

Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada

Antonija Kero

**DOŽIVLJAJ SOCIJALNE PODRŠKE U
PROCESU ISPADANJA IZ SUSTAVA
REDOVNOG OBRAZOVANJA:
INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA
ANALIZA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.

Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada

Antonija Kero

**DOŽIVLJAJ SOCIJALNE PODRŠKE U
PROCESU ISPADANJA IZ SUSTAVA
REDOVNOG OBRAZOVANJA:
INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA
ANALIZA**

DOKTORSKI RAD

Mentorice:
prof. dr. sc. Ninoslava Pećnik
prof. dr. sc. Gordana Berc

Zagreb, 2026.

Faculty of Law
Social Work Study Centre

Antonija Kero

**THE EXPERIENCE OF SOCIAL SUPPORT
IN THE PROCESS OF DROPPING OUT OF
THE EDUCATION SYSTEM: AN
INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL
ANALYSIS**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors:
Prof. Ninoslava Pećnik, PhD
Prof. Gordana Berc, PhD

Zagreb, 2026.

IZJAVA O AUTORSTVU

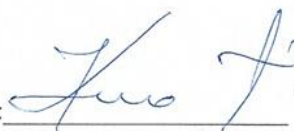
Ja, Antonija Kero, izjavljujem da sam autorica doktorske disertacije pod nazivom

“Doživljaj socijalne podrške u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja: interpretativna fenomenološka analiza“.

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

Potpis autorice:



ZAHVALE

Iskreno zahvaljujem svojim mentoricama na iznimnom strpljenju, stručnom vodstvu i nesebičnoj podršci tijekom cjelokupnog procesa izrade ovog rada. Hvala vam na svakom usmjeravanju, savjetu i povjerenju koje ste mi ukazale u svim fazama istraživanja.

Zahvaljujem članovima Povjerenstva na temeljitom čitanju, konstruktivnim komentarima i vrijednim smjernicama koje su značajno doprinijele kvalitetnijem uobličavanju ovog rada.

Najdublju zahvalnost dugujem učenicima s kojima sam imala priliku raditi. Upravo su njihova iskustva i izazovi s kojima su se suočavali bili početna iskra i glavna motivacija za nastanak ovog rada, od njih je sve krenulo. Njihove priče probudile su u meni snažnu želju da dam svoj doprinos tome da se o ovoj važnoj temi glasnije govori u struci i društvu.

Posebno hvala i svim mladima koji su sudjelovali u samom istraživanju i otvoreno podijelili svoja iskustva. Bez njihove spremnosti na suradnju ovaj rad ne bi bilo moguće izvesti. Oni su podsjetnik da je tema iznimno vrijedna istraživanja i obveza da se ustraje u njezinu daljnjem promicanju i dovršetku ovog procesa.

Na samom kraju, neizmjereno hvala mojoj obitelji na nepokolebljivoj podršci, strpljenju i razumijevanju. Vaša ljubav i oslonac bili su moja najveća snaga na ovom dugom putu.

SAŽETAK

Ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja predstavlja složen i višedimenzionalan proces tijekom kojeg doživljaj socijalne podrške može imati važnu ulogu (Gutiérrez i sur., 2017; Medar i sur., 2026; Samuel i Burger, 2020). Tema ovoga rada usmjerena je na razumijevanje doživljaja podrške roditelja, škole i vršnjaka kod hrvatskih učenika s iskustvom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, s posebnim naglaskom na mlade odabrane prema obilježjima povezanim s tipologijom „*tihih ispadača*”.

U središtu istraživanja nalaze se mladi odabrani prema obilježjima povezanim s tipologijom „*tihih ispadača*”. Odabir se temeljio na iskustvu prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja, vremenu proteklom od prekida, velikom broju izostanaka, prolaznom školskom uspjehu i izostanku izrečenih pedagoških mjera zbog problema u ponašanju. Ciljevi istraživanja bili su produbiti razumijevanje doživljaja socijalne podrške tijekom iskustva ispadanja te steći uvid u značenja podrške neposredne okoline.

Teorijsko polazište istraživanja temelji se na Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji razvoja, dok metodološki okvir predstavlja fenomenološki pristup. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuima na uzorku od deset mladih osoba s iskustvom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, u dobi od 17 do 21 godine, od kojih je šest bilo ženskog, a četvero muškog spola. Odabir sudionika se oslanjao na obilježja povezana s tipologijom „*tihih ispadača*” (quiet dropouts), koje Gal (2022) opisuje kao učenike koji uglavnom nisu pokazivali izražene probleme u ponašanju, ostvaruju prosječan školski uspjeh te često ostaju neprepoznati u školskom okruženju sve do napuštanja obrazovanja, pri čemu važnu ulogu mogu imati slaba povezanost sa školskom zajednicom i nedostatak socijalne podrške. Kao metoda analize podataka primijenjena je interpretativna fenomenološka analiza. U vrijeme intervjuja četvero sudionika bilo je uključeno u obrazovanje odraslih, a jedna sudionica pohađala je tečaj za odrasle.

U području obiteljske podrške izdvojene su teme povezane s promjenama u kvaliteti odnosa, roditeljskim kompetencijama i značajem podrške šire obitelji. Rezultati su pokazali da obitelj ima važnu ulogu u iskustvu mladih povezanom s ispadanjem iz sustava obrazovanja. Emocionalna toplina, otvorena komunikacija i roditeljska podrška sudionicima su olakšavale suočavanje s izazovima tijekom tog razdoblja, dok su emocionalna distanciranost, nerazumijevanje i nedostatak odgovarajuće podrške predstavljali dodatne teškoće. Kod dijela sudionika iskustva povezana s ispadanjem iz obrazovnog sustava potaknula su promjene u obiteljskim odnosima koje su pridonijele njihovom međusobnom zbližavanju.

U području podrške škole izdvojene su teme kvalitete odnosa s nastavnicima, neugodnih iskustava, uloge stručnih suradnika te suradnje roditelja i škole. Iz opisa sudionika proizlazi da

njihove teškoće tijekom školovanja često nisu bile pravovremeno prepoznate, što upućuje na potrebu jačanja kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika u području mentalnog zdravlja, prepoznavanja rizika i pružanja odgovarajuće podrške učenicima. U području vršnjačke podrške istaknuti su osjećaji izolacije i usamljenosti, pozitivna iskustva podrške izvan škole te ambivalentni doživljaji vršnjačkih odnosa. Dio sudionika je naveo da su površni vršnjački odnosi i nedostatak razumijevanja od strane vršnjaka dodatno pojačavali neugodne osjećaje tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, dok su podržavajući odnosi predstavljali važan oslonac. Analizom su prepoznate i dodatne grupne iskustvene teme koje se odnose na doživljaj podrške zajednice te iskustvo samog procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. U području podrške zajednice sudionici su opisivali ambivalentna iskustva, važnost podrške stručnjaka iz područja mentalnog zdravlja te iznosili prijedloge i potrebe vezane uz unapređenje sustava podrške. Iskustvo ispadanja bilo je obilježeno različitim fazama, od osjećaja beznađa i doživljaja gubitka kontrole do percipiranja tog iskustva kao životne lekcije i procesa osobnog razvoja.

Rezultati upućuju na to da sudionici iskustvo ispadanja razumiju u povezanosti s odnosima u obitelji, školi, vršnjačkim skupinama i zajednici. Bronfenbrennerova ekološka perspektiva omogućuje razmatranje tih povezanosti, osobito suradnje roditelja i škole te odnosa izvan škole. Opisi sudionika pritom ne omogućuju procjenu utjecaja svih ekoloških razina. Za razumijevanje podrške važan je nesklad između dostupne ili pružene pomoći i osjećaja da su mladi saslušani, prihvaćeni i podržani. Rezultati istraživanja također upućuju na važnost suradnje obitelji, škole, stručnjaka i zajednice pri pružanju podrške usklađene s potrebama mladih. Doprinos rada odnosi se na razumijevanje značenja socijalne podrške u iskustvima obuhvaćenih sudionika, bez pretpostavke da svi pripadaju jedinstvenom tipu „*tihih ispadača*”. Njihova iskustva otvaraju pitanja pravodobnog prepoznavanja teškoća, kvalitete odnosa i dostupnosti informacija o mogućnostima nastavka obrazovanja. Na temelju ovog istraživanja nije moguće zaključivati o učinkovitosti pojedinih oblika intervencije.

Ključne riječi: ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja, tihi ispadači, socijalna podrška, interpretativna fenomenološka analiza.

SUMMARY

Dropping out of formal education is a complex and multidimensional process in which perceived social support may play an important role (Gutiérrez et al., 2017; Medar et al., 2026; Samuel & Burger, 2020). This dissertation focused on understanding Croatian students' experiences of support from parents, schools and peers in the context of dropping out of formal education, with particular emphasis on young people who exhibit characteristics associated with so-called "*quiet dropouts*".

The study focused on young people selected on the basis of characteristics associated with the typology of "*quiet dropouts*". Selection was based on the experience of leaving regular upper secondary education, time since leaving, extensive absenteeism, passing grades and the absence of disciplinary measures for behavioural problems. These criteria do not establish that all participants belong to one dropout type. The study aimed to deepen understanding of perceived social support during the experience of dropping out and of the meanings attached to support from the immediate social environment.

The theoretical foundation of the study is based on Bronfenbrenner's ecological theory of human development, while its methodological framework is grounded in a phenomenological approach. Data were collected through semi-structured interviews with ten young people aged 17 to 21 who had experienced dropping out of formal education, including six female and four male participants. Participant selection drew on characteristics associated with the typology of "*quiet dropouts*", whom Gal (2022) describes as students who generally do not display significant behavioural problems, achieve average academic performance and often remain unnoticed within the school environment until they leave education. In this context, weak connections with the school community and a lack of social support may play an important role. Interpretative phenomenological analysis was employed to analyse the data. At the time of the interviews, four participants were enrolled in adult education and one was attending a course for adults.

The findings revealed several themes within the domain of family support, relating to changes in the quality of family relationships, parental competencies and the importance of support from extended family members. The findings indicated that family plays an important role in young people's experiences of dropping out of education. Emotional warmth, open communication and parental support helped participants cope with the challenges they faced during this period, whereas emotional distance, a lack of understanding and insufficient support presented additional difficulties. For some participants, experiences associated with dropping out of education prompted changes in family relationships that contributed to greater closeness among family members.

Within the domain of school support, the identified themes included the quality of relationships with teachers, negative experiences, the role of school support professionals and parent–school collaboration. Participants’ accounts suggested that the difficulties they experienced during their schooling were often not recognised in a timely manner, highlighting the need to strengthen the competencies of educational professionals in mental health, risk identification and the provision of appropriate support to students. Within the domain of peer support, the findings highlighted feelings of isolation and loneliness, positive experiences of support outside school and ambivalent experiences of peer relationships. Some participants reported that superficial peer relationships and a lack of understanding from peers further intensified negative feelings during the process of dropping out of formal education, whereas supportive relationships represented an important source of support. The analysis also identified additional group experiential themes relating to perceived community support and experiences of the process of dropping out of formal education itself. Regarding community support, participants described ambivalent experiences, emphasised the importance of support from mental health professionals and expressed suggestions and needs concerning improvements to existing support systems. The experience of dropping out was characterised by different stages, ranging from feelings of hopelessness and a perceived loss of control to viewing the experience as a life lesson and an opportunity for personal growth.

The results suggested that participants understood their experience of dropping out in relation to family, school, peer groups and the community. Bronfenbrenner’s ecological perspective provides a framework for considering these connections, particularly parent–school collaboration and relationships outside school. Participants’ accounts do not establish the influence of all ecological levels. A central issue is the discrepancy between available or provided help and feeling heard, accepted and supported. The results highlighted the importance of collaboration among families, schools, professionals and communities in providing support aligned with young people’s needs. The study contributes to understanding the meanings of social support in the experiences of the participants, without assuming that they all belong to a single type of “*quiet dropout*”. Their accounts raise questions about the timely recognition of difficulties, the quality of relationships and access to information about opportunities to continue education. This study does not establish the effectiveness of specific interventions.

Keywords: high school dropout, quiet dropouts, social support, interpretive phenomenological analysis

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Određenje pojma ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.....	3
1.2. Pregled istraživanja o ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja u Hrvatskoj.....	4
1.3. Posljedice ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.....	7
1.4. Teorijski okviri ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	9
1.4.1. Teorija ekoloških sustava	9
1.4.1.1. Primjena ekološkog modela na istraživanja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.....	11
1.4.2. Teorija socijalne podrške	11
1.4.2.1. Uloga doživljene socijalne podrške u adolescenciji	12
1.4.2.2. Emocionalna i instrumentalna socijalna podrška	13
1.4.2.3. Obitelj kao izvor socijalne podrške	14
1.4.2.4. Škola kao izvor socijalne podrške	15
1.4.2.5. Vršnjaci kao izvor socijalne podrške	16
1.4.2.6. Primjena teorije socijalne podrške na ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja	16
1.4.2.7. Nedostatak i negativni učinci socijalne podrške.....	17
1.5. Tipologija učenika koji ispadaju iz sustava obrazovanja.....	19
2. CILJ ISTRAŽIVANJA	21
3. METODA ISTRAŽIVANJA	22
3.1. Fenomenološki pristup i interpretativna fenomenološka analiza.....	22
3.2. Sudionici istraživanja.....	25
3.3. Postupak provedbe istraživanja	32
3.3.1. Predistraživanje	32
3.3.2. Rekrutacija sudionika i provedba glavnog istraživanja.....	32
3.3.3. Prikupljanje podataka	33
3.4. Etika istraživanja.....	34
3.4.1. Vjerodostojnost, dosljednost i refleksivnost	35
3.5. Analiza podataka.....	36
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	44
4.1. Doživljaj podrške obitelji tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	46
4.1.1. Doživljaj promjene u kvaliteti odnosa s roditeljima tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	53
4.1.1.1. Doživljaj narušavanja odnosa koji su prethodno bili dobri /doživljaj podrške kao dodatni pritisak („Mater na rubu infarkta.“)	53
4.1.1.2. Doživljaj obnove obiteljskih odnosa u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja /Doživljaj da prihvatanje znači smanjivanje pritiska („Sad mi je to ok, ali tad sam je mrzio.“)	55
4.1.1.3. Doživljaj jačanja povezanosti s roditeljima i obitelji tijekom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja („Čak mislim da nas je to i zbližilo.“).....	57
4.1.1.4. Doživljaj dugoročnog narušavanja odnosa s roditeljima / Produbljivanje negativne praznine /od izolacije do poniženja („To se očekivalo. Nije tu bilo emocije.“)	59
4.1.2. Doživljaj neravnomjerne uključenosti roditelja u pružanje podrške („biti tu“)	64
4.1.2.1. Doživljaj majčine dominantne uključenosti („Majka je meni sve.“).....	65

4.1.2.2. Doživljaj očeve dominantne uključenosti („Nekako mi se činilo da on više ima živaca.“).....	70
4.1.2.3. Doživljaj kontinuirane prisutnosti oba roditelja („Uvijek zajedno.“).....	71
4.1.2.4. Potpuna emocionalna odsutnost roditelja i osjećaj nepripadanja obitelji („Ja stalno sam željela biti dio nečega.“).....	73
4.1.3. Doživljaj roditeljske nemoći i ograničenja u pružanju podrške	74
4.1.3.1. Doživljaj roditelja kao nedovoljno kompetentnih za pružanje podrške za savladavanje školskog gradiva („Nije to više osnovna škola.“)	75
4.1.3.2. Doživljaj roditeljske nemoći u suočavanju s prekidom školovanja („Pokušavali su, ali nisu znali kako.“).....	77
4.1.3.3. Doživljaj roditeljskog emocionalnog nerazumijevanja i usmjerenosti na ocjene („Ali forsiranje nečega, neće donijeti ništa.“).....	81
4.1.3.4. Doživljaj izostanka roditeljskog vođenja i usmjeravanja („Tako... nitko te ne tjera na ništa, pa se gubiš.“).....	84
4.1.3.5. Doživljaj roditeljskog straha od stigmatizacije u lokalnoj sredini („Svi idu u školu, samo ti sad imaš problem.“)	85
4.1.4. Doživljaj podrške članova šire obitelji: sigurnost i dodatno opterećenje („Plakale bi mi zajedno i sve. ...Mene je to spasilo.“).....	88
4.2. Doživljaj podrške škole tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	93
4.2.1. Doživljaj kvalitete odnosa s nastavnicima kroz prihvaćenost i nerazumijevanje	96
4.2.1.1. Osjećaj sigurnosti u dostupnosti i razumijevanju nastavnika („Ta fleksibilnost i susretljivost. To puno znači.“).....	96
4.2.1.2. Pozitivna iskustva i očekivanja u odnosu s nastavnicima nakon prekida školovanja („Ljudi su i brinu za sve učenike.“).....	100
4.2.2. Neugodna iskustva i osjećaj nedostatne podrške škole	102
4.2.2.1. Doživljaj škole kao hladnog, formalnog i nefleksibilnog sustava („Ta hladnoća. Ka...oni su tu glavni.“).....	102
4.2.2.2. Kada pokušaj pomoći pojača nelagodu i pritisak („Oni su htjeli pomoći, ali nekad bi to glupo ispalo.“)	105
4.2.2.3. Doživljaj narušenih odnosa s nastavnicima („Kako ću se osjećat? Izigrano.“).....	108
4.2.2.4. Između razočaranja i olakšanja zbog izostanka kontakta nakon odlaska iz škole („Nisam ja njih više vidjela, ni čula.“)	111
4.2.3. Doživljaj oslonca u podršci stručnih suradnika škole	114
4.2.4. Doživljaj suradnje roditelja i škole kroz sigurnost i isključenost („To nije bila suradnja. To je bila borba. Mama se borila za mene, a oni ...kaj ja znam. Protiv mene valjda.“).....	117
4.3. Doživljaj podrške vršnjaka tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	122
4.3.1. Osjećaj izolacije, gubljenja kontakata i povlačenja („Kad se ja približim, one šute.“).....	126
4.3.2. Osjećaj usamljenosti („Kad su krenuli problemi, svi su se razbježali.“).....	133
4.3.3. Iskustva vršnjačke podrške u školi.....	135
4.3.3.1. Iskustvo doživljene vršnjačke podrške u školi („Uvijek sam znala da imam njih za neku potporu.“).....	135
4.3.4. Doživljaj podrške vršnjaka izvan škole.....	140
4.3.5. Ambivalentni osjećaji prema vršnjačkoj podršci radi nerazumijevanja problema („Nekak ti se čini da to rade iz sažaljenja, pa i ne znaš kak bi to shvatio.“).....	144
4.4. Doživljaj podrške iz ostalih izvora	146
4.4.1. Ambivalentni doživljaji podrške u lokalnoj sredini („Njemu je važno da smo mi mladi dobro, tu po otoku.“)	152
4.4.2. Doživljaj podrške stručnjaka iz područja zaštite mentalnog zdravlja	156

4.4.3. Potreba za drukčijom podrškom iz ostalih izvora	160
4.5. Doživljaj procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	164
4.5.1. Od beznada do životne lekcije („Ružan period. Ali, drago mi je da je to iza mene.“).....	168
4.5.2. Doživljaj procesa ispadanja u fazama („Ja sam vjerojatno tad psihički potonula. Trauma...“)	172
4.5.3. Pogled u budućnost između neizvjesnosti i nade („Sad sam se smirila i sad polako.“).....	184
5. RASPRAVA.....	188
5.1. Rasprava o doživljaju podrške od strane obitelji	188
5.2. Rasprava o doživljaju podrške škole	196
5.3. Rasprava doživljaja podrške od strane vršnjaka	202
5.4. Rasprava doživljaja podrške zajednice	206
5.5. Rasprava o doživljaju procesa ispadanja iz redovnog obrazovanja.....	209
5.6. Zaključna rasprava.....	Error! Bookmark not defined.
5.7. Refleksivni osvrt.....	211
6. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	213
7. ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA	215
7.1. Znanstveni doprinos rezultata istraživanja.....	215
7.2. Praktične implikacije dobivenih spoznaja o iskustvima ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.....	218
8. ZAKLJUČAK.....	223
Popis literature	226
POPIS TABLICA.....	247
POPIS SLIKA.....	247

1. UVOD

Kako bi se mladi što uspješnije nosili s ubrzanim promjenama u društvu i na tržištu rada, nužno je da posjeduju odgovarajuće vještine, znanja, kompetencije i stavove (Herbaut, 2021). Obrazovanje i osposobljavanje stoga su ključni preduvjeti osobnog i profesionalnog razvoja. Razdoblje adolescencije obilježeno je velikim promjenama koje kod mladih mogu izazvati osjećaj nesigurnosti i narušiti njihovo mentalno zdravlje, što se može odraziti i na školski uspjeh (Poudel i sur., 2020). Učenici koji napuštaju sustav redovnog obrazovanja nalaze se u nepovoljnijem položaju u pogledu stjecanja ključnih vještina te se suočavaju s brojnim izazovima (Cederberg i Hartsmar, 2013; Potočnik i Spajić Vrkaš, 2017; Zaff i sur., 2017). Pritom učenici koji napuštaju obrazovanje ne čine homogenu skupinu: njihova se iskustva i okolnosti razlikuju, a među njima su i tzv. „*tihi ispadači*“, učenici za koje je teško predvidjeti da će napustiti obrazovanje jer su uglavnom dobrog školskog uspjeha (Ogresta i sur., 2021).

Međunarodna istraživanja o ispadanju iz sustava obrazovanja (npr. Lessard i sur., 2008; Samuel i Burger, 2020) pokazala su da ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja nije iznenađan događaj, nego proces koji traje određeno vrijeme. Tijekom tog procesa okolina ima mogućnost pravodobno reagirati i pružiti odgovarajuću podršku. Međutim, mlade osobe često se suočavaju s nedostatkom razumijevanja i podrške, a njihova iskustva i potrebe nedovoljno se prepoznaju. Zbog toga perspektiva mladih i njihovo viđenje vlastitog iskustva ispadanja iz obrazovnog sustava mogu ostati nedovoljno zastupljeni.

Budući da je ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja rezultat djelovanja brojnih i međusobno povezanih čimbenika (Rumberger, 2020), potrebno je razvijati ciljane oblike podrške koji uvažavaju različite okolnosti i potrebe učenika s iskustvom ispadanja iz obrazovnog sustava. Kwon (2020) ističe da izostanak socijalne podrške ili njezina neadekvatnost mogu imati negativne posljedice za mlade koji napuštaju sustav redovnog obrazovanja, ne samo u pogledu nezavršavanja školovanja nego i u pogledu njihova mentalnog zdravlja, osobito pojave depresivnosti.

Podrška koju učenici doživljavaju od obitelji, škole i vršnjaka potiče razvoj samopouzdanja i osjećaja pripadnosti, što može pozitivno djelovati na njihov obrazovni angažman i smanjiti rizik od ispadanja iz sustava obrazovanja (Gutiérrez i sur., 2017; Samuel i Burger, 2020). U skladu s time, brojna istraživanja utvrđuju pozitivnu povezanost doživljene socijalne podrške obitelji, škole i vršnjaka sa školskim uspjehom te smanjenim rizikom od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (Tvedt i sur., 2021; Virtanen i sur., 2020).

Većina istraživanja usmjerena je na utvrđivanje rizičnih čimbenika ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, osobito onih povezanih sa socioekonomskim okolnostima, obiteljskom strukturom i obrazovanjem roditelja (Bronfenbrenner i Morris, 2006; Gubbels i sur., 2019; Njagi i Mwanja, 2017). Međutim, Strom i Boster (2011) ističu važnost istraživanja doživljene podrške, osobito emocionalne i instrumentalne, koju dobivaju učenici u riziku od ispadanja ili oni koji već imaju iskustvo ispadanja. Ne postoji univerzalna priča koja bi obuhvatila iskustva svih učenika koji su napustili sustav redovnog obrazovanja. Njihova se iskustva razlikuju, a svaki im učenik pridaje vlastito, jedinstveno značenje (Marshall i Rossman, 2006; McDermott i sur., 2019). Lessard i suradnici (2008) prepoznaju različite faze procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja: od konteksta u kojem učenici odrastaju i suočavanja s rizičnim čimbenicima do dvojbi oko ustrajanja u obrazovanju, razmišljanja o napuštanju školovanja i razdoblja nakon ispadanja. Svaka faza ima svoje trajanje i donosi brojne izazove. Autori ističu da je u svakoj od tih faza moguće pružiti podršku učenicima u riziku, osobito zato što učenici koji napuštaju sustav redovnog obrazovanja navode da tijekom cijelog procesa nisu doživjeli podršku njima važnih osoba (Lessard i sur., 2008). Stoga je važno iz iskustava mladih bolje razumjeti pojedine faze procesa ispadanja i prepoznati oblike podrške koji odgovaraju njihovim potrebama. Posebnu pozornost pritom valja posvetiti „*tihim ispadačima*”, učenicima čiji se rizik od ispadanja teško prepoznaje jer su uglavnom dobrog školskog uspjeha (Ogresta i sur., 2021). Bolje razumijevanje njihovih iskustava može pomoći u oblikovanju primjerenih oblika podrške dok su još uključeni u sustav redovnog obrazovanja, ali i nakon njegova napuštanja. Domaća literatura o ispadanju učenika iz sustava redovnog obrazovanja upozorava da se u Hrvatskoj ne prati sustavno broj učenika koji napuštaju obrazovni sustav (Balog, 2022; Baturina i sur., 2014; Berc i sur., 2015). To pridonosi nedovoljnom poznavanju ove problematike i otežava osmišljavanje preventivnih mjera. Osim nedostatka pouzdanih brojčanih pokazatelja, uočen je i manjak kvalitativnih istraživanja o ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja u Hrvatskoj koja bi bila usmjerena na perspektivu mladih s takvim iskustvom (Ogresta, 2023).

1.1. Određenje pojma ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

U literaturi se mogu naći brojni termini koji se odnose na problem ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, kao npr. prekid školovanja, odustajanje od obrazovanja, prijevremeno napuštanje školovanja, rano napuštanje školovanja (Baturina i sur., 2014; Zečević, 2018).

U ovom radu koristi se termin „*ispadanje učenika iz sustava redovnog obrazovanja*“. Termin se odnosi na mlade koji prekidaju srednjoškolsko obrazovanje prije završetka trogodišnjeg ili četverogodišnjeg programa, odnosno bez stjecanja svjedodžbe ili stručne spreme (Rumberger, 2011; prema Berc i sur., 2015). Prekid školovanja pritom se odnosi na razdoblje od najmanje jedne godine (Silano, 2012). Iako Baturina i suradnici (2014) upozoravaju na stigmatizirajuću konotaciju termina „*ispadanje*“, u ovom se radu on koristi radi isticanja važnosti prepoznavanja ispadanja iz obrazovnog sustava kao značajnog društvenog problema.

Termin *ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja*, koji se koristi u ovom radu, može se uvrstiti u tzv. širu definiciju termina koji u engleskom jeziku glasi „*dropping out*“. Doseg ove definicije obuhvaća mlade osobe koje su izašle iz sustava redovnog obrazovanja bez prethodnog stjecanja svjedodžbe, a u skladu je s definicijom koju koriste Uzelac i Bouillet (2007, str. 96), koji ističu kako je napuštanje školovanja „*završni čin procesa školovanja i znači odustajanje mlade osobe od ulaganja napora radi postizanja minimuma kvalifikacije nužne za ulazak na tržište rada*“. Uža definicija obuhvaća osobe koje nisu završile započeto obrazovanje, tj. koje su započele određeni program, ali ga nisu završile (Montmarquette i sur., 2001, prema Milas i Ferić, 2009), iako ostaje nejasno jesu li ga naknadno završile negdje drugdje.

Kada se o definiranju termina ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja govori unutar zakonskih okvira, ključni dokument je Zakon o odgoju i obrazovanju (NN 126/12, čl. 66) prema kojemu učeniku srednje škole prestaje status redovnog učenika:

- Na kraju školske godine u kojoj je završio srednje obrazovanje
- Kada se ispiše iz srednje škole
- Kada se ne upiše u sljedeći razred srednje škole.

U središtu interesa ovog rada su mladi koji su izvan sustava redovnog obrazovanja najmanje jednu godinu. Radi jasnijeg razumijevanja pojma, valja naglasiti da se on ne odnosi na situacije preseljenja učenika iz jedne škole u drugu ni preseljenja učenika iz jednoga grada u drugi ili iz jedne države u drugu.

U engleskom jeziku za osobe koje rano napuštaju školovanje, osim pojma *dropping out* koristi se i *early school-leavers* (npr. Eurostat). Dok je prvo spomenuti termin karakterističan za literaturu s američkog područja, drugi termin pretežno se koristi na području Europske unije. Preporuka Vijeća Europske unije za smanjenje ranog napuštanja školovanja iz 2011. godine koristi termin ranog napuštanja školovanja za osobe koje su napustile obrazovanje i osposobljavanje s nižim stupnjem srednjoškolskog obrazovanja ili niže i koje više nisu u obrazovanju i osposobljavanju (Vijeće Europske unije, 2011). Prema Eurostatu (2026), pokazatelj ranog napuštanja obrazovanja i osposobljavanja obuhvaća osobe od 18 do 24 godine s najviše završenim nižim srednjim obrazovanjem koje tijekom četiri tjedna prije anketiranja nisu sudjelovale u formalnom ili neformalnom obrazovanju ili osposobljavanju.

U ovom se radu pojam „*ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja*” odnosi na prekid redovnog srednjoškolskog obrazovanja prije stjecanja završne svjedodžbe, a ne na prijelaz iz jedne redovne škole u drugu. Formalni prekid određen je prestankom statusa redovitog učenika nakon ispisa iz srednje škole. Razdoblje od približno 12 do 24 mjeseca odnosi se na vrijeme proteklo od izlaska iz redovnog sustava, neovisno o tome je li osoba u međuvremenu nastavila obrazovanje drugim putem ili se zaposlila. Predmet istraživanja stoga je iskustvo prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja, koje se ne izjednačava sa statističkim pokazateljem ranog napuštanja obrazovanja i osposobljavanja. Naglasak je na ispadanju kao procesu i značenjima koja mu mladi pridaju.

1.2. Pregled istraživanja o ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja u Hrvatskoj

Mnogi autori navode da u Hrvatskoj ne postoji ujednačena metodologija praćenja broja mladih koji ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja ni mjere prevencije (Balog, 2022; Baturina i sur., 2014; Berc i sur., 2015; Ferić i sur., 2010; Matković, 2010). Prema Eurostatu (2026), u 2025. godini stopa ranog napuštanja obrazovanja i osposobljavanja iznosila je 9,1 % u EU-u i 2,1 % u Hrvatskoj. Pokazatelj obuhvaća osobe od 18 do 24 godine s najviše završenim nižim srednjim obrazovanjem koje tijekom četiri tjedna prije anketiranja nisu sudjelovale u formalnom ili neformalnom obrazovanju ili osposobljavanju. Hrvatska je prema tom pokazatelju imala najniži udio u EU-u, ali taj podatak ne opisuje zasebno iskustva mladih koji su prekinuli redovno srednjoškolsko obrazovanje niti sam po sebi objašnjava njihove okolnosti.

Znanstvena literatura posvećena fenomenu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja u Hrvatskoj nije brojna. Početnih godina istraživanja su većinom bila kvantitativna i to sa svrhom prikaza statističkih podataka u kontekstu zemalja Europske unije (Matković, 2010; Strugar, 2011) ili ispitivanja odrednica (Matković, 2010) te ishoda ispadanja (Ferić i sur., 2010; Milas i sur., 2010). Prema istraživanju Milas i suradnika (2010) ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja pretežno je vezano uz učenike iz socijalno osjetljivih skupina, dok Matković (2010) kao jedan od rizičnih činitelja ističe nisku razinu obrazovanja roditelja. Analiza Strugara (2011) izdvaja velik broj izostanaka, nisku motivaciju, nastavne planove i programe kao rizične činitelje, koji posljedično vode do velikog broja negativnih ocjena i ispadanja učenika iz sustava školovanja.

Kako bi dobili što dublje razumijevanje fenomena ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, Ferić i suradnici (2010) uz kvantitativni su dio istraživanja proveli i kvalitativni. Sudionici kvalitativnog dijela istraživanja bili su srednjoškolski nastavnici, roditelji i mladi s nezavršenom srednjom školom. Rezultati anketnog istraživanja izdvojili su loš uspjeh učenika kao rizičan činitelj ispadanja, ali kako bi se taj loš uspjeh bolje razumio, zatraženo je obrazloženje nastavnika. Prema mišljenjima nastavnika, loš uspjeh je zapravo rezultat pogrešnog odabira škole koja je prezahtjevna ili nije u skladu s interesima i sposobnostima učenika. Nastavno na navedeno, učenici gube motivaciju i češće izostaju s nastave. Jedan dio sudionika je naveo kako su roditelji nezainteresirano reagirali na odluku o napuštanju škole, tj. nisu ustrajali u naglašavanju važnosti nastavka školovanja, što ukazuje na nedovoljno pruženu emocionalnu i instrumentalnu podršku roditelja (Ferić i sur., 2010).

Istraživanje Berc i suradnika (2015) od posebnog je značaja jer prepoznaje stručne suradnike kao osobe unutar škole koje su najviše uključene u rad s učenicima koji su u riziku od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. U istraživanju stručni suradnici daju svoju perspektivu obiteljskih, socijalizacijskih i akademskih rizika koji mogu dovesti do toga da učenik ne završi srednju školu. Rizični činitelji prepoznati od strane stručnih suradnika su bili: negativne ocjene, neopravdani školski sati ili neprimjereno ponašanje, koje rezultira izricanjem pedagoške mjere, a onda i mogućim isključenjem iz škole. Autori navedenog istraživanja preporučuju daljnja istraživanja obiteljskog konteksta te odnosa unutar obitelji, u školi i s vršnjacima.

Rezultat kvalitativnog istraživanja Ogreste i suradnica (2021) provedenog s mladima je tipologija učenika koji ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja u Hrvatskoj. Izdvojene su

četiri skupine učenika koji ispadaju iz obrazovnog sustava što ukazuje na to da su učenici koji ispadaju iz hrvatskog sustava obrazovanja vrlo heterogena populacija.

Rezultat istraživanja Ogreste i suradnika (2021), provedenog s mladima koji su napustili srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj, jest tipologija koja obuhvaća četiri skupine učenika: učenike sa slabijim školskim uspjehom, tihe ispadače, neprilagođene ispadače i stresom opterećene ispadače. Ova tipologija upućuje na heterogenost mladih koji napuštaju obrazovni sustav jer se njihove obrazovne putanje i iskustva razlikuju s obzirom na čimbenike koji su pridonijeli ispadanju iz škole. Autorice istraživanja daju preporuku za obuhvatnije razumijevanje svakog pojedinog tipa učenika koji ispadaju iz sustava obrazovanja.

U Hrvatskoj je dosad nedovoljno istraženo iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja iz perspektive socijalne podrške, osobito u pogledu načina na koji mladi doživljavaju podršku obitelji, škole i vršnjaka tijekom tog procesa.

Nekoliko istraživanja djelomično ispituje povezanost doživljene socijalne podrške s rizičnim ponašanjima i školskim uspjehom. Tako Antolović (2022) ispituje doživljenu socijalnu podršku kod srednjoškolaca i utvrđuje da učenice opisuju znatno veći doživljaj socijalne podrške od učenika. Kada je riječ o povezanosti doživljene socijalne podrške iz pojedinog izvora (obitelji, vršnjaka i škole) sa školskim uspjehom, autorica zaključuje kako je riječ o podjednakom međudjelovanju sva tri izvora doživljene podrške. Istraživanje pojave rizičnih ponašanja među zagrebačkim srednjoškolcima provodi Kubiček (2021) te zaključuje da općenito nižu razinu rizičnih ponašanja pronalazi kod adolescenata koji opisuju veću dostupnost doživljene socijalne podrške. Do vrijednih rezultata dolazi Turalija (2018) te zaključuje kako su srednje škole nedovoljno usklađene s razvojnim potrebama adolescenata, pa time izostaje i njihova pravovremena instrumentalna podrška učenicima u riziku od ispadanja. Pogotovo se to odnosi na prijelazno razdoblje iz osnovne u srednju školu. Za ovo razdoblje karakteristično je gubljenje osjećaja zajedništva između učenika i nastavnika što kod učenika rezultira smanjenim doživljajem socijalne podrške. Zajednički rezultati navedenih istraživanja upućuju na važnost školskog uspjeha, obiteljskih okolnosti i dostupnosti podrške škole i vršnjaka. Pritom se različiti rizici mogu međusobno pojačavati, što opravdava istraživanje osobnog iskustva mladih i izvora podrške tijekom napuštanja obrazovanja.

1.3. Posljedice ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Dosadašnja istraživanja upućuju na to da mladi koji ne završe srednjoškolsko obrazovanje mogu biti izloženi brojnim teškoćama u daljnjem životu, uključujući otežano zapošljavanje, usporeno osamostaljivanje i poteškoće u ostvarivanju obiteljskog života. Navedene teškoće mogu imati posljedice ne samo za pojedince, već i za društvo u cjelini, primjerice kroz povećan rizik od socijalne isključenosti i veću potrebu za različitim oblicima socijalne podrške (Piscitello i sur., 2022; Snyder i sur., 2018).

Brojna istraživanja upućuju na to da se posljedice ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja mogu podijeliti u tri skupine: ekonomske, socijalne i osobne teškoće.

Što se tiče ekonomskih posljedica, osobe koje ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja suočene su s većom vjerojatnošću da će dulje vrijeme biti nezaposlene (Matković, 2008, 2009; Milas i sur., 2010; Rumberger, 2015), a ako se i zaposle, suočavat će se sa slabo plaćenim, privremenim i rutinskim poslovima (Milas i Ferić, 2009). Proces tranzicije iz škole na posao je izrazito otežan kod osoba sa završenom samo osnovnom školom (McDermott i sur., 2018; Rumberger, 2020). Osim toga, one se suočavaju s ograničenim mogućnostima napredovanja u karijeri (Millar, 2007). Niski prihodi tijekom dužeg razdoblja vode do problema osamostaljivanja kod većine mladih (Brajša-Žganec i sur., 2018). Posljedica nezaposlenosti je takva da često vodi u siromaštvo, budući da nezaposlene osobe teško nalaze zaposlenje koje im osigurava dovoljne prihode za život (Brajša-Žganec i Merkaš, 2010). Posljedično svemu tome, Biggart i Kovacheva (2006) ukazuju na problem mladih koji postaju ovisni o kontinuiranoj obiteljskoj podršci i suočavaju se s poteškoćama u uspostavljanju vlastite neovisnosti. Što se tiče Hrvatske, Potočnik (2006) navodi da mlade u Hrvatskoj pogađa visoka stopa nezaposlenosti, a dugotrajna nezaposlenost može ozbiljno usporiti njihovo socioekonomsko osamostaljivanje. Noviji podaci za Hrvatsku dodatno upućuju na nepovoljniji položaj slabije obrazovanih osoba na tržištu rada: u 2025. godini bilo je zaposleno 42,4 % osoba u dobi od 25 do 64 godine bez završene srednje škole (OECD, 2026). Taj podatak ne opisuje isključivo mlade koji su napustili školovanje, ali pokazuje povezanost niže razine obrazovanja i slabijih mogućnosti zapošljavanja.

Ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja mogući je uzrok i različitih socijalnih teškoća s kojima se mladi posljedično susreću. Osobe sa završenom samo osnovnom školom u riziku su

od veće vjerojatnosti prihvatanja društveno neprihvatljivog ponašanja u usporedbi s obrazovanim vršnjacima (Belfield i Levin, 2007). Veći broj istraživanja upozorava na socijalnu isključenost kao krajnju posljedicu nezaposlenosti i neobrazovanosti (Milas i sur., 2010). Socijalna isključenost je puno više od siromaštva i nezaposlenosti. Nije u pitanju samo uskraćenost u materijalnom smislu, nego je riječ o procesu tijekom kojeg osobe postaju marginalizirane u društvu (Milas i sur., 2010). Socijalna isključenost pritom može uključivati otežano sudjelovanje u društvenim odnosima, smanjenu dostupnost prilika za obrazovanje i zapošljavanje te oslanjanje na ograničene izvore podrške. U tom smislu, ekonomske i socijalne posljedice mogu biti međusobno povezane (Šućur, 2018).

Uz ekonomske i socijalne teškoće, mladi koji ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja mogu se suočiti i s posljedicama na osobnoj razini te nižom kvalitetom života (Parviainen i sur., 2020). Istraživanje Cederberg i Hartsmar (2013) pokazuje kako su učenici koji su ispali iz sustava redovnog obrazovanja skloniji socijalnim i zdravstvenim problemima od vršnjaka sa završenom srednjom školom. Ispadanje iz sustava obrazovanja može rezultirati općim nezadovoljstvom životom, koje tim osobama smanjuje kvalitetu života (Baturina i sur., 2014). Prema istraživanjima Kwona (2020) i Ogreste (2023), dio mladih izražava žaljenje zbog nezavršetka srednjoškolskog obrazovanja, što upućuje na moguće naknadno preispitivanje te odluke. Posebno je važno ukazati na rezultate istraživanja o depresivnosti kod mladih kao posljedicu socijalne stigme koju mladi osjećaju nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (Kwon, 2020). Ramsdal i Wynn (2022) navode da većina mladih koji prijevremeno ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja nije ni svjesna posljedica koje će taj čin imati na njihov budući životni vijek.

Prikazana istraživanja upućuju na međusobnu povezanost ekonomskih, socijalnih i osobnih posljedica ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Otežano zapošljavanje i financijska nesigurnost mogu utjecati na mogućnosti osamostaljivanja i društvenog sudjelovanja, dok iskustva stigmatizacije i smanjene podrške mogu dodatno otežati položaj mladih. Razumijevanje tih procesa zahtijeva razmatranje šireg društvenog konteksta i odnosa pojedinca s njegovom okolinom, čemu su posvećeni teorijski okviri u sljedećem poglavlju.

1.4. Teorijski okviri ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja složen je proces koji se ne može objasniti jednim uzrokom, nego međudjelovanjem osobnih obilježja učenika i okolnosti u kojima odrastaju i školuju se. Za razumijevanje uloge obitelji, škole i vršnjaka u tom procesu u ovom su radu odabrana dva komplementarna teorijska okvira: Bronfenbrennerov model ekoloških sustava (1979; 1994) i teorija socijalne podrške (Sarafino i Smith, 2014). Ekološki model omogućuje prepoznavanje razina okruženja i odnosa u kojima nastaju rizici i zaštitni činitelji, dok teorija socijalne podrške objašnjava kakvu pomoć mladi u tim odnosima primaju i kako je doživljavaju. Njihovim povezivanjem moguće je istražiti ne samo od koga mladi dobivaju podršku, nego i u kojem obliku, u kojem trenutku te s kakvim značenjem za njihovo iskustvo ispadanja (Feeney i Collins, 2015; Legault i sur., 2006).

1.4.1. Teorija ekoloških sustava

Kada je riječ o teoriji kojoj je u fokusu utjecaj socijalnog okruženja na ljudski razvoj, Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava je jedna od najprihvaćenijih (Balog, 2022).

Bronfenbrennerova teorija polazi od povezanosti razvoja osobe i okruženja u kojem živi (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Razvojni ishodi razmatraju se kroz odnose osobnih obilježja, neposrednih životnih okruženja i širih društvenih okolnosti, a ne kao posljedica jednog izdvojenog činitelja. Bronfenbrenner (1979) navodi tri ključne postavke ljudskog razvoja. Prema prvoj, osoba u razvoju se ne promatra samo kao 'tabula rasa' na koju okoliš ostavlja svoj otisak, nego kao rastući i promjenjiv entitet koji također ulazi u okolinu te je mijenja na svoj, jedinstven način.

Budući da i osoba mijenja okolinu unutar koje se razvija, odnos između ta dva entiteta se promatra kao dvosmjernan, tj. kao recipročan. Konačno, okolina unutar koje se događa razvoj određene osobe nije nepromjenjiva, nego je također pod utjecajem ostalih vanjskih činitelja.

Prema Bronfenbrenneru (1994), na naš razvoj kontinuirano djeluje 5 sustava koji su međusobno povezani i kontinuirano utječu jedan na drugi, od kojih je *mikrosustav* najbliži djetetov kontekst unutar kojeg dijete uspostavlja prve kontakte. U razinu mikrosustava spadaju odnosi s članovima obitelji, roditeljski odgojni stilovi, vrijednosti koje se njeguju unutar obitelji, školska klima, podrška nastavnika te odnosi s vršnjacima. Riječ je o najužem kontekstu u kojemu dijete

ostvaruje interpersonalne odnose s najbližim akterima, posebno roditeljima, a odnosi koje osoba ostvaruje s članovima mikrosustava smatraju se najutjecajnijim za njezin razvoj (Bronfenbrenner, 1994).

Mezosustav podrazumijeva veze i odnose između dva ili više sustava unutar kojih se osoba kreće i razvija. Prvenstveno je kod djeteta i mlade osobe riječ o odnosima između škole i obitelji, obitelji i posla i slično. Mikrosustavi ne funkcioniraju zasebno, nego se među njima stalno razvijaju odnosi i suradnja. Njihova povezanost pripada mezosustavu. Primjerice, vrlo je važno na koji način roditelji djeteta ostvaruju komunikaciju s nastavnicima u školi. Njihova međusobna interakcija može u znatnoj mjeri, u pozitivnom ili negativnom smislu, utjecati na kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta.

Egzosustav obuhvaća okruženja i procese u kojima osoba ne sudjeluje izravno, ali koji neizravno utječu na njezin razvoj i svakodnevni život. Primjerice, na dijete može utjecati radno okruženje roditelja, odnosno radni uvjeti i zahtjevi koji oblikuju vrijeme i mogućnosti roditelja za pružanje podrške djetetu. Egzosustavu pripadaju i socijalni kontakti roditelja, lokalne politike, mediji te susjedstvo i odnosi među članovima šire zajednice u kojoj dijete odrasta. Iako dijete nije izravno uključeno u sve te okolnosti i odnose, oni mogu utjecati na obiteljsko funkcioniranje, dostupnost resursa i podrške te na djetetove razvojne mogućnosti.

Makrosustav se odnosi na šire okruženje koje obuhvaća kulturne ili supkulturne obrasce, načine života te vrijednosti koje se promiču i njeguju u svakodnevnom životu. Općenito je riječ o mogućnostima koje su djetetu i obitelji na raspolaganju u širem kontekstu.

Kronosustav je posljednja sastavnica Bronfenbrennerova modela ekoloških sustava, a odnosi se na vremensku dimenziju razvoja pojedinca. Vrijeme se ne promatra samo u odnosu na individualne karakteristike osobe koja se razvija, primjerice njezinu dob, već i u odnosu na promjene u okruženjima u kojima osoba živi i razvija se. Primjeri takvih promjena uključuju promjene u obiteljskoj strukturi, socioekonomskom statusu obitelji i zaposlenju roditelja tijekom vremena.

U središtu Bronfenbrennerove teorije jest međudjelovanje navedenih sustava. U ovom istraživanju posebna se pozornost posvećuje mikrosustavu kao razini ekološkog modela koja obuhvaća neposredne odnose mladih s obitelji, školom i vršnjacima, uz uvažavanje utjecaja širih sustava na te odnose.

1.4.1.1. Primjena ekološkog modela na istraživanja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Ekološki model omogućuje promatranje ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja kao procesa oblikovanog odnosima učenika s obitelji, školom i vršnjacima te širim društvenim okolnostima (Jozefowicz-Simbeni, 2008; Lee i Burkam, 2003; Marlow i Rehman, 2021; McDermott i sur., 2019). Tyler (2011) ističe da rizici u neposrednom okruženju učenika mogu pridonijeti objašnjenju ispadanja. Stepanović Ilić i suradnice (2015) upućuju na važnost obiteljskih okolnosti, školske i vršnjačke podrške te predlažu kvalitativno istraživanje tih odnosa. Lee i Burkam (2003) naglašavaju podršku obitelji, suradnju roditelja i škole, jednake obrazovne mogućnosti i povezanost učenika sa školom. Zajednički doprinos tih istraživanja jest potvrda prikladnosti ekološkog modela za proučavanje međusobno povezanih izvora rizika i podrške, osobito iz perspektive mladih koji su napustili školovanje.

1.4.2. Teorija socijalne podrške

Teorija socijalne podrške usmjerava pozornost na resurse koje pojedinac dobiva kroz odnose s drugim ljudima te na značenje koje tim odnosima pridaje. Podrška može olakšati suočavanje sa stresom, školskim zahtjevima i životnim promjenama (Feeney i Collins, 2015; Piselli, 2007). Socijalna podrška povezana je s pojmom socijalnog kapitala, koji uključuje mreže odnosa, norme i povjerenje (Dobrotić i Laklija, 2012; Žagar, 2017). U središtu ovoga rada je socijalna podrška kao iskustvo pomoći, brige i razumijevanja u odnosima s obitelji, školom i vršnjacima.

Socijalna podrška može ublažiti opterećenje povezano sa školskim i osobnim teškoćama pružanjem emocionalne sigurnosti, ohrabrenja, informacija i konkretne pomoći u rješavanju problema (Feeney i Collins, 2015). Za proces ispadanja posebno je važno utvrditi je li podrška učeniku dostupna u trenutku kada se pojavljuju teškoće u učenju, motivaciji ili pripadnosti školi.

U literaturi je prisutna rasprava o ulozi socijalne podrške u prilagodbi osobe na promjene u suvremenom društvu, odnosno o tome treba li veći naglasak staviti na objektivno pruženu (primljenu) socijalnu podršku ili na način na koji pojedinac doživljava dostupnost podrške u svojem okruženju (Sarafino i Smith, 2014). Iako oba aspekta imaju važnu ulogu u prilagodbi, osobito tijekom adolescencije, u teorijskim razmatranjima naglašava se kako je za

razumijevanje psihološke prilagodbe posebno važno kako pojedinac percipira dostupnost socijalne podrške, a ne samo količinu podrške koja mu je objektivno pružena. Takav zaključak potvrđuje i recentna sinteza ranijih metaanaliza, koja pokazuje da doživljaj dostupne socijalne podrške bolje predviđa psihološku dobrobit nego što ju predviđa stvarno primljena socijalna podrška (Stockus i Zell, 2025).

Kada je riječ o ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja, Legault i suradnici (2006) zaključuju da percipirana socijalna podrška (odnosno doživljaj dostupne socijalne podrške) ima ključnu ulogu u objašnjenju fenomena ispadanja, odnosno da smanjuje vjerojatnost napuštanja sustava redovnog obrazovanja. Sarafino i Smith (2014) razlikuju percipiranu socijalnu podršku, koja se odnosi na vjerovanje pojedinca da će mu podrška biti dostupna kada mu zatreba, od primljene socijalne podrške, koja označava stvarno pruženu pomoć ili brigu značajnih drugih. U skladu s tim razlikovanjem, Petković i suradnici (2021) potvrđuju da su za zdravlje pojedinca važnija uvjerenja o dostupnosti socijalne podrške nego objektivni pokazatelji stvarno pružene podrške. U ovom se radu koristi pojam doživljene podrške kako bi se opisali postupci koje sudionici opisuju kao pruženu pomoć i značenja koja im pridaju tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Nasuprot tome, kada se govori o uvjerenju pojedinca da mu je podrška dostupna u slučaju potrebe, koristi se termin doživljaj dostupnosti podrške. Doživljena podrška u ovom radu obuhvaća iskustva sudionika o tome na koji su način obitelj, škola, vršnjaci i drugi značajni akteri pružali brigu, pomoć i podršku tijekom njihova obrazovnog puta.

1.4.2.1. Uloga doživljene socijalne podrške u adolescenciji

Adolescencija je razdoblje u kojem se mijenjaju odnosi s roditeljima, nastavnicima i vršnjacima, a doživljena podrška povezana je sa školskim uspjehom, zadovoljstvom školom i rizikom od ispadanja (Mostert i Pienaar, 2020; Sivandini i sur., 2013). Istraživanja povezuju podršku s manjim doživljajem stresa i boljom prilagodbom (Poudel i sur., 2020; Qi i sur., 2020; Uchino, 2004). U školskom kontekstu to je važno jer emocionalna sigurnost i konkretna pomoć mogu olakšati izvršavanje obveza i održavanje povezanosti sa školom. Stoga se u ovom radu ne razmatra općenito mentalno zdravlje adolescenata, nego značenje podrške u njihovim obrazovnim iskustvima, osobito u razdoblju koje prethodi napuštanju školovanja (Siedlecki i sur., 2013, prema Gregorc, 2018).

1.4.2.2. Emocionalna i instrumentalna socijalna podrška

U ovom se radu posebno razmatraju emocionalna i instrumentalna socijalna podrška jer omogućuju razlikovanje iskustva prihvaćenosti i razumijevanja od konkretne pomoći u savladavanju školskih teškoća. Oba oblika relevantna su za razumijevanje ispadanja: učeniku mogu istodobno trebati ohrabrenje i osjećaj pripadnosti te informacije, upute i praktična pomoć (Morelli i sur., 2015; Shrout i sur., 2006; Strom i Boster, 2011; Suhr i sur., 2004).

Definiranje *emocionalne podrške* podrazumijeva pozitivan odnos, doživljeni osjećaj poštovanja, topline i povjerenja od strane nama bliskih osoba s kojima smo u komunikaciji (Patrick i sur., 2011; Skaalvik i Federici, 2014). Emocionalna podrška se odražava na način da su određenoj osobi važni drugi ljudi topli u komunikaciji, vode brigu o njenom napretku, šalju ohrabrujuće i poticajne poruke te empatično slušaju osobu. Takva podrška nama bliskih osoba doprinosi razvoju osjećaja pripadnosti (Marchand i Skinner, 2007), a osjećaj pripadnosti i povezanost s ostalim osobama pridonose većoj vjerojatnosti da ćemo se obratiti nekome ukoliko osjetimo potrebu za podrškom (Ryan i Deci, 2006).

Instrumentalna podrška odnosi se na opipljive načine podržavanja osobe u smislu pružanja praktične i materijalne podrške (Suldo i sur., 2009). To može podrazumijevati pomoć u rješavanju problema, davanje uputa, razvoj određenih vještina, davanje informacija vezanih uz napredak osobe, savjetovanje te osiguravanje potrebnih uvjeta za ostvarenje punog potencijala osobe (Demaray i Malecki, 2003; Skaalvik i Federici, 2014). Istraživanje Skaalvik i Federici (2014) utvrdilo je značajnu pozitivnu povezanost između emocionalne i instrumentalne podrške. Autori kao jedno od objašnjenja navode da će osobe s kojima smo ostvarili pozitivan emocionalni odnos biti sklonije pružiti i instrumentalnu podršku. I obratno, osobe koje su sklone pružiti instrumentalnu pomoć bivaju doživljene od strane primatelja kao empatične, što ujedno ukazuje na percipirani emocionalni vid podrške. Istraživanje Strom i Bostera (2011) odstupa od navedenog, budući da utvrđuje kako je učenicima u riziku od ispadanja važnija instrumentalna podrška u smislu pružanja potrebnih informacija, vođenja i pružanja jasnih uputa. To znači da je učenicima u riziku od ispadanja više od koristi u tom trenutku dobiti konkretan savjet kako riješiti određeni problem (npr. ispraviti negativnu ocjenu), nego empatija i emocionalni angažman od strane njima bliskih osoba. Ovo je povezano s njihovim osjećajem da oni mogu promijeniti tu situaciju, samo su im potrebne konkretne upute na koji način to postići (Strom i Boster, 2011).

1.4.2.3. Obitelj kao izvor socijalne podrške

U skladu s Bronfenbrennerovom teorijom, obitelj je jedan od ključnih dijelova mikrosustava i prvi izvor podrške. Ekološki model pritom objašnjava položaj obitelji u učenikovu okruženju, a teorija socijalne podrške omogućuje razlikovanje kvalitete i oblika pomoći koju članovi obitelji pružaju. U skladu s Bronfenbrennerovom teorijom, roditelji su prvi izvor podrške s kojim se dijete susreće. Prema Klasić (2019) kako bi se potencijal djeteta razvio u punom smislu, potrebna je doživljena podrška prije svega obitelji, a zatim škole i vršnjaka, ponajviše na emocionalnoj razini. Toplina u odnosu djeteta-roditelj, odnosno emocionalna podrška, jedan je od najvažnijih oblika socijalne podrške obitelji u kontekstu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (Samuel i Burger, 2020). Istraživanja (Berc i sur., 2015) također potvrđuju pozitivan odnos socijalne podrške obitelji i ostvarivanja školskog uspjeha. Posebno do izražaja dolazi emocionalni oblik podrške roditelja u smislu razumijevanja, njihove brige za napredak djeteta te slušanja. Podrška roditelja je posebno važna u osjetljivom razdoblju adolescencije kada su učenici općenito manje motivirani za školske obaveze (Wang i Eccles, 2012), a roditeljski nadzor se smanjuje (Simons-Morton i Chen, 2009). Kada je riječ o obitelji, kao temeljnom elementu mikrosustava, tijekom adolescencije dijete se pokušava izboriti za preuzimanje inicijative i samostalno donošenje odluka, što može narušiti odnose s roditeljima. Narušeni odnosi mogu rezultirati time da se učenik suočen s problemima u odrađivanju školskih obaveza ne obrati roditeljima za podršku, te se okrene neprimjerenim obrascima ponašanja (Simons-Morton i Chen, 2009).

Virtanen i suradnici (2020) ističu vrijednu dodatnu dimenziju, tj. specifičnu situaciju kada socijalna podrška obitelji ima pozitivan utjecaj, a riječ je o procesu prijelaza iz osnovne u srednju školu, tj. u razdoblju kada se najčešće gubi osjećaj vezanosti za školu i nastavnike. Ovo razdoblje za jedan dio djece i obitelji može biti vrlo teško i stresno i često je početna točka u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (Berc i sur., 2015; Virtanen i sur., 2020). Spomenuti autori ističu kako upravo tijekom prelaska iz osnovne u srednju školu, emocionalna i instrumentalna podrška obitelji mogu doprinijeti ponovnom jačanju vezanosti za novo školsko okruženje, prilagodbi i odrađivanju školskih obaveza.

Podrška obitelji ne ovisi samo o tome koji je roditelj pruža, nego i o kvaliteti odnosa, dostupnosti i primjerenosti pomoći potrebama mlade osobe. Istraživanja upozoravaju na važnost emocionalne podrške majke (Ramsdal i sur., 2018), povezanost očinske podrške s

obrazovnim aspiracijama (Kerpelman i sur., 2008) te na iskustva niže razine podrške očeva kod dijela adolescenata (Kero, 2022). Te rezultate ne treba tumačiti kao strogu podjelu uloga majke i oca na emocionalnu i instrumentalnu podršku. Za ovo je istraživanje važnije kako mladi opisuju podršku članova obitelji, neovisno o tome od koga dolazi i u kojem se obliku ostvaruje.

1.4.2.4. Škola kao izvor socijalne podrške

Ukoliko učenici osjete da nisu doživjeli dovoljno emocionalne podrške od strane roditelja, vrlo je vjerojatno da će je zatražiti od nastavnika (Colarossi i Eccles, 2003). Do sličnih rezultata vezano za podršku nastavnika dolaze Tvedt i suradnici (2021) čije istraživanje ispituje povezanost doživljene socijalne podrške od strane škole i rizika od ispadanja iz sustava obrazovanja. Rezultati navedenog istraživanja ukazuju na to da je podrška nastavnika vrlo značajan zaštitni činitelj od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Pritom posebno naglašavaju važnost doživljene emocionalne podrške od strane nastavnika u smislu pozitivnog odnosa s učenicima te brige o njihovom napredovanju. Učenici koji od nastavnika doživljavaju emocionalnu podršku u obliku pozitivnih odnosa, otvorenog razgovora, zabrinutosti nastavnika za napredak učenika u znatno su manjoj mjeri izloženi riziku od ispadanja iz obrazovnog sustava. Do sličnih rezultata dolaze Wang i Eccles (2013) koji utvrđuju pozitivan utjecaj podrške nastavnika te zaključuju da su učenici koji imaju iskustvo svakodnevnog primanja instrumentalne podrške nastavnika u manjem riziku da će pokazivati probleme u ponašanju.

Jasne upute tijekom nastavnog procesa, poticajne povratne informacije o napretku i pomoć u učenju pridonose ostvarenju boljeg školskog uspjeha kod učenika. Prema istraživanju Flores i Browna (2019) to se posebno ostvaruje putem individualiziranog pristupa u nastavi učenicima koji su u riziku od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Učenici koji su doživjeli podršku nastavnika unutar škole manje su skloni rizičnim obrascima ponašanja te su sveukupno zadovoljniji školskim okruženjem, a onda je i rizik od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja značajnije manji. Sveukupno, rezultati ukazuju na značajnu povezanost doživljene emocionalne i instrumentalne podrške od strane djelatnika škole s pozitivnim školskim uspjehom adolescenata i njihovim samopoštovanjem (Estrada Fernández i sur., 2023). Zajedno, ovi rezultati pokazuju da školska podrška ima i emocionalnu dimenziju (prihvatanje i briga) i instrumentalnu dimenziju (upute, povratne informacije i pomoć u učenju), koje su osobito važne u razdobljima povećanog rizika od ispadanja.

1.4.2.5. Vršnjaci kao izvor socijalne podrške

U adolescenciji vršnjački odnosi postaju važan izvor osjećaja prihvaćenosti, pripadnosti i pomoći u školskom funkcioniranju. Vršnjaci mogu djelovati zaštitno, primjerice pružanjem savjeta, pomoći u učenju i emocionalne podrške, ali mogu pridonijeti i riziku ako potiču izostajanje ili udaljšavanje od škole (Jozefowicz-Simbeni, 2008; Virtanen i sur., 2020). Pozitivni odnosi s vršnjacima povezuju se s boljom prilagodbom školi, dok izostanak prihvaćenosti može pratiti slabiju motivaciju i veći rizik od ispadanja (Van Den Berghe i sur., 2022).

Podrška vršnjaka nije samo pozitivno povezana s afirmativnim pristupom odrađivanju školskih obaveza, nego je utvrđen i pozitivan utjecaj vršnjaka na prihvatljive obrasce ponašanja. Učenici koji doživljavaju podršku vršnjaka unutar škole znatno su manje skloni izbjegavanju nastave od učenika koji nisu osjetili vršnjačku podršku. Kako bi se ostvarila pozitivna školska klima nužno je osiguravanje pozitivnih socijalnih odnosa i konstruktivne interakcije među učenicima (Lebedina Manzoni, 2016). Osim što su odnosi među vršnjacima važni za razvoj njihovih socijalnih vještina, oni posredno mogu imati i značajan utjecaj na njihov školski uspjeh na način da učenici s poteškoćama u ostvarivanju pozitivnih odnosa unutar škole ostvaruju slabiji školski uspjeh u odnosu na prihvaćene vršnjake (Berk, 2015). Učenici koji češće doživljavaju emocionalnu i instrumentalnu podršku od strane vršnjaka osjećaju pripadnost vršnjačkoj skupini te su zadovoljniji i motiviraniji u odrađivanju svakodnevnih školskih obaveza u odnosu na učenike koji nemaju takav doživljaj. Uključivanje u odrađivanje svakodnevnih obaveza u smislu pomoći kolegama u rješavanju domaće zadaće, savladavanju gradiva i sličnome, u znatnoj mjeri doprinosi smanjenju vjerojatnosti od ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (Archambault i sur., 2009).

1.4.2.6. Primjena teorije socijalne podrške na ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja

Prikazana istraživanja upućuju na to da podrška roditelja, nastavnika i vršnjaka može jačati osjećaj pripadnosti školi, samopouzdanje i ustrajnost u obrazovanju (Fall i Roberts, 2012). U kvalitativnom istraživanju Ramsdala i suradnika (2018) mladi koji su napustili školovanje opisivali su manje primljene podrške i izraženije teškoće povezane s mentalnim zdravljem od vršnjaka koji su nastavili školovanje. Ovi rezultati pokazuju važnost promatranja podrške kao dijela procesa ispadanja, a ne samo kao zasebnog obilježja obiteljskih ili školskih odnosa.

U skladu s time, teorija socijalne podrške u ovom radu omogućuje analizu emocionalne i instrumentalne pomoći koju mladi opisuju u odnosima s obitelji, školom i vršnjacima, uključujući situacije u kojima je podrška izostala ili nije odgovarala njihovim potrebama. Time se nadopunjuje ekološki model: on upućuje na izvore i kontekst odnosa, a teorija socijalne podrške na kvalitetu i značenje iskustva podrške.

1.4.2.7. Nedostatak i negativni učinci socijalne podrške

U kontekstu obrazovanja, kvaliteta i dostupnost socijalne podrške predstavljaju važne zaštitne čimbenike u razvoju i školskom funkcioniranju mladih. Mlade osobe koje su ispale iz sustava redovnog obrazovanja izjavljuju kako je jedan od ključnih čimbenika prilikom ispadanja bila upravo nedostatna podrška od strane obitelji u smislu mogućnosti ostvarenja otvorenog razgovora, brige roditelja o napretku djeteta te nedostatak topline i podrške u kritičnim životnim trenucima (Ramsdal i sur., 2018). Fall i Roberts (2012) istražuju povezanost učeničke doživljene socijalne podrške i ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja te zaključuju da je ispadanje povezano s niskom razinom doživljene, ponajprije emocionalne i instrumentalne podrške roditelja i djelatnika škole. Nedostatak podrške od strane roditelja može kod učenika rezultirati slabijim školskim uspjehom, niskim samopouzdanjem, otežanom socijalnom prilagodbom, poteškoćama u ponašanju te pojavom depresivnih simptoma (Heerde i Hemphill, 2018), dok su depresivni simptomi povezani s mogućim padom razine vršnjačke podrške u budućnosti (Stice i sur., 2004).

Kada je riječ o roditeljskoj podršci u odrađivanju svakodnevnih školskih obaveza, suradnji sa školom i emocionalnoj podršci, posebno se ističe doživljaj nedostatne podrške od strane oca (Kero, 2022). Prema istraživanju Colarossi i Eccles (2003) u usporedbi sa svim istraživanim izvorima podrške (roditelji, škola i vršnjaci) adolescenti i adolescentice od oca doživljavaju najmanje podrške, a ukoliko nisu dobili dovoljno podrške od strane roditelja, okrenut će se izvanjskim izvorima podrške, podršci vršnjaka i nastavnika. Budući da je to vrijeme formiranja identiteta, izvan obiteljskog okruženja adolescenti dobivaju povratnu informaciju o vlastitoj vrijednosti. No, ukoliko izostane podrška od strane vršnjaka tijekom suočavanja s rizičnim činiteljima ispadanja, sve će to rezultirati osjećajem da nisu prihvaćeni, a onda posljedično i osjećajem usamljenosti i nepripadanja školskom okruženju (Inglis, 2009). Loši odnosi među vršnjacima unutar škole, koji uključuju i odsutnost emocionalne i instrumentalne podrške,

moгу utjecati na slabije ocjene, ali i na sklonost učestalim izostancima s nastave. Učenici koji imaju iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja vršnjačke veze opisuju kao vrlo površne i privremene, bez karakteristika pravog prijateljstva (Inglis, 2009). Izostanak osjećaja pripadnosti vršnjačkoj grupi utječe na nedostatnu motivaciju za odrađivanjem svakodnevnih školskih obaveza i započinje proces ispadanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Prema istraživanju Croningera i Leea (2001) jedna trećina učenika doživljava ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja rezultatom nedostatka podrške od strane nastavnika, što je u skladu s istraživanjem Inglis (2009) u kojemu učenici s iskustvom ispadanja doživljavaju podršku škole kao nedovoljnu tijekom čitavog procesa. Ukoliko se mlada osoba u određenom trenutku zatekla s problemom vezano za školovanje, a do tada nije ostvarila kvalitetnu komunikaciju s roditeljima ili djelatnicima škole, vrlo će vjerojatno ideju o odustajanju podijeliti s drugima, često osobama koje nisu u prilici pružiti pouzdane informacije o mogućnostima i posljedicama ispadanja. U takvim okolnostima gubi se mogućnost osiguravanja pravovremene intervencije i pozitivnog djelovanja u svrhu vraćanja djeteta konstruktivnim obrascima ponašanja (Simons-Morton i Chen, 2009).

Osim negativnog utjecaja stvarno doživljenog nedostatka podrške ili doživljaja da podrška nije dostupna, postoje i situacije kad je socijalna podrška prisutna, no povezana je s negativnim učincima. Vršnjaci, s druge strane, mogu utjecati na razvoj emocionalnih poteškoća ili prihvaćanje neprikladnih obrazaca ponašanja poput učestalog izostajanja s nastave (Heerde i Hemphill, 2018; Inglis, 2009). Jedan dio učenika ispalih iz sustava redovnog obrazovanja izjavljuje kako ih je pritisak vršnjaka odvlačio od nastave. Ukoliko bi odbili izostati s nastave, bivali bi isključeni iz društva. Negativni efekti vršnjačke podrške posebno su izraženi u kombinaciji s niskom razinom roditeljske podrške (Leka, 2015; Helsen i sur., 2000). Ukoliko je riječ o neadekvatnoj socijalnoj podršci, ona može kod učenika rezultirati negativnim posljedicama na emocionalnoj razini

(Heerde i Hemphill, 2018). Palant i Himmel (2019) opisuju iskustva osoba koje su se žalile na sukobe s bližnjima radi neželjene socijalne podrške. Za jedan dio osoba, razmišljanje i razgovor o poteškoćama s kojima se suočavaju uzrokuju novi stres i pojačava anksioznost. Kod njih je prisutno neželjeno suočavanje s problemom i svaki razgovor o mogućim negativnim posljedicama situacije u kojoj se nalaze rezultira zatvaranjem mogućnosti za bilo kakvu suradnju. Drugi izvor stresa su nepoželjne reakcije osoba u okruženju, a pritom se posebno misli na sažaljenje i stigmatizaciju. Učenici koji su u procesu ispadanja iz sustava obrazovanja

često žele da ih se promatra kao i sve druge učenike, jer će se u protivnom povući, što rezultira osjećajem usamljenosti. Ono što također može činiti dodatni teret je pretjerana reakcija okoline jer osoba tada ne samo da se nosi s postojećim problemom, nego ima potrebu ispuniti tuđa očekivanja.

Prema tome, nedostatna emocionalna podrška može predstavljati novi izvor stresa. Također, socijalna podrška se doživljava kao negativna ako je pretjerana ili ako nije zatražena. Podrška koja nije zatražena može biti doživljena kao napad na neovisnost osobe (Palant i Himmel, 2019). Zato je važno dobiti uvid u oblik socijalne podrške koji je učenicima tijekom procesa ispadanja odgovarao, a koji bi trebalo izbjegavati jer pojačava efekte stresa. Da bi prilagodba osobe na okruženje bila uspješna, osim dostupnosti adekvatne podrške, potrebna je otvorenost osobe za primanje podrške. To uključuje tri razine: svjesnost da problem postoji, odluku da se podrška potraži i odabir izvora podrške (Rickwood i Thomas, 2012).

Zaključno, Bronfenbrennerov model ekoloških sustava i teorija socijalne podrške pružaju komplementaran okvir za razumijevanje iskustava mladih koji su ispali iz sustava redovnog obrazovanja. Ekološki model usmjerava istraživanje na neposredne odnose s obitelji, školom i vršnjacima te njihovu povezanost sa širim okolnostima, dok teorija socijalne podrške omogućuje razlikovanje emocionalne i instrumentalne podrške, njezine dostupnosti, stvarnog pružanja i načina na koji je mladi doživljavaju. U istraživanju će se stoga razmatrati od koga su mladi primali podršku, kakva je ona bila, kada je izostala ili bila neprimjerena te kako sami povezuju ta iskustva sa svojim obrazovnim putem i ispadanjem iz sustava redovnog obrazovanja. Takvo povezivanje dvaju teorijskih okvira omogućuje tumačenje iskustava sudionika bez svođenja ispadanja na pojedinačan uzrok.

1.5. Tipologija učenika koji ispadaju iz sustava obrazovanja

Učenici koji ispadaju iz sustava obrazovanja heterogena su skupina, a razlozi njihova ispadanja izrazito su kompleksni (Gal, 2022). Analizom istraživanja objavljenih između 2000. i 2021. godine, Gal (2022) izdvaja pet skupina učenika koji su ispali iz sustava obrazovanja: „*tihi ispadači*“, učenici nedovoljno privrženi školi, učenici s problemima u ponašanju, učenici lošeg školskog uspjeha te učenici pogođeni teškim životnim okolnostima. Među navedenim

skupinama, za ovo istraživanje posebno je relevantna skupina „*tihih ispadača*“, čija su obilježja poslužila kao polazište za odabir sudionika empirijskog dijela istraživanja.

Najbrojniju skupinu čine tzv. „*tihi ispadači*“ (Bowers i Sprott, 2012; Fortin i sur., 2006; Janosz i sur., 2000; McDermott i sur., 2019; Ogresta i sur., 2021). Unatoč brojnosti, riječ je o skupini o kojoj postoji relativno malo podataka, zbog čega ih je teško pravodobno prepoznati i preventivno djelovati (Gal, 2022). Njihov školski uspjeh uglavnom je prosječan ili dobar, bez izraženih problema u ponašanju, sve do trenutka kada počinju učestalije izostajati s nastave (Bowers i Sprott, 2012; Ogresta i sur., 2021). U pravilu imaju pozitivan stav prema obrazovanju (Janosz i sur., 2000), ali teškoće češće proizlaze iz socijalnih odnosa i nedostatka osjećaja pripadanja unutar škole.

Društvene veze u školskom okruženju važne su jer predstavljaju preduvjet za dobivanje socijalne podrške (Gal, 2022). Istraživanja pokazuju kako ovi učenici često ne doživljavaju dovoljno podrške unutar školskog sustava te nemaju dovoljno razvijene mehanizme suočavanja s poteškoćama. U usporedbi s drugim skupinama učenika koji ispadaju iz sustava obrazovanja, najbližiji su učenicima koji uspješno završavaju školovanje (Gal, 2022), no češće imaju iskustva psiholoških poteškoća i naglog pada školskog uspjeha (Bowers i Sprott, 2012; Fortin i sur., 2006; Ogresta i sur., 2021).

Sličnu tipologiju među hrvatskim učenicima prikazuje istraživanje Ogreste i suradnica (2023), koje razlikuje četiri skupine učenika: učenike lošeg akademskog uspjeha, „*tihe ispadače*“, neprilagođene učenike i učenike pogođene stresnim životnim okolnostima. U odnosu na Galovu (2022) tipologiju, koja obuhvaća pet skupina, tipologija Ogreste i suradnica (2023) razlikuje četiri skupine učenika, pri čemu obje uključuju kategoriju „*tihih ispadača*“. Unatoč razlikama u broju i nazivima pojedinih skupina, zajedničko izdvajanje „*tihih ispadača*“ upućuje na važnost prepoznavanja učenika kod kojih rizik od ispadanja nije nužno praćen uobičajenim pokazateljima obrazovnih teškoća. Posebna vrijednost istraživanja Ogreste i suradnica (2023) za ovaj rad proizlazi iz činjenice da se odnosi na hrvatski obrazovni kontekst. Rezultati također ukazuju na teškoće prepoznavanja „*tihih ispadača*“, budući da je često riječ o učenicima dobrog školskog uspjeha koji se suočavaju s internaliziranim problemima, poput psiholoških poteškoća, zdravstvenih problema ili socijalne isključenosti. Karakterističan je velik broj izostanaka s nastave koji postupno dovodi do teškoća u izvršavanju školskih obveza.

Navedene spoznaje poslužile su kao teorijsko polazište za razumijevanje iskustava sudionika ovog istraživanja. Empirijski dio istraživanja usmjeren je na iskustva mladih koji odgovaraju obilježjima skupine „*tihih ispadača*“, pri čemu su upravo ta obilježja predstavljala jedan od

ključnih kriterija njihova odabira. Poseban interes rada usmjeren je upravo prema učenicima koji pripadaju skupini „*tihih ispadača*“, budući da ih je teško prepoznati i pravovremeno podržati. Iako često ostvaruju dobar školski uspjeh, to ne govori nužno o njihovom emocionalnom doživljaju škole, kvaliteti odnosa s vršnjacima i nastavnicima ili načinu na koji unutar obitelji razgovaraju o obrazovanju. Upravo navedena obilježja upućuju na potrebu dubljeg promatranja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja u širem kontekstu odnosa i okruženja u kojima mladi odrastaju. Takvo je razumijevanje u skladu s Bronfenbrennerovom ekološkom teorijom razvoja, koja naglašava međudjelovanje pojedinca i različitih sustava njegova okruženja. Iz te perspektive, doživljaj socijalne podrške u obitelji, školi i vršnjačkim odnosima predstavlja važan aspekt razumijevanja iskustava mladih čije teškoće tijekom školovanja često ostaju neprepoznate. Stoga se ovim istraživanjem nastoji produbiti razumijevanje načina na koji mladi s obilježjima „*tihih ispadača*“ doživljavaju podršku roditelja, škole i vršnjaka tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Dublje razumijevanje njihovih iskustava može pridonijeti razvoju učinkovitijih oblika prevencije.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Temeljem prikazanog teorijskog i empirijskog pregleda može se zaključiti da je ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja složen proces oblikovan međudjelovanjem individualnih, obiteljskih, školskih i društvenih činitelja. Dosadašnja istraživanja potvrđuju važnost socijalne podrške u prevenciji ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, no istodobno upućuju na nedostatak spoznaja o tome kako mladi sami doživljavaju podršku tijekom tog razdoblja. Posebno je uočljiv manjak istraživanja usmjerenih na tzv. „*tihe ispadače*“, skupinu učenika kod kojih je rizik od ispadanja teško pravodobno prepoznati zbog izostanka uobičajenih obilježja povezanih s obrazovnim neuspjehom. Stoga se javlja potreba za dubljim razumijevanjem njihovih iskustava i značenja koja pridaju podršci tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

Cilj istraživanja bio je produbiti razumijevanje uloge socijalne podrške u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja iz perspektive mladih odabranih prema obilježjima povezanima s tipologijom „*tihih ispadača*“, odnosno steći uvid u iskustva podrške neposredne okoline koja

moгу oblikovati putanju školovanja učenika i doživljaj ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja u kontekstu postavki teorija socijalne podrške i ekoloških sustava.

U skladu s navedenim ciljem istraživanja, postavljena su istraživačka pitanja:

1. Kako mladi doživljavaju podršku roditelja u osobnom iskustvu procesa ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja?
2. Kako mladi doživljavaju podršku škole u osobnom iskustvu procesa ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja?
3. Kako mladi doživljavaju podršku vršnjaka u osobnom iskustvu procesa ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja?

3. METODA ISTRAŽIVANJA

3.1. Fenomenološki pristup i interpretativna fenomenološka analiza

S obzirom na cilj i svrhu istraživanja, odabran je fenomenološki pristup, a za analizu podataka interpretativna fenomenološka analiza (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA). Takav odabir proizlazi iz nastojanja da se razumije proživljeno osobno iskustvo mladih osoba koje su ispale iz sustava obrazovanja, uz refleksivno preispitivanje prethodnih znanja i pretpostavki istraživačice (Smith i Nizza, 2022). U središtu istraživanja nalazi se doživljaj socijalne podrške mladih odabranih prema obilježjima povezanim s tipologijom „*tihih ispadača*”, odnosno način na koji oni doživljavaju i tumače iskustva podrške roditelja, škole i vršnjaka tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

Kvalitativni pristup temelji se na stajalištu da ne postoji jedinstvena verzija stvarnosti, istine i znanja, već da se društveni fenomeni trebaju promatrati iz različitih perspektiva (Pietkiewicz i Smith, 2014). U kontekstu ovog istraživanja to znači da ne postoji univerzalni narativ koji vrijedi za sve učenike s iskustvom ispadanja iz sustava obrazovanja. McDermott i suradnici (2019) ističu kako osobe istom iskustvu mogu pridavati potpuno različita značenja. Upravo je razumijevanje tih različitih značenja važno za istraživanje iskustava mladih koji, unatoč određenim zajedničkim obilježjima povezanim s tipologijom „*tihih ispadača*”, mogu imati različite obrazovne putanje i različite doživljaje podrške neposredne okoline.

Prema Morrowu (2007), kvalitativni pristup posebno je prikladan kada je cilj razumjeti način na koji ljudi pripisuju značenja vlastitim iskustvima. Fenomenološki pristup omogućuje usmjeravanje istraživanja na subjektivni doživljaj određenog iskustva i njegovo značenje za pojedinca. Ovakav pristup omogućuje sudionicima dodatna pojašnjenja i slobodnije izražavanje osobnih doživljaja, što je često ograničeno u kvantitativnim istraživanjima (Ajduković, 2014). To je osobito važno u ovom istraživanju jer se nastoji razumjeti kako su sudionici doživljavali postupke i reakcije roditelja, nastavnika i vršnjaka te kakvo značenje tim iskustvima pridaju u kontekstu vlastitog ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

Fenomenologija je filozofska i znanstvena disciplina koja proučava način na koji ljudi doživljavaju i tumače vlastita iskustva iz svakodnevnog života (Marx, 2005). Za metodološko usmjerenje ovog istraživanja posebno je važna fenomenološka pretpostavka da se iskustvo pojedinca ne može razumjeti neovisno o kontekstu u kojem nastaje i značenju koje mu pojedinac pridaje. Temelje transcendentalne fenomenologije postavio je Husserl (2007), čija je osnovna intencija bila „*povratak stvarima samima*“, odnosno pristupanje iskustvu onako kako se ono pojavljuje u određenom kontekstu i vremenu (Willig, 2013). U fenomenološkom istraživanju to podrazumijeva nastojanje da se iskustvima sudionika pristupi otvoreno, uz osvještavanje vlastitih pretpostavki i prethodnih znanja o istraživanom fenomenu (Pietkiewicz i Smith, 2014).

Na Husserlovo učenje nadovezuje se Heidegger (1988), koji smatra da nije moguće potpuno izbjeći subjektivnost u procesu spoznaje jer je i sam istraživač dio svijeta koji proučava. Za razliku od Husserla, koji je naglasak stavljao na deskripciju iskustva, Heidegger se usmjerava prema interpretaciji i stvaranju značenja. Njegov pristup naglašava povezanost osobe i svijeta, pri čemu je svako iskustvo nužno kontekstualizirano. Upravo iz Heideggerova razumijevanja interpretacije proizlazi hermeneutička dimenzija interpretativne fenomenološke analize, koja je primijenjena u ovom istraživanju.

Posebno obilježje IPA-e jest dvostruka hermeneutika, odnosno proces u kojem sudionici nastoje razumjeti vlastita iskustva, dok istraživač nastoji razumjeti način na koji ih sudionici tumače (Smith i Nizza, 2022). Takav je pristup relevantan za istraživanje doživljaja socijalne podrške jer isti postupci i reakcije osoba iz neposredne okoline ne moraju imati jednako značenje za sve sudionike. Primjerice, određeno ponašanje roditelja ili nastavnika jedan sudionik može doživjeti kao podršku, dok ga drugi može protumačiti kao nerazumijevanje ili nedostatak podrške.

Idiografsko usmjerenje IPA-e osobito je prikladno za ovo istraživanje jer omogućuje detaljno razmatranje iskustava svakog sudionika, uz uvažavanje specifičnosti njegove obrazovne putanje, obiteljskih okolnosti te odnosa s nastavnicima i vršnjacima. Iako su sudionici odabrani prema obilježjima povezanim s tipologijom „*tihih ispadača*”, ne pretpostavlja se da su njihova iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja i doživljaji socijalne podrške jednaki. Primjenom IPA-e nastoji se očuvati posebnost pojedinačnih iskustava te istodobno prepoznati zajedničke iskustvene teme koje proizlaze iz opisa sudionika.

Odabir fenomenološkog pristupa i IPA-e neposredno je povezan s ciljevima istraživanja, usmjerenima na produbljivanje razumijevanja doživljaja socijalne podrške tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja te stjecanje uvida u iskustva podrške neposredne okoline koja oblikuju obrazovne putanje mladih i njihov doživljaj ispadanja. Takvo metodološko usmjerenje omogućuje istraživanje ne samo toga jesu li sudionici doživjeli podršku roditelja, škole i vršnjaka nego i načina na koji su tu podršku doživjeli, kako su je tumačili te kakvo joj značenje pridaju u kontekstu vlastitog iskustva ispadanja.

Fenomenološki pristup i IPA ujedno su komplementarni s Bronfenbrennerovom ekološkom teorijom razvoja, koja predstavlja teorijsko polazište istraživanja. Dok ekološka teorija omogućuje razumijevanje važnosti različitih socijalnih okruženja i njihovih međusobnih odnosa, IPA omogućuje dublje razumijevanje subjektivnih značenja koja mladi pridaju iskustvima unutar tih okruženja. Pritom se teorijski okvir ne koristi kao unaprijed zadana struktura za razvrstavanje opisa sudionika, nego kao širi okvir za razumijevanje njihovih iskustava. Na taj način odabrani metodološki pristup omogućuje povezivanje pojedinačnih doživljaja socijalne podrške sa širim kontekstom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

3.2. Sudionici istraživanja

Interpretativna fenomenološka analiza (IPA) usmjerena je na detaljno razumijevanje osobnog iskustva, zbog čega se preporučuje manji broj sudionika koji dijele iskustvo istraživane fenomena (Smith i Nizza, 2022). U ovom istraživanju zajedničko obilježje sudionika jest iskustvo formalnog prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja, odnosno ispis iz srednje škole prije stjecanja završne svjedodžbe. Sudionici su se razlikovali prema životnim okolnostima, geografskom podrijetlu i trenutačnom statusu obrazovanja ili zaposlenja; te se razlike uzimaju kao kontekstualna obilježja pojedinačnih slučajeva, a ne kao dokaz njihove potpune homogenosti.

Mali broj sudionika omogućio je detaljnu analizu svakog pojedinačnog slučaja prije usporedbe s ostalima (Smith i Nizza, 2022). Cilj nije bio postići statističku reprezentativnost, nego očuvati idiografsku usmjerenost i razmotriti kako se zajedničko iskustvo prekida školovanja očituje u različitim životnim okolnostima.

Interpretativna fenomenološka analiza ne temelji se na teorijskom zasićenju podataka, već na detaljnoj analizi svakog pojedinačnog iskustva (Smith i Nizza, 2022). Uzorak je oblikovan namjerno, u skladu s istraživačkim ciljevima i postojećim spoznajama o populaciji (Milas, 2005).

Kriteriji za odabir sudionika istraživanja

Kriteriji uključivanja oblikovani su polazeći od obilježja opisanih u literaturi o ispadanju iz obrazovanja i tipologiji „*tihih ispadača*” (Janosz i sur., 2000; Ogresta i sur., 2021). Budući da kriteriji sami po sebi ne omogućuju pouzdano utvrđivanje pripadnosti tipologiji, u radu se sudionici preciznije opisuju kao mladi odabrani prema obilježjima povezanim s tom tipologijom.

Prema članku 66. stavku 1. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 126/2012), učeniku srednje škole prestaje status redovitog učenika kada se ispiše iz škole.

Uključivanje sudionika u istraživanje temeljilo se na iskustvu formalnog prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja, tj. ispisu iz srednje škole prije stjecanja svjedodžbe, razdoblju od približno 12 do 24 mjeseca od izlaska iz redovnog obrazovnog sustava, velikom broju

izostanaka i izostanku izrečenih pedagoških mjera zbog problema u ponašanju. Tijekom tog razdoblja sudionici su mogli nastaviti obrazovanje drugim putem ili se zaposliti; stoga se navedeno razdoblje odnosi na vrijeme od prekida redovnog školovanja, a ne nužno na razdoblje bez ikakvog obrazovanja ili rada.

Kriterij vremenskog razdoblja od 12 do 24 mjeseca od prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja određen je uzimajući u obzir metodološke i etičke aspekte istraživanja. Donja granica od 12 mjeseci postavljena je kako bi sudionici imali određeni vremenski odmak od iskustva ispadanja, koji im može omogućiti promišljanje o proživljenim događajima i značenjima koja im pridaju. Ujedno se nastojalo izbjeći uključivanje mladih koji se nalaze neposredno u procesu ispadanja, kako bi se smanjila mogućnost dodatnog emocionalnog opterećenja povezanog s prisjećanjem na potencijalno teška iskustva. Gornja granica od 24 mjeseca određena je kako bi iskustva školovanja i ispadanja ostala dovoljno vremenski bliska sudionicima te kako bi se omogućilo prisjećanje konkretnih događaja, odnosa i doživljaja socijalne podrške. Takvim se određivanjem vremenskog raspona nastojala postići ravnoteža između vremenskog odmaka potrebnog za refleksiju o vlastitom iskustvu i vremenske blizine koja omogućuje njegovo detaljnije opisivanje.

Kriteriji za uključivanje bili su sljedeći:

Tablica 1. Kriteriji odabira sudionika istraživanja

Trajanje izbivanja iz sustava obrazovanja	12-24 mjeseci izvan redovnog sustava obrazovanja (moguće je da su mladi tijekom tog razdoblja našli zaposlenje, upisali neki alternativni oblik školovanja i slično)
Školski uspjeh	Dovoljan, dobar, vrlo dobar ili odličan
Redovitost pohađanja nastave	Veliki broj izostanaka (opravdani i neopravdani) u kontinuitetu (400 -1000 sati)
Problemi u ponašanju	Oni koji nemaju izrečene pedagoške mjere zbog problema u ponašanju

U istraživanju je sudjelovalo deset mladih osoba u dobi od 17 do 21 godine: šest sudionica i četiri sudionika. Prije ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja petero sudionika pohađalo je gimnaziju, a petero strukovnu školu. Među sudionicima koji su pohađali gimnaziju, troje ih je bilo u prvom, a dvoje u trećem razredu. Od sudionika koji su pohađali strukovnu školu, jedan je bio u drugom razredu, dvoje u trećem, a dvoje u četvrtom razredu.

Sudionici su dolazili iz različitih dijelova Hrvatske. Razdoblje od formalnog prekida redovnog školovanja do sudjelovanja u istraživanju se kretalo približno od jedne do dvije godine, a broj izostanaka iznosio je okvirno od 500 do gotovo 1000 sati. Ti su podaci temeljeni na dostupnim informacijama i procjenama sudionika.

U vrijeme istraživanja četiri sudionika bila su uključena u obrazovanje odraslih, jedna sudionica pohađala je tečaj za odrasle, a ostali sudionici su bili zaposleni ili nezaposleni. Prema tome, polovica uzorka sudjelovala je u nekom obliku daljnjeg obrazovanja ili osposobljavanja, s tim da se status tečaja izjednačava sa statusom formalnog obrazovanja odraslih.

U tablici 2 prikazani su osnovni sociodemografski podaci o sudionicima pod pseudonimima.

Tablica 2. Osnovni sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja

Redni broj	Sudionici	Spol	Dob	Vrijeme izvan redovnog sustava obrazovanja	Trenutno školovanje/zaposlenje	Broj sati izostanaka
1.	Leptir 1	Ž	20	1 godina	Obrazovanje odraslih	Oko 1000 sati
2.	Ivana	Ž	21	2 godine	Obrazovanje odraslih (zaposlena)	Oko 500 sati
3.	Kratos	M	19	1 godina	Zaposlen	Oko 500 sati
4.	Sara	Ž	17	1 godina	Obrazovanje odraslih	Oko 500 sati
5.	Stella	Ž	18	1 godina	Nezaposlena	Oko 800 sati
6.	Marko	M	19	1 godina	Obrazovanje odraslih	Oko 500 sati
7.	Maksimir	Ž	19	1 godina	Tečaj za odrasle	Oko 700 sati
8.	Marul	M	20	1 godina	Zaposlen	Oko 500 sati
9.	Ugljan	M	18,5	1, 2 godina	Zaposlen	Oko 500sati
10.	L. Z. G.	Ž	17	1 godina	Nezaposlena	Oko 1000 sati

Uzorak istraživanja oblikovan je kao namjerni, relativno homogeni uzorak, u skladu s idiografskim usmjerenjem interpretativne fenomenološke analize (IPA), koja omogućuje detaljno istraživanje iskustava sudionika povezanih zajedničkim fenomenom (Pietkiewicz i Smith, 2014; Smith i Nizza, 2022). Homogenost uzorka odnosi se prvenstveno na zajedničko iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja te na unaprijed određene kriterije odabira sudionika, oblikovane prema obilježjima tipologije „*tihih ispadača*” (Janosz i sur., 2000; Ogresta i sur., 2021). Svi su sudionici prekinuli redovno srednjoškolsko obrazovanje između 12 i 24 mjeseca prije sudjelovanja u istraživanju. Tijekom školovanja imali su velik broj izostanaka s nastave te nisu imali izrečene pedagoške mjere zbog problema u ponašanju. Sudionici različito opisuju svoja ranija školska iskustva; zajednički kriteriji uključivanja ne podrazumijevaju da je njihovo školovanje prije prekida bilo bez teškoća. Razlikuju se prema vrsti škole koju su pohađali te obiteljskim i životnim okolnostima. Stoga se homogenost uzorka ne odnosi na istovjetnost njihovih obrazovnih putanja ili razloga ispadanja, nego na zajedničko iskustvo istraživog fenomena i obilježja prema kojima su odabrani. Budući da navedeni kriteriji ne omogućuju nedvojbeno utvrđivanje pripadnosti tipologiji „*tihih ispadača*”, sudionici se u ovom istraživanju opisuju kao mladi odabrani prema obilježjima povezanim s tom tipologijom. Prolazan školski uspjeh i izostanak pedagoških mjera korišteni su kao obilježja odabira, ali ne dokazuju odsutnost problema u ponašanju ni pripadnost samo jednom tipu. Velik broj izostanaka bio je vidljiv znak teškoća, pa naziv „*tih*” ne znači da znakova rizika nije bilo. Takvo određenje uzorka omogućuje detaljno istraživanje pojedinačnih doživljaja socijalne podrške roditelja, škole i vršnjaka te prepoznavanje sličnosti i razlika među iskustvima sudionika.

Relativna homogenost stoga je ograničena na zajedničko iskustvo prekida redovnog srednjoškolskog obrazovanja i kriterije uključivanja. Geografske razlike i različiti obrazovni ili radni statusi proširuju raspon konteksta u kojima podrška dobiva značenje. U analizi to zahtijeva razlikovanje zajedničkoga iskustvenog značenja od sličnosti koje proizlaze samo iz općeg naziva teme. Podaci ne omogućuju usporedbu regija, zaposlenih i nezaposlenih kao zasebnih skupina (Pietkiewicz i Smith, 2014; Smith i Nizza, 2022).

Sažeci životnih i obrazovnih okolnosti sudionika

U nastavku su prikazani sažeci životnih i obrazovnih okolnosti sudionika koje je sastavila autorica na temelju njihovih opisa. To nisu samoopisi koje su sudionici samostalno napisali. Interpretativni komentari odvojeni su od osnovnih podataka, a osjetljivi i nepotrebno specifični detalji generalizirani su radi zaštite identiteta.

Leptir 1: Prekinula je redovno školovanje tijekom trećeg razreda gimnazije. Nakon približno godine dana izvan redovnog sustava, nastavila je obrazovanje u sustavu obrazovanja odraslih. Navela je da je tijekom školovanja postizala vrlo dobar ili odličan uspjeh. Živjela je s roditeljima i sestrom. Opisala je očevu praktičnu podršku, uz istodobno ograničenu emocionalnu komunikaciju u obitelji. Navela je da joj je bila dijagnosticirana depresivnost.

Ivana: Prekinula je redovno školovanje tijekom završnog razreda srednje škole. Opisala je visoka roditeljska očekivanja i doživljaj da njezine osobne ambicije nisu bile prihvaćene. Navela je da nije upisala program koji je željela te da se u novoj sredini i učeničkom domu nije osjećala prihvaćeno. Tijekom razgovora istaknula je važnost mogućnosti da ispriča vlastito iskustvo.

Kratos: Prekinuo je redovno školovanje tijekom trećeg razreda srednje škole. Naveo je da su se roditelji razveli tijekom njegova djetinjstva te da je kontakt s ocem nakon razvoda bio ograničen. Opisao je sudjelovanje u školskim natjecanjima i nastojanje da ispuni očekivanja. Postupno je počeo izostajati s nastave, a majka je potom pokrenula formalni prekid školovanja i uključivanje obitelji u stručnu podršku.

Prema njegovu opisu, odluku o prekidu školovanja u početku je doživljavao negativno, dok ju je naknadno procjenjivao drukčije.

Sara: Prekinula je redovno školovanje tijekom prvog razreda srednje škole. Živjela je s majkom i sestrom, a oca je opisala kao osobu s kojom je lakše razgovarala o svojim teškoćama. Navela je da je osjećala pritisak zbog majčinih očekivanja. Uz školske teškoće opisala je i teškoće povezane sa zdravljem; zdravstvene informacije navedene su prema njezinu opisu.

Stella: Prekinula je redovno školovanje nakon početka drugog razreda srednje škole. Navela je da je nakon ozljede i duljeg oporavka kasnije krenula s praćenjem nastave te joj je bilo teško nadoknaditi propušteno gradivo. Opisala je i iskustvo socijalnog isključivanja među

vršnjakinjama, nakon čega se udaljila i od izvanškolskih aktivnosti. Sljedeće školske godine nije se vratila u isti obrazovni program.

Marko: Prekinuo je redovno školovanje nakon trećeg razreda strukovne škole. Uz školovanje je počeo raditi na poslovima povezanim s programiranjem, što je s vremenom zauzimalo sve više vremena. Zbog velikog broja izostanaka i neocijenjenosti iz više predmeta suočio se s teškoćama u završavanju razreda. Nakon razdoblja izvan redovnog školovanja nastavio je obrazovanje odraslih.

Maksimir: Prekinula je redovno školovanje u kontekstu dugotrajnijih zdravstvenih teškoća. Navela je da se nakon stabilizacije zdravstvenog stanja nije uspjela vratiti u prethodni obrazovni program. U dogovoru s obitelji odlučila je nastaviti obrazovanje u obliku obrazovanja na daljinu, koje je prema njezinu opisu bolje odgovaralo njezinim potrebama.

Marul: Prekinuo je redovno školovanje tijekom završnog razreda strukovne škole. Živio je s majkom, a roditelji su razvedeni. Opisao je postupno pogoršanje školskog angažmana i sve češće izostajanje, dijelom povezano sa zaposlenjem. Nakon što je obaviješten da zbog izostanaka neće moći završiti razred u uobičajenom roku, prestao je izvršavati školske obveze. U vrijeme istraživanja bio je zaposlen.

Ugljan: Prekinuo je redovno školovanje tijekom trećeg razreda strukovne škole. Naveo je da mu je prilagodba na novu sredinu bila teška te da je vrijeme sve češće provodio izvan mjesta školovanja. Opisao je i potrebu da doprinosi podmirivanju obiteljskih troškova. Zbog izostanaka nije odradio praktični dio nastave, a kasnije je prestao redovito izvršavati školske obveze. U vrijeme istraživanja bio je zaposlen.

L. Z. G.: Imala je teškoće s redovitim pohađanjem škole još tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, a potom je pokušala nastaviti školovanje u gimnaziji. Navela je da joj je bilo teško ulaziti u školsku zgradu te da je imala osjećaj kako joj okolina ne vjeruje. Prema njezinu opisu, bila joj je dijagnosticirana školska fobija. Nakon što nije odobren traženi oblik praćenja nastave od kuće, prestala je pohađati redovno školovanje.

3.3. Postupak provedbe istraživanja

Postupak provedbe obuhvaćao je predistraživanje, regrutaciju sudionika, uvodne sastanke na daljinu i individualne polustrukturirane intervjue. Odabir sudionika temeljio se na unaprijed određenim kriterijima povezanim s obilježjima „*tihih ispadača*”.

3.3.1. Predistraživanje

Predistraživanje provedeno je u prosincu 2025. godine s dva sudionika muškog spola koji su imali iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sudionici predistraživanja nisu bili uključeni u konačni uzorak od deset sudionika glavnog istraživanja. Cilj predistraživanja bio je provjeriti jasnoću i prikladnost pitanja predviđenih protokolom intervjua.

Nakon provedenih intervjua sudionici su zamoljeni za povratnu informaciju o razumljivosti i prikladnosti pitanja. Rezultati predistraživanja pokazali su potrebu za većom fleksibilnošću tijekom intervjua, osobito u situacijama kada sudionici spontano odgovaraju na pitanja prije nego što su formalno postavljena, što je u skladu s obilježjima polustrukturiranog intervjua (Pietkiewicz i Smith, 2014).

Oba sudionika imala su poteškoće s razumijevanjem pitanja: „*Na koji način je taj doživljaj utjecao na Vas i Vašu potrebu za okolinom?*”, zbog čega je ono uklonjeno iz protokola. Također, sudionici nisu znali točan broj sati izostanaka s nastave, pa su navodili okvirne procjene.

3.3.2. Regrutacija sudionika i provedba glavnog istraživanja

Poziv za sudjelovanje u istraživanju poslan je elektroničkom poštom srednjim školama, stručnim suradnicima, udrugama, područnim uredima Hrvatskog zavoda za socijalni rad i voditeljima županijskih stručnih vijeća. U dopisu su bile navedene informacije o cilju, svrsi i načinu provedbe istraživanja te molba da se poziv objavi na vidljivom mjestu ili podijeli putem dostupnih komunikacijskih kanala.

Poziv je distribuiran i institucionalnim i neformalnim kanalima. Prema opisu uspostavljenih kontakata, društvene mreže i komunikacijske grupe bile su važne za odaziv sudionika: prvi kontakti ostvareni su preko Facebooka i WhatsApp grupa, a objave na TikToku omogućile su daljnje širenje poziva. Put objave poziva i neposredni način javljanja sudionika potrebno je razlikovati; javljanje putem društvenih mreža ne isključuje mogućnost da je informacija prethodno prosljeđena preko škole, udruge ili druge osobe.

Tijekom regrutacije jedna je osoba nakon kontakta navela da se javila na molbu bivše razrednice, ali da sama ne želi sudjelovati. Naglašeno joj je da je sudjelovanje isključivo dobrovoljno te postupak uključivanja nije nastavljen.

Za sudjelovanje u istraživanju se javilo jedanaest potencijalnih sudionika. Jedna osoba odustala je nakon početnog kontakta, dok je preostalih deset sudionika pristalo na sudjelovanje nakon uvodnog sastanka na platformi Zoom, koji je trajao približno 20 minuta.

Na uvodnim sastancima sudionici su upoznati s ciljevima, svrhom, okvirnim pitanjima i načinom provedbe istraživanja te su imali mogućnost postavljanja pitanja i samostalnog odlučivanja o sudjelovanju (Smith i Nizza, 2022). Sa sudionicima koji su pristali sudjelovati dogovoreni su vrijeme i mjesto intervjua uživo.

Intervjui su trajali između 60 i 110 minuta. Mjesto provedbe se određivalo prema prijedlozima sudionika, uz nastojanje da se osigura miran i diskretan prostor. Intervjui su održani u prostorima udruga, na mjestima zaposlenja ili na drugim lokacijama koje su sudionici predložili. U svim intervjuima provedenima u javnim i radnim prostorima bili su osigurani navedeni uvjeti privatnosti; u neposrednoj blizini nije bilo drugih osoba. Na taj se način nastojalo osigurati privatnost razgovora i stvoriti uvjete u kojima su sudionici mogli slobodno iznositi svoja iskustva.

Za provedbu razgovora korišteni su računalni i platforma Zoom tijekom uvodnih sastanaka te mobilni uređaj za audiosnimanje intervjua uživo.

3.3.3. Prikupljanje podataka

Podaci su prikupljeni individualnim polustrukturiranim intervjuima. Otvorena pitanja i fleksibilne smjernice omogućile su postavljanje dodatnih potpitanja te prilagodbu tijekom razgovora iskustvu pojedinog sudionika (Ajduković, 2014; Pietkiewicz i Smith, 2014).

Model procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja Lessarda i suradnika (2008) poslužio je kao polazište za oblikovanje tema intervjua. Četiri razdoblja, odnosno suočavanje s rizičnim situacijama, suočavanje s mogućnošću ispadanja, formalni prekid školovanja i razdoblje nakon prekida, korištena su kao fleksibilan vremenski okvir za poticanje prisjećanja i razgovora o doživljaju podrške roditelja, škole i vršnjaka.

Navedene faze nisu bile unaprijed zadane analitičke kategorije niti se pretpostavljalo da svi sudionici iskustvo ispadanja doživljavaju istim redoslijedom. Redoslijed pitanja i tijekom razgovora prilagođavali su se opisima sudionika, koji su mogli sami istaknuti događaje, odnose i značenja koja su im bila važna, uključujući iskustva koja nisu odgovarala četirima fazama ili unaprijed navedenim izvorima i oblicima podrške. Takvo je postupanje u skladu s fenomenološkim i idiografskim usmjerenjem IPA-e (Smith i Nizza, 2022).

U okviru razgovora istraživana su iskustva emocionalne i instrumentalne podrške, kao i doživljaji njezina izostanka, ali su sudionici mogli opisivati i druge njima značajne oblike odnosa i iskustava. Cilj nije bio potvrđivanje Lessardova modela, nego razumijevanje osobnih značenja koja mladi pridaju doživljaju socijalne podrške tijekom procesa ispadanja.

3.4. Etika istraživanja

Istraživanje je provedeno nakon dobivanja odobrenja Etičkog povjerenstva Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Prije intervjua sudionici su dobili informacije o svrsi, cilju, postupku, dobrovoljnosti sudjelovanja, snimanju i povjerljivosti podataka te su potpisali informirani pristanak. Uvodni sastanak na daljinu omogućio im je upoznavanje istraživačice i postavljanje pitanja prije odluke o sudjelovanju.

U skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020), za sudionike mlađe od 18 godina pripremljena je i obavijest roditeljima odnosno skrbnicima. Sudionici su zamoljeni da im prosljede informativni letak.

Sudionicima je objašnjeno da mogu u bilo kojem trenutku odustati od sudjelovanja, odbiti odgovoriti na pojedino pitanje ili zatražiti stanku bez negativnih posljedica. Razgovor o prekidu školovanja mogao je potaknuti neugodne emocije, zbog čega se tijekom intervjua nastojalo postupati empatično i uvažavati granice sudionika (Smith i Nizza, 2022). Sudionicima je ostavljen kontakt osobe za pružanje profesionalne podrške ako bi im nakon razgovora bila potrebna.

Radi zaštite povjerljivosti sudionici su tijekom pripremnog sastanka sami odabrali identifikacijske oznake koje su korištene u transkriptima i prikazu rezultata. Identificirajući podaci nisu uključeni u prikaz rezultata, a pristup poveznici između identiteta i oznaka bio je ograničen na istraživačicu. Audio snimke i transkripti čuvani su na zaštićenom mjestu. Prema planu navedenom u informacijama o istraživanju, audiosnimke bit će izbrisane nakon obrane doktorske disertacije.

Sudionicima je ponuđena mogućnost pojašnjavanja i provjere vlastitih opisa tijekom razgovora ili neposredno nakon njega. Pritom je uvaženo da je konačna interpretacija podataka odgovornost istraživačice, a ne oblik zajedničke analize sa sudionicima (Smith, 2019). Sudionicima koji su izrazili interes predviđeno je dostavljanje anonimiziranog sažetka glavnih rezultata i praktičnih implikacija istraživanja.

3.4.1. Vjerodostojnost, dosljednost i reflektivnost

Vjerodostojnost interpretacije nastojala se osigurati pažljivim razjašnjavanjem iskaza tijekom intervjua, povezivanjem analitičkih tvrdnji s citatima sudionika te razmatranjem sličnosti i razlika među njihovim iskustvima. Posebna je pozornost posvećena iskustvima koja odstupaju od prepoznatih obrazaca, kako zajedničke teme ne bi prikrile različita ili proturječna značenja koja sudionici pridaju podršci (Ajduković, 2014; Smith i Nizza, 2022). Interpretacije su provjeravane vraćanjem pojedinim iskazima i cjelini intervjua, uz uvažavanje okolnosti u kojima sudionici opisuju svoja iskustva.

Dosljednost postupka poduprta je zajedničkim tematskim smjernicama intervjua, uz prilagodbu redoslijeda pitanja i potpitanja tijeku razgovora i iskustvu pojedinog sudionika. U analizi je svaki intervju najprije zasebno razmatran kroz istraživačke komentare, iskustvene iskaze i osobne iskustvene teme, a tek se potom pristupilo usporedbi među sudionicima i oblikovanju grupnih iskustvenih tema. Takvim je postupkom zadržana idiografska usmjerenost IPA-e, uz razmatranje zajedničkih značenja i posebnosti pojedinih iskustava (Smith i Nizza, 2022). Poveznice između transkripta, komentara, iskustvenih iskaza i tema prikazane su u tablicama, čime je omogućeno praćenje analitičkog postupka.

Budući da je istraživačica zaposlena kao stručna suradnica pedagoginja u sustavu obrazovanja, posebna je pozornost posvećena osvještavanju vlastitih profesionalnih iskustava i pretpostavki o ispadanju iz obrazovanja. Tijekom istraživanja vodila je reflektivni dnevnik u koji je bilježila razmišljanja, pitanja i moguće utjecaje vlastite pozicije na razgovore i interpretaciju. U skladu s interpretativnim usmjerenjem IPA-e, vlastita je perspektiva prepoznata kao sastavni dio razumijevanja iskustava sudionika te je kontinuirano kritički preispitivana (Smith i Nizza, 2022). Pritom je bilo važno razlikovati značenja utemeljena u iskazima sudionika od pretpostavki koje proizlaze iz profesionalnog iskustva istraživačice.

3.5. Analiza podataka

Podaci iz deset polustrukturiranih intervjuva analizirani su interpretativnom fenomenološkom analizom (IPA), prema smjernicama Smitha i Nizze (2022). Analiza je bila idiografski usmjerena: svaki intervjuu najprije se razmatrao zasebno, a tek su potom uspoređivane sličnosti i razlike među slučajevima. Bronfenbrennerova ekološka teorija i teorijska razmatranja socijalne podrške služila su za kontekstualizaciju istraživačkog problema, ali nisu unaprijed određivali iskustvene teme.

U nastavku je prikazan primjer analize dijela podataka za sudionicu Leptir 1 prema koracima interpretativne fenomenološke analize.

Primjer analize podataka za sudionicu Leptir 1 (Obitelj)

Analiza je provedena prema povezanim koracima interpretativne fenomenološke analize (IPA), prema Smithu i Nizzi (2022). U nastavku je postupak prikazan na izvornim primjerima analize iskustva sudionice Leptir 1. Svaki intervju razmatran je zasebno prije usporedbe među sudionicima.

Prvi i drugi korak: Višekratno čitanje i unošenje komentara

Istraživačica je ručno izradila doslovne transkripte audiosnimki intervjuja. U transkripte je doslovno unosila nedovršene rečenice, ponavljanja i slična obilježja govora sudionika, bez jezičnog uređivanja njihovih riječi. Transkript intervjuja višekratno je čitan uz vraćanje audiosnimci radi razumijevanja konteksta, tona glasa i načina na koji je sudionica opisivala svoja iskustva. Tijekom čitanja uz iskaze su s desne strane unošeni komentari istraživača: početna zapažanja, pitanja, asocijacije i moguća značenja. Cilj je bio približiti se razumijevanju onoga što iskustvo znači sudionici, uz otvorenost i suzdržavanje od preuranjenih zaključaka. U sljedećoj tablici prikazani su izvorni citati, njihove oznake redaka i stranica te pridruženi komentari.

Tablica 3. Primjer početnih komentara uz citate sudionice Leptir 1

Citat	Redak/str.	Komentari istraživačice
<i>Uvijek su bili tu, kad god bih ja trebala, bilo što, ali da mi je trebala neka pomoć- i nije. Ali uvijek su ispitivali: je li ti treba ovo ili ono? Obavezno odmah reci. Sto postotna potpora, tako da sam za to baš jako zahvalna. To mi je puno značilo.</i>	2/34	<i>Je li ti treba???</i> - ako nešto baš treba, pa će oni to dobiti?? Zahvalna roditeljima na podršci.
<i>Nismo mi imali neke duboke razgovore o emocijama i to...nismo mi u to nikad ulazili. Bilo je sve dobro, pa se i nije trebalo. Svakodnevne stvari...kako je bilo u školi? I to je to.</i>	3/64	Ako će joj trebati pomoć, može se obratiti roditeljima. Inače su po strani? Ako nema problema, nema ni potrebe za razgovorom. Samostalna, samodostatna ili usamljena? Ne razgovara s roditeljima o emocijama. Samo pitaju za školu.
<i>Pokušavali su, naravno, razumjeti to. Pokušavali su shvatiti da nije to tek tako nastalo, da sam ja sad odjednom pukla, eto...i ne želim ići u školu...nego...pokušavali su razumijevati, ali kako ja nisam baš komunicirala s njima u to vrijeme...nisam komunicirala s nikim jer sam bila toliko razočarana sama sa sobom jer sam shvaćala što će se</i>	5/113	Zatvaranje u sebe u periodu tijekom suočavanja s time da će se dogoditi prekid.

Citat	Redak/str.	Komentari istraživačice
<i>dogoditi i tu su dolazili neki konflikti. Jer, ja sam njih razumjela da oni meni pokušavaju pomoći svakako, ali tu se događalo naravno nerazumijevanje s njihove strane, jer... kad pokušavaju pomoći meni kao djetetu, ali nisu to nikada osjetili na svojoj koži.</i>		Naučena da probleme rješava sama, ne oslanja se na njih jer nije tako naučena? Nerazumijevanje od strane roditelja. Smatra da osoba treba imati s tim iskustvo, da bi te mogla razumjeti.
<i>Ja sam mislila da će to ići sve gore u komunikaciji, ali nekako kad se to dogodilo,...s njihove strane i s njihove strane je bila ta neka mirnoća i... ne mirnoća, nego iscrpljenost. To je sve nekako teklo, nije više bilo toliko agresivno i ljuto, nego mirno. Odnosi nisu bili toliko napeti više, nego onako...ok, sad ne znamo što ćemo raditi, ne znamo gdje smo...ne znamo što smo, onda se na mene više čeka, da ja imam neku reakciju, ali ja mislim da su se i oni ponadali. Jer, kad sam ja bila izbačena, to se malo pokrenulo u meni da ja sama možda počnem neke stvari raditi sama sa sobom.</i>	11/222	Koristi termin „izbačena“ 3 puta! S formalnim prekidom nastupa olakšanje i popravljaju se narušeni odnosi s roditeljima. Ipak spominje agresiju i ljutnju roditelja. Čitavi proces ih je sve iscrpio...nastupa mirnoća. Gubitak kao novi početak.
<i>Mislim da većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata...to je još uvijek neka stigma, ajmo reći...depresija i te neke poteškoće, pa ako je škola u mogućnosti, da iz iskustva kaže realnu sliku svega toga...</i>	12/277	Kulturološki aspekt- način na koji roditelji „balkanskog područja“ gledaju na probleme mentalnog zdravlja. Odgovornost škole da priča o iskustvima vezano za ispadanje učenika iz sustava.

Treći korak: Oblikovanje iskustvenih iskaza

Na temelju ponovljenog čitanja i komentara oblikovani su iskustveni iskazi koji sažimaju značenje opisanog iskustva. Pridruženi su odgovarajućim dijelovima transkripta s lijeve strane, uz očuvanje povezanosti s riječima sudionice. Njima se nastojalo obuhvatiti psihološko značenje iskustva i kontekst u kojem se ono odvijalo. Potom su izdvojeni u popis koji je omogućio njihovo daljnje razmatranje i povezivanje.

U nastavku je prikazan izvorni dio popisa iskustvenih iskaza sudionice Leptir 1 vezano za podršku obitelji.

Tablica 4. Dio popisa iskustvenih iskaza sudionice Leptir 1

Zahvalnost roditeljima na prisutnosti tijekom odrastanja.
Izbjegavanje razgovora o emocijama s roditeljima tijekom odrastanja.
Površna komunikacija s roditeljima tijekom odrastanja.
Izbjegavanje razgovora o emocijama s roditeljima tijekom odrastanja.
Prekid komunikacije s roditeljima tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.
Pozitivni pomaci u odnosima s roditeljima nakon formalnog prekida.
Doživljaj olakšanja jer roditelji prihvaćaju prekid školovanja.
Briga o reakcijama roditelja.
Doživljaj nerazumijevanja od strane roditelja.
Odbijanje prihvaćanja podrške tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.
Doživljaj obiteljske situacije i odnose kao bezbrižne i uobičajene.
Samostalna u odrađivanju školskih obaveza.
Zahvalnost roditeljima na prisutnosti tijekom odrastanja.
Doživljaj stigmatiziranosti osoba s narušenim mentalnim zdravljem.
Prepoznavanje kulturološkog aspekta- načina na koji se gleda na probleme mentalnog zdravlja.

Četvrti korak: Povezivanje iskustvenih iskaza

Iskustveni iskazi razmatrani su u međusobnom odnosu kako bi se prepoznale sličnosti, razlike i povezanosti u značenjima. Njihovim izdvajanjem i slaganjem na podlozi istraživale su se mogućnosti grupiranja u osobne iskustvene teme. Pritom je bilo važno zadržati razlike i napetosti unutar iskustva, kao i kontekst pojedinog iskaza. Fotografija prikazuje povezivanje iskustvenih iskaza za Leptir 1.

ISKUSTVENI ISKAZI

1.

OBITELJ

ŠKOLA

MENTALNO ZDRAVLJE

ISPADANJE LAO TROLES

Peti korak: Izrada pregleda osobnih iskustvenih tema

Na temelju povezanih iskustvenih iskaza izrađen je tablični pregled osobnih iskustvenih tema. Temama su pridruženi ilustrativni citati i oznake redaka i stranica kako bi se mogla pratiti njihova povezanost s izvornom građom. Pri razmatranju tema važna je njihova relevantnost za razumijevanje proživljenog iskustva, a ne samo učestalost pojavljivanja.

Tablica 5. Primjer osobnih iskustvenih tema sudionice Leptir 1

Iskustvene teme	Redak/str.	Skraćeni citat
Osobna iskustvena tema: Dinamika odnosa s roditeljima tijekom procesa ispadanja Povezani iskustveni iskazi: Zahvalnost roditeljima na podršci tijekom odrastanja Površna komunikacija s roditeljima tijekom odrastanja Prekid komunikacije s roditeljima tijekom suočavanja s mogućnošću prekida Pozitivni pomaci u odnosima s roditeljima nakon formalnog prekida Roditeljski strah od stigmatizacije	2/34 3/64 5/113 11/222 12/277	<i>Uvijek su bili tu.</i> <i>Nismo imali duboke razgovore o emocijama.</i> <i>Nisam baš komunicirala s njima u to vrijeme Odnosi nisu bili napeti toliko više.</i> <i>Većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata...to je još uvijek neka stigma.</i>

Šesti korak: Analiza ostalih intervju a i usporedba među sudionicima

Nakon analize prvog intervju a isti je postupak primijenjen na ostale intervju e, uz nastojanje da prethodno oblikovane teme ne odrede unaprijed razumijevanje sljedećeg sudionika. Tek se nakon zasebne analize svih deset intervju a pristupilo usporedbi osobnih iskustvenih tema. Razmatrani su zajednički obrasci i razilaženja, a njihove su poveznice provjeravane vraćanjem izvornim iskazima. Na toj su osnovi oblikovane grupne iskustvene teme, uz očuvanje posebnosti iskustava pojedinih sudionika

Tablica 6. Prikaz primjera izrade grupnih iskustvenih tema o podršci obitelji

Naziv grupne iskustvene teme / podteme	Citat
Doživljaj promjene u kvaliteti odnosa s roditeljima tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	
Doživljaj narušavanja odnosa koji su prethodno bili dobri	„Mater na rubu infarkta.“
Doživljaj obnove obiteljskih odnosa u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	„Sad mi je to ok, ali tad sam je mrzio.“
Doživljaj jačanja povezanosti s roditeljima i obitelji tijekom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja	„Čak mislim da nas je to i zbližilo.“
Doživljaj dugoročnog narušavanja odnosa s roditeljima	„To se očekivalo. Nije tu bilo emocije.“
Doživljaj neravnomjerne uključenosti roditelja u pružanje podrške	
Doživljaj majčine dominantne uključenosti	„Majka je meni sve.“
Doživljaj očeve dominantne uključenosti	„Nekako mi se činilo da on više ima živaca.“
Doživljaj kontinuirane prisutnosti oba roditelja	„Uvijek zajedno.“
Potpuna emocionalna odsutnost roditelja i osjećaj nepripadanja obitelji	„Ja stalno sam željela biti dio nečega.“
Doživljaj roditeljske nemoći i ograničenja u pružanju podrške	
Doživljaj roditelja kao nedovoljno kompetentnih za pružanje podrške u svladavanju školskog gradiva	„Nije to više osnovna škola.“
Doživljaj roditeljske nemoći u suočavanju s prekidom školovanja	„Pokušavali su, ali nisu znali kako.“
Doživljaj roditeljskog emocionalnog nerazumijevanja i usmjerenosti na ocjene	„Ali forsiranje nečega, neće donijeti ništa.“
Doživljaj izostanka roditeljskog vođenja i usmjeravanja	„Tako...nitko te ne tjera na ništa, pa se gubiš.“
Doživljaj roditeljskog straha od stigmatizacije u lokalnoj sredini	„Svi idu u školu, samo ti sad imaš problem.“
Doživljaj podrške članova šire obitelji: sigurnost i dodatno opterećenje	„Plakale bi mi zajedno i sve. ..Mene je to spasilo.“

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati analize deset intervjuâ prikazani su prema istraţivaĉkim pitanjima o doţivljaju podrške obitelji, škole i vršnjaka. Uz njih su razmotrena i iskustvena podruĉja koja su se pojavila u opisima sudionika. Rezultati se odnose na doţivljaje sudionika i ne predstavljaju procjenu općeg stanja u školama, obiteljima ili zajednici. Uz teme koje se izravno odnose na istraţivaĉka pitanja, u graĊi su izdvojena i iskustva povezana s podrškom u zajednici te doţivljajem procesa prekida školovanja.

U *Tablici 7* prikazan je pregled grupnih iskustvenih tema i broja sudionika kod kojih je pojedina tema identificirana. Osobne iskustvene teme i primjeri pripadajućih opisa prikazani su u *Tablicama 8 -14*.

Legenda uz *Tablice 8–14*: osobne iskustvene teme odnose se na znaĉenja oblikovana unutar iskustva pojedinog sudionika. Poveznice na odjeljke, primjerice 4.1.1., upućuju na grupne iskustvene teme u tekstu rezultata. Više poveznica u istom retku znaĉi da prikazani sklop osobnih tema sudjeluje u više grupnih tema. Oznaka „*redak/str.*” prenesena je iz izvornog prikaza i odnosi se na mjesto opisa u transkriptu; ondje gdje taj podatak nije dostupan naveden je odjeljak ovog rada. Izvorne oznake „*Tema 1*”, „*Tema 2*” i „*Tema 3*” unutar osobnih tema nisu bile jednoznaĉne poveznice na grupne teme pa su zamijenjene jedinstvenim opisnim oznaĉavanjem.

Tablica 7. Doživljaj podrške i procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja – grupne iskustvene teme i broj sudionika

	Sažeti naslov grupne iskustvene teme	Broj sudionika
1. Grupne iskustvene teme vezano za doživljenu podršku od strane obitelji		
Grupna iskustvena tema 1	Doživljaj promjene u kvaliteti odnosa s roditeljima	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 2	Neravnomjerna uključenost roditelja u pružanje podrške	9 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 3	Doživljaj roditeljske nemoći i ograničenja u pružanju podrške	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 4	Doživljaj podrške šire obitelji kao sigurnosti ili dodatnog opterećenja	5 od 10 sudionika
2. Grupne iskustvene teme vezano za doživljenu podršku od strane škole		
Grupna iskustvena tema 1	Doživljaj kvalitete odnosa s nastavnicima	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 2	Neugodna iskustva i osjećaj nedostatne podrške škole	9 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 3	Doživljaj oslonca u podršci stručnih suradnika	5 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 4	Doživljaj suradnje roditelja i škole kroz sigurnost i isključenost	9 od 10 sudionika
3. Grupne iskustvene teme vezano za doživljenu podršku od strane vršnjaka		
Grupna iskustvena tema 1	Osjećaj izolacije, gubljenja kontakata i povlačenja	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 2	Osjećaj usamljenosti	5 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 3	Iskustva vršnjačke podrške u školi	8 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 4	Doživljaj podrške vršnjaka izvan škole	4 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 5	Ambivalentni osjećaji	3 od 10 sudionika
4. Grupne iskustvene teme vezano za doživljenu podršku od članova šire zajednice		
Grupna iskustvena tema 1	Ambivalentni doživljaji podrške u lokalnoj zajednici	5 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 2	Doživljaj (ne)razumijevanja u podršci stručnjaka mentalnog zdravlja	6 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 3	Potreba za drukčijom podrškom iz ostalih izvora	7 od 10 sudionika
5. Grupne iskustvene teme vezane za iskustvo proživljavanja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja		
Grupna iskustvena tema 1	Od beznađa do životne lekcije	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 2	Doživljaj procesa ispadanja u fazama	10 od 10 sudionika
Grupna iskustvena tema 3	Pogled u budućnost između neizvjesnosti i nade	10 sudionika

4.1. Doživljaj podrške obitelji tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Ovo potpoglavlje uključuje razmatranje doživljaja promjena u odnosima s roditeljima, dominantne uključenosti jednog roditelja, ograničenja u pružanju podrške i straha od stigmatizacije te podrške članova šire obitelji.

Osobne iskustvene teme s primjerima opisa i poveznicama na grupne teme prikazane su u Tablici 8. Četiri grupne iskustvene teme razrađene su u potpoglavljima koja slijede.

Tablica 8. Doživljaj podrške obitelji (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	<p>Osobna tema: Dinamika odnosa s roditeljima tijekom procesa ispadanja</p> <p>Zahvalnost roditeljima na podršci tijekom odrastanja Površna komunikacija s roditeljima tijekom odrastanja</p> <p>Prekid komunikacije s roditeljima tijekom suočavanja s mogućnošću prekida</p> <p>Pozitivni pomaci u odnosima s roditeljima nakon formalnog prekida Roditeljski strah od stigmatizacije</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.3.</p>	<p>37/2</p> <p>65/3</p> <p>113/5</p> <p>211/9</p> <p>279/13</p>	<p><i>Uvijek su bili tu.</i></p> <p><i>Nismo imali duboke razgovore o emocijama.</i></p> <p><i>Nisam baš komunicirala s njima u to vrijeme</i></p> <p><i>Odnosi nisu bili napeti toliko više. Većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata...</i></p>
Ivana	<p>Osobna tema: Kontinuirana emocionalna udaljenost i nedostatak komunikacije s roditeljima</p> <p>Kontinuirana kritika tijekom odrastanja od strane roditelja rezultira povlačenjem.</p> <p>Emocionalnu udaljenost od roditelja tijekom odrastanja doživljavala je kao uobičajeni oblik obiteljskih odnosa.</p> <p>Osjećaj unutrašnjeg otpora prema nametnutom od strane roditelja prije prekida školovanja.</p> <p>Majčina dominacija, otac pasivan tijekom suočavanja s mogućnošću prekida školovanja.</p> <p>Razočarana nedostatkom komunikacije s roditeljima nakon prekida školovanja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.</p>	<p>36/2</p> <p>145/2</p> <p>47/3</p> <p>121/6</p> <p>197/10</p>	<p><i>Do tad je već sve u meni bilo uništeno.</i></p> <p><i>Nije bilo pretjeranog odnosa. Tad mi je to bilo normalno.</i></p> <p><i>Mislim da svi pružamo otpor kad je nešto što moraš.</i></p> <p><i>Mama bi me nazvala i držala govore. Tata se nije baš javljao.</i></p> <p><i>Nije tu bilo nekakvog razumijevanja. Kao...imala si šansu.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Kratos	<p>Osobna tema: Nedostatak emocionalnog odnosa s ocem i majčina dominacija u donošenju ključnih odluka</p> <p>Doživljaj majčine prisutnosti i očevog zanemarivanja tijekom odrastanja.</p> <p>Osjećaj da je majka nemoćna da mu adekvatno pomogne</p> <p>Odbijanje majčine podrške tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Ambivalentni osjećaji u vezi majčinog stava da je mentalno zdravlje prioritet u fazi prekida školovanja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.</p>	<p>3/53</p> <p>6/114</p> <p>9/182</p> <p>10/225</p>	<p><i>Mama je išla na roditeljske sastanke kad su bili. Tata nije nikad išao u školu.</i></p> <p><i>Ona me nagovarala da idem u školu. Dizala bi me za školu. Valjda nije znala što će sa mnom.</i></p> <p><i>Meni je tad smetalo sve što ona pokušava. Sad mi je to ok, ali tad sam je mrzio.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Doživljaj majčine odlučnosti kao ključan činitelj u rješavanju problema tijekom suočavanja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.</p>	9/ 185	<i>Meni je tad smetalo sve što ona pokušava.</i>
Sara	<p>Osobna tema: Proces ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja obilježen složenim obiteljskim odnosima</p> <p>Majka emotivno nedostupna tijekom odrastanja.</p> <p>Roditelji bezuspješno pokušavaju pomoći u kreiranju plana odrađivanja školskih obaveza tijekom suočavanja s poteškoćama.</p> <p>Narušeni odnosi s majkom i pokušaj oca da ih izgladi tijekom prekida školovanja.</p> <p>Ambivalentne reakcije roditelja tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Doživljaj majčinog zamjeranja nakon prekida školovanja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.</p>	<p>2/ 42</p> <p>6/ 124</p> <p>7/134</p> <p>6/127</p> <p>12/249</p>	<p><i>Uvijek je bila zatvorenija.</i></p> <p><i>Probali smo napraviti plan odgovaranja i dolaska u školu...ali nije to išlo.</i></p> <p><i>On je bio malo smireniji.</i></p> <p><i>Nekad bi poludili, a nekad bi probali mirno razgovarati.</i></p> <p><i>Ja i dandanas mislim da ona meni to zamjera.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Stella	<p>Osobna tema: Roditeljska podrška na svim razinama i rasponu od mogućnosti do ograničenja</p> <p>Neuspješni pokušaj roditelja da pruže podršku s učenjem radi težine gradiva tijekom suočavanja.</p> <p>Osjećaj da se ona sama lakše nosi s prekidom školovanja nego roditelji.</p> <p>Postupno prihvaćanje prekida školovanja od strane roditelja nakon prekida. Osjećaj da roditelji brinu o stavovima okoline.</p> <p>Ambivalentni osjećaji prema očevim naporima da osigura financijske uvjete za stručnu podršku nakon prekida.</p> <p>Doživljaj da roditelji pretjerano brinu o stavovima šire lokalne zajednice tijekom suočavanja s činjenicom da će se prekid dogoditi.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.3.; 4.1.4.</p>	<p>6/116</p> <p>10/192</p> <p>12/224</p> <p>7/139</p> <p>7/140</p> <p>7/225</p> <p>2/52</p> <p>7/139</p>	<p><i>Neke stvari nisu ni znali. Nije to više osnovna škola.</i></p> <p><i>Možda je meni bilo lakše nego roditeljima.</i></p> <p><i>Njima je to tek kasnije sjelo.</i></p> <p><i>Pomirili su se oni kasnije s tim. A...kužim da ih muči i ono: ovo je mala sredina. Pa svi budu znali.</i></p> <p><i>Pa, znaju sigurno već i sad da nisam u školi</i></p> <p><i>To mu nikad neću zaboraviti. To mi je bilo neugodno.</i></p> <p><i>Meni je baka ko druga mama. Ona sve zna kaj je sa mnom. Možda i više nego mama i tata.</i></p> <p><i>Ovo je mala sredina. Pa svi budu znali.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Marko	<p>Osobna tema: Površna komunikacija i nedostatna podrška roditelja Doživljaj roditeljskog pritiska tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Nedostatna roditeljska podrška tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Zatečenost ambivalentnim reakcijama roditelja u fazi prekida školovanja.</p>	<p>8/166</p> <p>8/162</p> <p>8/149</p>	<p><i>Nije bilo baš razgovora o emocijama. Više onak, napravi to i to. Kak god znaš.</i></p> <p><i>Stari je rekao izvoli sjedni i naštrebaj.</i></p> <p><i>Stari je vrištao. A, stara...onak...mirno. To mi je bilo neobično.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	Osjećaj da roditelji brinu o stavovima okoline prije prekida školovanja. Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.	5/106	<i>Poludili su. Svima djeca idu u školu, a ja visim na kompu.</i>
Maksimir	<p>Osobna tema: Doživljaj kontinuirane podrške roditelja</p> <p>Osjećaj da je i roditeljima teško suočiti se s time da njeno školovanje odstupa od uobičajenog.</p> <p>Ambivalentan odnos roditelja prema suočavanju s poteškoćama povratka na nastavu.</p> <p>Suočavanje s poteškoćama prije prekida školovanja dodatno zbližilo čitavu obitelj.</p> <p>Zahvalna na podršci cijele obitelji tijekom čitavog procesa.</p> <p>Osjećaj nade pronalazi u utješnim riječima roditelja da je riječ o fazi koja će proći (tijekom čitavog procesa).</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.3.</p>	<p>11/212</p> <p>9/184</p> <p>4/79</p> <p>19/391</p> <p>19/393</p>	<p><i>Misli se...da bar ima ikakve šanse da ja odem na to... To joj je bilo teško.</i></p> <p><i>Kad je krenulo da se trebam vratiti...kužili su oni da je meni to problem, ali su i htjeli da završim razred.</i></p> <p><i>Oni su sve napravili kaj su mogli tad. Čak mislim da nas je to i zbližilo. Nisam ja nikad imala osjećaj da sam sama u tome. Sve smo bili svi. I roditelji i brat i sestra.</i></p> <p><i>Ja nisam nikad vidjela, da su pokazali da gube nadu. Stalno je bilo ono...bude prošlo, bude prošlo</i></p>
Marul	<p>Osobna tema: Majčina podrška i očeva odsutnost tijekom procesa ispadanja</p> <p>Osjećaj ogorčenosti radi očeve neuključenosti u odgoj tijekom odrastanja i čitavog razdoblja ispadanja.</p> <p>Iskustvo s majčinim traženjem podrške od strane šire obitelji prije prekida školovanja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.; 4.1.4.</p>	<p>7/179</p> <p>3/79</p>	<p><i>On ne pita ni kako sam, ni s kim sam...</i></p> <p><i>Ujac je sa mnom razgovara. Valjda ga ona provala nagovoriti...da on sa mnom razgovara.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Ambivalentan stav majke vezano za određivanje prioriteta (školovanje/zaposlenje) prije prekida školovanja.</p> <p>Narušeni odnosi s majkom radi izostanaka prije prekida školovanja. Osjećaj da majka brine o stavovima drugih.</p> <p>Zadovoljstvo odnosom s majkom u fazi prekida školovanja radi njenog prihvatanja situacije.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.; 4.1.4.</p>	<p>3/63</p> <p>3/72</p> <p>11/241</p>	<p><i>Bilo joj je ok kad je to bilo ponekad...pa ja zaradim. A...što reći. Mater na rubu infarkta.</i></p> <p><i>Možda joj je bilo i problem što se tako stvorila ta atmosfera..., svi se tu znaju, pa njoj možda neugodno. Ako je s njom ok, onda me za druge i nije brige toliko.</i></p>
Ugljan	<p>Osobna tema: Obiteljska financijska nesigurnost i nedostatno roditeljsko vođenje</p> <p>Nestabilna obiteljska situacija i majčina borba za financijskom sigurnošću ometa je u pružanju podrške.</p> <p>Potreba za osiguravanjem financijskih sredstava za obitelj prije prekida.</p> <p>Osjećaj da mu nedostaje roditeljski autoritet i vođenje prije prekida školovanja.</p> <p>Ogorčen očevim pokušajima intervencije tijekom prekida školovanja.</p> <p>Osjećaj tuge radi izostanka očeve prisutnosti i podrške.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.2.; 4.1.3.</p>	<p>2/44</p> <p>8/170</p> <p>3/79</p> <p>13/258</p> <p>4/84</p>	<p><i>Imala je ona svojih briga. Da nas prehrani.</i></p> <p><i>A treba ti i lova. I meni i mami.</i></p> <p><i>Tako...nitko te ne tjera na ništa, pa se gubiš.</i></p> <p><i>Veća je to sramota, nego što nisam završio. On naviga i više ga nema, nego što ga ima.</i></p>
L. Z. G.	<p>Osobna tema: Doživljaj nesrazmjerne podrške unutar obitelji</p> <p>Doživljaj majčine dominacije i očeve odsutnosti u odgoju kao uobičajenih i poželjnih obrazaca.</p> <p>Razočarana nepovjerenjem oca u razdoblju suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Osjećaj da je neshvaćena od strane članova obitelji tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p>	<p>1/68</p> <p>8/208</p> <p>3/304</p>	<p><i>Mama je bila više s nama jer je tak ispalo da tata više ...da ga više nema.</i></p> <p><i>Kad on ne može razumjeti kaj je vama, onda je zapravo istina da vi izmišljate.</i></p> <p><i>Tko ne zna, nema pojma kaj to znači.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Zahvalnost majci na kontinuiranoj i bezuvjetnoj podršci tijekom čitavog razdoblja.</p> <p>Razočarana nedostatnom podrškom oca tijekom čitavog razdoblja.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.1.1.; 4.1.2.; 4.1.3.</p>	<p>14/339</p> <p>13/335</p>	<p><i>Ona je poduzela sve kaj je mogla do kraja.</i></p> <p><i>Te njegove riječi: obitelj, zajedno...to su tak ... lijepo za čuti. Ali on to ne provodi baš tak u praksi.</i></p>

4.1.1. Doživljaj promjene u kvaliteti odnosa s roditeljima tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Svih deset sudionika tijekom razgovora je izražavalo osjećaj da je iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja donijelo promjenu u njihovim odnosima s roditeljima. Dok je jedan dio sudionika opisivao kako su doživjeli da su se narušeni odnosi popravili, tj. vratili na staro ili poboljšali tijekom procesa ispadanja, četvero sudionika opisivalo je doživljaj dugoročno narušenih odnosa i nakon proteka određenog vremena.

Iz analize opisa sudionika može se zaključiti da je, među ostalim, važno i u kakvom odnosu su sudionici osjećali da su bili s roditeljima prije pojave poteškoća sa školovanjem. Iako je dio sudionika navodio da je imao dobar odnos s roditeljima i ostalim članovima obitelji, u slučajevima kada je taj odnos površan te opterećen osjećajima zamjeranja ili nerazumijevanja, suočavanje s poteškoćama dodatno je naglasilo postojeće teškoće u odnosima. U daljnjoj analizi opisa postajalo je vidljivo da, ukoliko se pristupi rješavanju problema, situacija prekida školovanja može postati prilika za obnovu odnosa i postavljanje novih, kvalitetnijih odnosa između roditelja i djeteta.

Doživljaj promjene odnosa između sudionika i njihovih roditelja može se promatrati u tri smjera: u prvoj skupini odnosi s roditeljima se u prvoj fazi procesa ispadanja narušavaju, ali onda i popravljaju, dok su sudionici druge skupine tijekom procesa ispadanja opisivali dodatno osnaženje povezanosti s roditeljima. Posljednja, treća skupina sudionika opisivala je osjećaj da su narušeni odnosi tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja ostali i nakon određenog vremena dugoročno narušeni.

4.1.1.1. Doživljaj narušavanja odnosa koji su prethodno bili dobri /doživljaj podrške kao dodatni pritisak („*Mater na rubu infarkta.*“)

Leptir 1, Kratos, Marul i Marko su opisivali napetosti u odnosima s roditeljima tijekom udaljavanja od škole te kasnije smirivanje komunikacije. Leptir 1 je roditelje opisivala kao dostupne osobe kojima se mogla obratiti, a Marko je odnos nazivao prosječnim. Marul je isticao dobar odnos s majkom, dok je Kratos navodio da su posljednjih godina manje razgovarali. Ti su opisi pokazivali različite početne odnose koje su mladi ostvarivali s roditeljima.

Oni su uvijek bili tu za mene i govorili mi ako ikad trebam neku pomoć da im se uvijek mogu obratiti. (Leptir 1)

Onak, prosječno valjda. Ništ pretjerano da smo se grlili, ljubili, ali smo si ok. (Marko)

Ja živim s mamom. Dobri smo nas dvoje (Marul)

S mamom...možda kad sam bio mlađi, smo više pričali. Ali zadnjih godina slabije. Ma, što je normalno s godinama... (Kratos)

Sve češći izostanci s nastave te suočavanje s mogućnošću ispadanja narušavaju komunikaciju i cjelokupni odnos sudionika s roditeljima. Analizom njihovih opisa za ovu fazu otkriva se zajednički obrazac početnog konflikta u obitelji i emocionalne napetosti, ali uz istovremeno postojanje nekih specifičnih, individualnih razlika u doživljaju tog procesa.

Sudionik Kratos je u fazi suočavanja s mogućnošću prekida školovanja i izostajanja s nastave opisivao majčinu ljutnju. U fazi dugotrajnijeg izbjivanja s nastave, njihov odnos je obilježen snažnim negativnim emocijama s obje strane koje je on opisivao izrazom ljutnje i mržnje, što je u njegovu naknadnom opisu označavalo snažnu napetost u odnosu. Ne samo što ju je „*mrzio*“, nego joj je zamjerao svaki pokušaj da mu pomogne i bude mu podrška u suočavanju sa situacijom u kojoj se našao. Majčina nastojanja da mu pomogne on tada nije doživljavao kao podršku, nego kao dodatni pritisak.

„Bila je ljuta zašto ne idem u školu...Sad mi je to ok, ali tad sam je mrzio.“ (Kratos).

Doživljaj sudionika Marula također je naglašavao osjećaj nemoći i gubitka volje, unatoč majčinim naporima da ga potakne, dok se on emocionalno povlačio i postupno gubio motivaciju za odlazak u školu. Konflikt se događa u rasponu između majčine izrazite zabrinutosti i Marulove demotivacije za pohađanje nastave.

„A...što reći. Mater na rubu infarkta.“ (Marul)

Sudionik Marko tijekom ovog razdoblja također je doživljavao snažne emocionalne reakcije roditelja. Njihovu brigu on je doživljavao više kao odraz usporedbe s drugom djecom i roditeljima čija djeca redovito idu u školu. Odnosno, kao da je želio reći da su roditelji više posvećeni usporedbi njega s drugima, nego razlozima njegova izostajanja s nastave.

„Poludili su. Svima djeca idu u školu, a ja visim na kompu (Marko)

Kratos, Marko i Marul izravno su opisivali ljutnju ili napetosti u odnosu s roditeljima. Leptir 1 je navodila da su se događali „*konflikti i suprotnosti*”, ali i da je s vremenom bilo manje „*agresivnih i ljutih*” tonova. Razlika u načinu opisivanja ne daje osnovu za zaključak da je nastojala zaštititi roditelje ili umanjiti njihovu odgovornost.

„Pa su se tu događali neki konflikti i suprotnosti... s vremenom više nije bilo toliko agresivno i ljuto.“ (Leptir 1)

Kod sudionika Leptir 1, Kratosa, Marula i Marka iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja u početku je kod njih stvorilo osjećaj narušavanja prethodno relativno stabilnih, tj. funkcionalnih odnosa s roditeljima. Roditeljska zabrinutost i nastojanja da pomognu u fazi dugotrajnih izbivanja s nastave često su doživljeni kao pritisak, kontrola ili dodatni izvor stresa, što je rezultiralo ljutnjom, povlačenjem i pojačanim konfliktima. S vremenom je dolazilo do smirivanja emocionalnih tenzija i postupne obnove komunikacije. Može se zaključiti da je osjetljivo razdoblje privremeno narušilo odnose s roditeljima, ali nije trajno prekinulo njihovu povezanost.

4.1.1.2. Doživljaj obnove obiteljskih odnosa u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja /Doživljaj da prihvaćanje znači smanjivanje pritiska („*Sad mi je to ok, ali tad sam je mrzio.*“)

S vremenom, odnosno nakon proživljenog iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, odnosi sudionika Leptir 1, Marula, Kratosa i Marka s roditeljima doživljavali su promjenu te je dolazilo do doživljaja stišavanja negativnih emocija i prihvaćanja situacije. Svi navedeni sudionici su u opisu iskustva izražavali naknadno razumijevanje ponašanja roditelja tijekom suočavanja s izazovima te su ponašanje roditelja opisivali kao odraz brige.

Sudionica Leptir 1 je smirivanje odnosa opisivala riječima „*mirnoća*” i „*iscrpljenost*”. Roditeljsko prihvaćanje situacije je povezivala s manjim pritiskom i doživljajem da je manje opterećenje obitelji: „*Manje sam se osjećala i njima kao teret.*” U njezinu su opisu smanjenje napetosti i prihvaćanje prekida imala značenje olakšanja. Time je opisivala vlastiti doživljaj odnosa, a ne izravno utvrđeno emocionalno stanje roditelja.

„S njihove strane je bila ta neka mirnoća i... ne mirnoća, nego iscrpljenost. ... Pustili su me.

Prihvatili su to što je. To je bilo najvažnije. „Manje sam se osjećala i njima kao teret“. “ (Leptir 1)

Za razliku od sudionice Leptir 1, koja je imala potrebu preuzeti kontrolu i bila zahvalna što su je roditelji „pustili“, sudionik Kratos djeluje kao da je čitavo vrijeme od majke očekivao da ona povuče prvi potez i donese odluku za koju on sam tada nije bio spreman. Sam prekid školovanja Kratos je doživljavao kao nešto neizbježno, čime on nije mogao upravljati, što je rezultiralo potpunim osjećajem gubitka kontrole. Izrazom „*To je sad ok.*“ opisivao je doživljaj da je s majčinim potezom kod njega nastupao osjećaj olakšanja i popravljjanje njihova narušenog odnosa. Nakon određenog vremenskog odmaka, on je razumio majčinu zabrinutost i doživljavao ju je kao izraz brige za njegovo školovanje. Sve navedeno je ukazivalo da je sudionik Kratos ipak čitavo vrijeme osjećao povjerenje u majku i njenu brigu, ali da se težina iskustva ispadanja negativno odrazila i na njihov tadašnji odnos. Sudionik je tijekom razgovora izražavao razumijevanje za majčinu ljutnju i brigu i njihov je odnos ponovo obojen pozitivnim tonom.

„Ne možeš se ti sam iz toga izvući. Barem ja nisam mogao. Da nije stara vojničke ruke...tko zna do kad bi ja...To je sad ok.“ (Kratos)

Slični doživljaji mogu se iščitati iz Marulovog opisa vlastitog iskustva. Iako se u početku povlači i zatvara u sebe, pokazivao je empatiju prema majci i njezinoj zabrinutosti, istovremeno doživljavajući osjećaj vlastite nemoći u situaciji ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Marul je opisivao kako su majčini pokušaji pružanja podrške i uključivanja u njegov problem, iako ponekad neuspješni, s vremenom doveli do promjene u njihovom odnosu na pozitivan način. On je prepoznavao majčinu brigu i trud, a njezino prihvaćanje njegove situacije doživljavao je kao olakšanje i znak povjerenja u pozitivan ishod. U ovom kontekstu, Marulovo iskustvo zorno prikazuje kako roditeljska empatija može postupno omogućiti ponovno uspostavljanje povjerenja i smanjenje unutarnjeg pritiska kod mlade osobe u ovako osjetljivom životnom razdoblju. Sudionik Marul djeluje kao iznimno zahvalan majci na prestanku inzistiranja da on nastavi u tom trenutku sa školovanjem, a sve s određenom dozom povjerenja da će on u konačnici s vremenom nastaviti. Ovakva majčina odluka za sudionika Marula imala je značenje izraza povjerenja i smanjenja pritiska.

Ona jedna radi, muči se....a ja ni u školu više ne odem...Više je bilo pokušaj da ona meni nešto kaže, a ja sam baš izgubila volju...Ka da je na kraju pustila i ono...imam povjerenja da će to na kraju biti dobro. (Marul)

Vrlo slično i sudionik Marko, nakon proživljenog iskustva, razumio je perspektivu roditelja i prepoznavao brigu kao logičnu reakciju na njegovo postupno odstupanje od uobičajenog tempa školovanja srednjoškolaca. On je i sam s vremenom prepoznavao vrijednost školovanja za svoju budućnost, što je uvelike doprinosilo promjeni odnosa s roditeljima u pozitivnom smjeru. Nakon prekida školovanja, što se komunikacije Marka s roditeljima tiče, on je opisivao kako je nastupalo „zatišje“, što je značilo da je završilo „poluđivanje“. Marko je imao osjećaj da su si „sve rekli“ i nastavljao dalje u mirnijem tonu.

„Kučio sam ja da treba završiti školu. Tak da sam ja kučio i njih kad bi poluđivali. To je malo bilo onak...zatišje... Sve smo si rekli. (Marko)

Stoga, smisao i značenje iskustava Marka, Kratosa, Leptir 1 i Marula leži u ambivalentnom odnosu prema roditeljima, u kojem je konflikt s roditeljima prisutan istovremeno s empatijom i razumijevanjem prema njima i cjelokupnoj situaciji. Iako je odnos među njima ostajao ponekad nejasan, oni kasnije nisu doživljavali roditelje isključivo kao protivnike, već kao osobe koje reagiraju iz pozicije brige, što stvara doživljaj očuvanja odnosa unatoč narušenoj komunikaciji.

4.1.1.3. Doživljaj jačanja povezanosti s roditeljima i obitelji tijekom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja („Čak mislim da nas je to i zbližilo.“)

Iako se iz opisa pojedinih sudionika može iščitati doživljaj narušavanja odnosa djeteta i roditelja, dvije sudionice istraživanja su doživjele da se obitelj emocionalno upravo dodatno povezala. Sudionice Stella i Maksimir su opisivale kako su tijekom iskustva ispadanja iz sustava obrazovanja doživjele jačanje odnosa s roditeljima i ostalim članovima obitelji. Riječ je o sudionicama koje su se suočavale s narušenim mentalnim i fizičkim zdravljem i obitelj je reagirala izrazito podržavajuće na njihove poteškoće. Tako da su ove sudionice od roditelja doživjele osnaživanje odnosa i bezuvjetnu podršku, što im je uvelike pomoglo u suočavanju s izazovima tijekom čitavog procesa.

Obje sudionice osjećaju kako su svi članovi obitelji tijekom čitavog razdoblja bili uz njih.

„Uvijek zajedno.“ (Stella)

„Ako je kaj trebalo, uvijek bi mi pomogli.“ (Maksimir)

U kratkim opisima „Uvijek zajedno” i „Ako je kaj trebalo, uvijek bi mi pomogli” Stella i Maksimir su isticala obiteljsku dostupnost i zajedništvo. U nastavku Stella je zahvalnost izričito povezivala s očevim dodatnim radom radi plaćanja terapeuta. Maksimirov opis zasebno naglašavao je doživljaj da su članovi obitelji učinili ono što su mogli.

Sudionica Stella je posebno istaknula situaciju u kojoj je obitelj imala financijskih poteškoća za plaćanje terapeuta, a otac je dodatno radio kako bi osigurao potrebna sredstva. Ona je doživljavala njegov trud kao znak predanosti i brige, što je za nju imalo značenje očinske odgovornosti i poštivosti. Istovremeno, ona sama je osjećala nelagodu zbog financijske situacije, što je imalo značenje iskustva neugode i svijesti o obiteljskim ograničenjima.

„Kad mi nismo imali baš novaca za tog terapeuta, tata je dodatno radio da skupi novac. To mi nikad neću zaboraviti. ...To mi je bilo neugodno...Ali, dobro...fakat mu hvala.“ (Stella)

Maksimir riječima *„Oni su sve napravili kaj su mogli tad”* naglašavala je doživljaj obiteljskog angažmana u okviru tadašnjih mogućnosti. Opis je pružao uporište za tumačenje podrške kao dostupnosti i truda, bez dodatnog pripisivanja osjećaja koje sudionica u toj rečenici nije navodila.

„ Oni su sve napravili kaj su mogli tad.“ (Maksimir)

Postoji i razlika u individualnom značenju koje je svaka od sudionica pridavala ovom iskustvu. Kod Stelle je doživljaj očeve „žrtve“ pri obavljanju dodatnog rada, uz osjećaj zahvalnosti, potaknuo i blagu nelagodu zbog mogućeg opterećivanja roditelja. Taj očevo čin je nešto što njoj ostavlja duboki emocionalni trag i što mu ona *„nikad neće zaboraviti“*. Iako je njihov odnos i prije poteškoća doživljavala kao blizak, proživljeno iskustvo i reakcije roditelja i svih članova obitelji pružili su joj dodatni osjećaj sigurnosti i jačanje međusobnih veza. U nekoliko navrata sudionica Stella je koristila izraz kako su u svemu

„uvijek zajedno“, što ukazuje na snažan doživljaj obiteljske povezanosti koji Stelli pruža sigurnost i povjerenje, ali i pojačava osjećaj odgovornosti.

„Umjesto da odradim školu što prije i da im nismo na grbači, ja sam još dodatno trošim na tko zna kaj.“ (Stella)

Nadalje, dok je Stellu roditeljska briga potakla na razvoj osjećaja odgovornosti, drugu sudionicu je to potaknulo na dublja promišljanja egzistencijalne naravi, na pitanja o životnim prioritetima. Takve stvari...valjda...ne znam. Valjda te natjera da počneš razmišljati o svemu.(Maksimir)

Iskustvo suočavanja s autoimunom bolešću i prekidom školovanja sudionica Maksimir također je doživljavala kao zajedničku obiteljsku krizu, a ne samo kao svoj problem s kojim se samostalno treba nositi i kojeg valja riješiti. U procesu propitivanja smisla obitelji, podrška i zajedništvo dobivaju središnje mjesto, a trenutni prekid školovanja postajao je jedna od brojnih životnih faza. I to ne samo faza koju treba proživjeti, već faza koja otvara prilike za postavljanje trajnih pozitivnih obiteljskih temelja. Reakcija obitelji na ovu tešku situaciju za sudionicu Maksimir je imala značenje dubinske roditeljske bezuvjetne podrške i sigurnosti. Ona je osjećala da se na njih mogla osloniti u bilo kojem trenutku, što je put ka dodatnom osnaživanju već ionako dubokih emotivnih veza roditelja i djeteta, odnosno svih članova obitelji, što ona potvrđuje odgovorom: „Čak mislim da nas je to i zbližilo.“

Kod sudionica Stelle i Maksimir iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja nije rezultiralo udaljavanjem, već dodatnim osnaživanjem obiteljskih odnosa u smislu produbljivanja odnosa i osjećaja međusobne povezanosti. One su obje ovu situaciju doživljavale kao zajednički, obiteljski izazov u kojem su roditelji pružali bezuvjetnu podršku, angažman i emocionalnu dostupnost. Takva reakcija obitelji pružila im je osjećaj sigurnosti, pripadanja i povjerenja, a istovremeno potaknula razvoj zahvalnosti, odgovornosti i dubljeg promišljanja životnih vrijednosti.

4.1.1.4. Doživljaj dugoročnog narušavanja odnosa s roditeljima / Produbljivanje negativne praznine /od izolacije do poniženja („To se očekivalo. Nije tu bilo emocije.“)

Iako je većina sudionika doživjela promjenu odnosa s roditeljima u pozitivnom smislu očuvanja obiteljskih odnosa, četiri su sudionika opisivala da su doživjeli dugoročno negativne promjene nakon određenog vremena koje je proteklo. Riječ je o sudionicima: Sara, Ivana, Ugljan i L.Z.G., kod kojih je prisutan doživljaj trajno narušenih obiteljskih odnosa i nakon iskustva ispadanja iz

sustava redovnog obrazovanja. Ono što se može razaznati iz analize odgovora, sudionica L.Z.G. je krenula s drugačijim početnim doživljajem odnosa unutar obitelji, dok su ostali sudionici i prije pojave poteškoća navodili površnu komunikaciju s roditeljima i nedostatnu podršku. L.Z.G. je bila uvjerenja da je imala potpunu podršku od strane svih članova obitelji. Izraz „*Baš uvijek su moji roditelji bili uz mene*“ sudionica je koristila dok je opisivala odnos s roditeljima tijekom odrastanja, da bi tek pri središnjem dijelu razgovora opisala potpuno suprotan stav vezano za doživljaj podrške od strane oca i brata.

Doživljaj početnih odnosa s roditeljima sudionica Ivana je opisivala doživljajem kako je u situaciji suočavanja sa školskim obavezama prepuštena sebi i sama odgovorna za svoje postupke, što je izražavala kroz rečenicu „*Ako imaš problem, sam si si kriv.*“ Ovim opisom ona je opisivala odgojne metode i očekivanja roditelja kao pravilo, usmjereno isključivo na vanjske rezultate, bez uključivanja emocionalne podrške. Izraz „*Samo ti uči, moraš učiti i tvoje je da učiš.*“ imao je značenje postojanja unutarnjeg pritiska i osjećaja izoliranosti, jer je naglašavao individualnu odgovornost.

Izrazito emotivno sudionica djeluje dok je opisivala izostanak roditeljskog emocionalnog uključivanja općenito tijekom odrastanja, poput razumijevanja ili suosjećanja. Također je opisivala iskustvo roditeljskih očekivanja kao hladno i distancirano, što je za nju imalo značenje nedostatka adekvatne podrške i nemogućnosti da se osjeća sigurno ili shvaćeno u trenutku suočavanja s poteškoćama. Cijeli njen opis ukazivao je na to da je ona doživljavala roditeljsku podršku više kao formalno zahtijevanje postizanja rezultata nego kao emocionalnu ili strukturiranu pomoć, što dodatno pojačava osjećaj usamljenosti i nesigurnosti u suočavanju sa školskim izazovima.

„Ono...ako imaš problem - sam si si kriv. Tako da je bilo: samo ti uči, moraš učiti i tvoje je da učiš. To se očekivalo. Nije tu bilo emocije...Nije tu bilo nekakvog razumijevanja.“ (Ivana)

Sudionica Ivana je odnose s roditeljima tijekom odrastanja opisivala kao površne i hladne, no svejedno je očekivala podršku roditelja u razdoblju suočavanja s poteškoćama na koje je naišla dolaskom u đачki dom, gdje je imala problem s prilagodbom na novu sredinu.

„Ja sam imala stalno potrebu nekog pripadanja negdje, ...ja stalno sam željela biti dio nečega, negdje se smjestiti. Nisam imala sreće s tim.“ (Ivana)

Ivana je odnos s roditeljima opisivala kroz nerazumijevanje i isključenost. Izraz „*Kao...imala si šansu. Ti si je propustila i to je to.*“ u njezinu opisu značio je doživljaj uskraćivanja nove prilike. Posebno je izdvajala to što o ispisu nije bila unaprijed obaviještena ni uključena u razgovor, što je povezivala s gubitkom mogućnosti odlučivanja o vlastitom obrazovanju.

„Mene najviše boli što oni sa mnom nisu uopće razgovarali. Nisu me ni pitali što ja mislim o ispisivanju. To ignoriranje i njihova je odluka takva...a moj je život to. A mene se ne pita.“ (Ivana).

Nedostatak komunikacije koji je prisutan još tijekom odrastanja stvorio je emocionalnu udaljenost Ivane od roditelja, a suočavanje s problemom ispadanja je produbilo tu emotivnu prazninu koju je ona osjećala, ali uspješno potiskivala. Pokušavala je nadoknaditi nezadovoljene potrebe na drugim mjestima s drugim ljudima. To i takvo iskustvo duboke boli radi ignoriranja od strane roditelja duboko je i trajno narušilo njihov odnos.

Sudionica Sara također je doživljavala odnos s majkom kao izrazito distanciran i rezerviran. Ona je osjećala da majka nije sklona izražavanju emocija, što je u njezinu iskustvu imalo značenje nedostatka emocionalne podrške i nemogućnosti da se uspostavi bliži odnos. Sara je opisivala kako je u takvom kontekstu razvila bolji odnos s ocem, kako tijekom odrastanja, tako i u trenutku suočavanja s poteškoćama vezanim uz ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja. Ovakvo iskustvo je imalo značenje dugotrajnog osjećaja nerazumijevanja i emocionalne udaljenosti od majke, pri čemu postojeći narušeni odnosi dodatno osnažuju osjećaj izoliranosti i frustracije. Sudionica je jasno izražavala da konfliktan i površan odnos s majkom, dodatno pogoršan tijekom kriznog razdoblja, nije pokazivao znakove poboljšanja čak ni nakon proteka određenog vremena.

„Mama i ja nismo nikad bile baš dobro, a ovo je to još pogoršalo.“ (Sara)

Tako primjerice sudionica Sara je izražavala da nije razočarala samo sebe nego i majku, i to trajno.

„Uuuu. Razočarenje. Moje i njeno. Ona...na njoj se vidi da trpi. Ne govori, ali sve se vidi. Ništa to njoj nije bilo drago. Ja i dandanas mislim da ona meni to zamjera, ali što ću joj. Nisam ja tad bila ...nisam mogla i to je to. Ja sam to prihvatila, pa može i ona.“ (Sara)

Osjećaj da je razočarala majku dodatno je narušio njihov odnos, koji je i ranije bio površan te obilježen neugodnim emocijama. S dozom gorčine isticala je da joj majka „*dan-danas zamjera*“, što je upućivalo na doživljaj trajnog majčinog zamjermanja i nerazriješenog odnosa.

Sara je majčinu šutnju tumačila kao zamjermanje: „*Na njoj se vidi da trpi.*“ To je njezino razumijevanje odnosa, a ne izravno izrečeno majčino stajalište. Izrazima „*Nisam mogla i to je to.*“ i „*Ja sam to prihvatila, pa može i ona.*“ naglašavala je potrebu da majka prihvati njezino iskustvo. Podrška u tom opisu značila je prihvaćanje teškoće i mogućnost razgovora o onome što se dogodilo.

Sudionik Ugljan je opisivao odnos s ocem kao narušen već i prije suočavanja s poteškoćama vezanim uz ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja. On je doživljavao oca kao osobu čija je fizička i emocionalna odsutnost u njegovom životu imala značaj trajnog nedostatka podrške i interesa. Ugljan je osjećao da se taj nedostatak uključivanja i praćenja njegovog života reflektirao i na trenutnu situaciju sa školovanjem, budući da otac nije imao potpunu sliku o njegovim problemima u školi. Razdoblje suočavanja s mogućnošću prekida za njega imalo je značenje dodatnog osjetljivog razdoblja u kojem se očev nedostatak uključenosti posebno isticao. Izrazom „*Više ga nema, nego što ga ima*“ naglašavao je očevu odsutnost i nedostatak razgovora o školi. Taj opis je pružao uporište za razumijevanje doživljaja udaljenosti, bez pripisivanja dodatnog emocionalnog stanja.

„*Više ga nema, nego što ga ima... Mislim da je tad on više bio na brodu. Nismo mi baš toliko pričali o školi. Kasnije je on saznao da ja više ne idem u školu.*“ (Ugljan)

Sudionik Ugljan je doživljavao duboko nerazumijevanje vlastitog iskustva s očeve strane, pri čemu očev pristup „*rješavanja stvari preko veze*“ za njega gubi svaki smisao i djeluje na način da je Ugljan to doživljavao kao povredu dostojanstva, što trajno narušava njihov ionako već narušeni odnos. Ovdje nije riječ o tome da roditelj zamjera djetetu, kao kod Sare, već da dijete zamjera roditelju radi načina na koji se odnosi prema njegovoj situaciji.

„*Bezveze. Kao da sam ja balavac... On misli da se to tako sređuje. Odeš u školu i oni ti upišu. Tako on funkcionira. Tako je kod njega sve u životu. Odeš, pa riješiš. A to što nisi ništa uložio...vragu brige. Mene je to izbacilo iz takta. Totalno. Veća je to sramota, nego što nisam završio. Veći mi je to bio problem. Nisam dolazio i pošteno nisam završio. A, taj njegov*

način...to da ćemo preko veze upisivati. Tako on funkcionira i to je njegov način. E moj. To me uništilo.“ (Ugljan)

Očev pokušaj da pomogne Ugljan nije doživljavao kao pomoć, već kao umanjivanje njegove odgovornosti i osobnog integriteta jer je mimo njega pokušavao „srediti“ stvari. Sudionik se osjećao tretiranim kao „balavac“, što u njegovom iskustvu stvara snažan osjećaj poniženja. Također, riječ je o sudioniku koji je izražavao izrazitu potrebu za autonomijom i očuvanjem osobnog integriteta, što je otac ovim činom prekoračio i dodatno narušio njihov odnos.

„Mater je znala kakav sam ja i to je poštivala.“ (Ugljan)

Ugljan je očev pokušaj intervencije doživljavao kao dodatno neugodno iskustvo, a ne kao pomoć. Izrazima „Veća je to sramota“ i „Mene je to izbacilo iz takta“ naglašavao je sram i nezadovoljstvo očevim pokušajem rješavanja situacije. Tumačenje se zadržavalo na njegovoj procjeni postupka i odnosu koji je opisivao; iz uporabe zamjenica „on“ i „njegov“ ne izvodi se zaključak o prikrivenim očekivanjima od oca.

Kao što se može vidjeti, sudionici Ivana, Sara i Ugljan su tijekom odrastanja osjećali nedostatnu roditeljsku privrženost i podršku od strane jednog ili oba roditelja, dok je L.Z.G. izražavala kontinuiran doživljaj prisutnosti čitave obitelji.

L. Z. G. je početni odnos s roditeljima opisivala riječima „*Mi smo jako bliski oduvijek. Baš uvijek su moji roditelji bili uz mene.*“ U kasnijim opisima razlikuje početnu očevu uključenost od njegova povlačenja. Ta se promjena razmatra kao dio njezina doživljaja podrške, bez zaključka da je ranija odsutnost zbog posla uzrokovala površnost odnosa.

„Nije se tati baš dalo sad slušati moja propucavanja emotivna i tak...“ (L.Z.G.)

Na kraju, takva površnost nije prošla test koji nosi iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja i rezultirala je trajno narušenim odnosom u kojemu se sudionica osjećala izoliranom od jednog dijela obitelji radi brojnih izostanaka s nastave, što se tumačilo na različite načine.

„Tak da su brat i tata na jednoj strani bili, a mama i ja na drugoj...Kužim ja da je to izgledalo kao da foliram...ko..ne da mi se u školu. Pa, nikom se ne da, ali idu. Ali...bilo je malo gadnije. Tko ne zna, nema pojma kaj to znači.“ (L.Z.G.)

Kod sudionice je kontinuirano prisutan osjećaj ne samo nerazumijevanja od strane članova obitelji, nego i neprihvatanja da postoji neki realni problem, što dovodi do umanjivanja poteškoća na koje sudionica svakodnevno nailazi. L. Z. G. je doživljavala da su se njene poteškoće interpretirale kao nepostojeće, jer „*folira*“, što produbljuje njihovu i inače prisutnu emocionalnu udaljenost koja je postojala i prije nego što su poteškoće krenule. Sudionica je opisivala očevu postupno povlačenje iz pružanja podrške tijekom prekida obrazovanja.

„Tata je s vremenom odustao. Na početku mu je bilo...pa da, imaš problem, zajedno smo u tome.“ (L. Z. G.)

L.Z.G. je osjećala da je on njoj zapravo još i otežao situaciju u kojoj se našla, a očekivala je oslonac od strane oca što rezultira emotivnim udaljavanjem od njega.

„Onda je sve puklo. Tu sam vidjela da smo mi drugi svemir... Ak već ne može pomoći, nek ne odmaže.“ (L. Z. G.)

Izrazom „*Ak već ne može pomoći, nek ne odmaže*“ L. Z. G. razlikuje izostanak pomoći od postupaka koje je doživljavala kao dodatno opterećenje. Taj opis je upućivao na njezin doživljaj narušenog odnosa, bez zaključivanja o tome je li otac želio pomoći ili ne.

U opisima Ivane, Sare, Ugljana i L. Z. G. prekid obrazovanja povezan je s doživljajem nastavka ili produbljivanja teškoća u obiteljskim odnosima. Razlikuju se početna kvaliteta odnosa i postupci koje su sudionici izdvajali: isključenost iz odlučivanja, nedostatak razgovora, neželjeno posredovanje ili povlačenje roditeljske podrške. U vrijeme intervjua ti odnosi za njih nisu imali značenje naknadnog zbližavanja. Takvo tumačenje odnosi se na njihovo sadašnje razumijevanje iskustva, bez zaključka o trajnoj nepromjenjivosti odnosa.

4.1.2. Doživljaj neravnomjerne uključenosti roditelja u pružanje podrške („*biti tu*“)

Kod gotovo svih sudionika se tijekom razgovora mogla prepoznati izraženija uključenost jednog roditelja kao više posvećenog pružanju podrške u suočavanju s poteškoćama sudionika tijekom proživljavanja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja u odnosu na drugog roditelja. Tako Marul, Marko, Kratos, Ugljan i sudionica L.Z.G. su majku doživljavali kao uključenijeg roditelja, kod Leptira 1 i Sare je to bio otac, a sudionice Stella i Maksimir su kao osnovnu snagu u suočavanju s brojnim neugodnim izazovima isticale upravo podjednaku

uključenost oba roditelja tijekom čitavog procesa. Ono što sudionici doživljavaju u tom odnosu kao posebno važno, bez obzira na kompetencije uključenijeg roditelja i životne uvjete, je njegova prisutnost tijekom čitavog procesa. Često koriste izraze „Bio je tu.“ (Leptir 1), „Bio je tu.“ (Sara), „Bila je tu.“ (Ugljan), „Uz mene stalno.“ (L.Z.G.). Taj doživljaj roditeljske prisutnosti često im je značio sigurnost u osjetljivom razdoblju njihovog života. Osim prisutnosti, također značajan oslonac vide u zajedništvu, pa tako izjavljuju da su „Sve radili zajedno.“ (Marul), „Zajedno sve.“ (Ugljan), „Zajedno prolazili.“ (Maksimir), „Uvijek zajedno.“ (Stella).

Jedino sudionica Ivana je izražavala potpunu odsutnost oba roditelja u pružanju podrške, kako tijekom odrastanja, tako i tijekom čitavog procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Niti je doživjela zajedništvo, niti prisutnost, što je rezultiralo osjećajem usamljenosti i marginalizacije.

U nastavku se detaljnije razmatraju doživljaji podrške roditelja koji su bili uključeni u suočavanje s izazovima školovanja.

4.1.2.1. Doživljaj majčine dominantne uključenosti („Majka je meni sve.“)

Sudionici Marul, Ugljan i Kratos žive u sličnim obiteljskim uvjetima, odnosno žive s majkom, dok je otac odsutan, tako da je i bilo za očekivati da će majku doživjeti kao dominantno uključenu u pružanju podrške. Važno je razumjeti na koji su način oni doživljavali tu uključenost i što je ona za njih značila. Za Marula, Kratosa i Ugljana majčina uključenost nije značila kontrolu ili ograničavanje, nego sigurnu bazu kao podršku za suočavanje s različitim poteškoćama, dok je odsutnost oca ostajala izvor nezadovoljstva.

„Ako je s njom ok, onda me za druge i nije brige toliko... Ona je dala sve od sebe.“ (Marul)

„Mama je išla na roditeljske sastanke. Tata nije nikad išao u školu.“ (Kartos)

„Majka je meni sve.“ (Ugljan)

Sudionice L.Z.G. i Ivana odrastaju u obitelji s oba roditelja, ali su doživljavale bitno drugačiju razinu podrške od strane roditelja, o čemu će kasnije biti više riječi.

Dok su Marul i Ugljan već samu prisutnost majke doživljavali kao podršku, Kratos i L.Z.G. su prepoznavali kod majke iznimnu ustrajnost u aktivnom angažmanu da se problem riješi na drugoj razini osim poticanja djeteta da nastavi sa školovanjem. Tako Marul je doživljavao majku kao centralnu figuru brige i razumijevanja, dok je iskustvo odnosa s ocem opisivao kroz doživljaj manjka interesa („*On ne pita ni kako sam, ni s kim sam...*“). Opisivao ju je kao najuključeniju, ali istovremeno blisku i usklađenu s njegovim potrebama. On je doživljavao da ona „*poznaje njegov karakter*“ i zna kako postupati s njim, čak i kada je nemoćna izravno utjecati na njegove odluke. Sama njezina prisutnost je za njega značila puno jer je s njom osjećao zajedništvo i međusobno povjerenje („*Mi smo sve radili zajedno.*“). Njezinu podršku Marul je doživljavao kao temeljnu, najvažniju i dovoljnu („*Ako je s njom ok, onda me za druge i nije brige toliko.*“). On je prepoznavao i njenu poštivost tijekom cjelokupnog njegovog odrastanja, a posebno tijekom suočavanja s mogućnošću prekida („*Dala je sve od sebe.*“). To i takvo iskustvo za Marula značilo je da je majčina prisutnost za njega predstavljala glavni izvor sigurnosti obilježen bliskošću i zajedništvom.

Sudionik Ugljan je doživljavao obiteljsku situaciju kao nestabilnu, obilježenu majčinom borbom za financijsku sigurnost: „*Imala je ona svojih briga. Da nas prehrani.*“ Slično kao Marul, i on je majku opisivao kao ključnu i najvažniju osobu u svom životu: „*Majka je meni sve.*“ S njom je osjećao zajedništvo i duboko povjerenje.

Ugljan je majčinu smirenu prisutnost povezivao s olakšanjem jer majka nije reagirala panikom ni dramtiziranjem situacije tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Takvo je iskustvo za njega značilo smanjenje pritiska i pružilo osjećaj da je majka imala povjerenja u njegove postupke u konačnici.

„*Možda je meni to i bilo nekako olakšanje jer ona nije dizala paniku. Nije sad bilo iskakanja iz cipela. Ajme, što ćeš ako ne završiš. Bilo joj je...ja mislim...najvažnije da ja nešto radim...*“ (Ugljan)

„*Škola je važna, ali nije najvažnija...Da znam da je tu, pa ćemo se izboriti zajedno za sve.*“ (Ugljan)

Ugljanu majčina prisutnost značila je podršku, bezuvjetnu i bez pritiska, što je opisivao njegov odgovor:

„Ona je bila tu... ali nije pilala.“ Takvo iskustvo za Ugljana znači poštovanje njegove autonomije i vjeru da će se znati pobrinuti za sebe, jer doživljava da je majčin prioritet njegova sposobnost da funkcionira u svakodnevnom životu, a ne isključivo strogo određeni put školovanja (*„Škola je važna, ali nije najvažnija.“*). Ugljan u drugim dijelovima razgovora prekid školovanja smješta u svoje lokalno okruženje, ali iz toga se ne može zaključiti da je mjesto života odredilo majčin stav. Majka mu pruža podršku, ali bez potrebe da nameće svoju volju ili da ga kontrolira. Odnos opisuje kao uzajamno poštivanje i zajedničku borbu: *„Izborit ćemo se zajedno za sve.“*

Kao i sudionik Marul, Ugljan je osjećao da majka često i ne zna na koji način pružiti konkretnu podršku, svedeno je poštovao njenu prisutnost i važno mu je njihovo zajedništvo u suočavanju sa svim životnim i školskim poteškoćama. Zapravo se čini da je za njega zajedništvo s majkom imalo veće značenje od samih rješenja, jer mu je pružalo osjećaj da nije sam u suočavanju sa svim izazovima.

Slično kao Marul i Ugljan, Kratos iskustvo odrastanja također je opisivao kroz snažan kontrast majčine uključenosti i očevog zanemarivanja. Oca je doživljavao kao emocionalno i fizički odsutnog, što je izražavao rečenicom: *„Ja sam se raspao jer se on nama nije javljao.“* Taj prekid kontakta za njega značio je duboku tugu i osjećaj napuštenosti. Dok su Marul i Ugljan u majčinom ponašanju prepoznali kontinuiranu prisutnost, ali i osjećaj pomirenja sa situacijom (*„Jadna se mater pomirila već s tim.“*), Kratos je kod majke prepoznavao iznimnu hrabrost i odlučnost u nakani da se uhvati u koštac i aktivno uključi u iznalaženje rješenja. Njena kontinuirana prisutnost prvobitno je utemeljena na aktivnom angažmanu kojim je željela propitati uzroke pojave poteškoća. Od svih sudionika, rijetko koji je izražavao doživljaj da je roditelj na ovaj način reagirao i odlučio poteškoću promatrati kao obiteljski problem, koji je tražio rješavanje problema na obiteljskoj razini. Većina roditelja fokusirana je isključivo na dijete i *„djetetov“* problem školovanja. Kratos je prepoznavao da majka ne vrši pritisak da nastavi sa školom, već u početku stavlja njegovo mentalno zdravlje u prvi plan, a traženje stručne podrške za čitavu obitelj kao temeljni uvjet za sve daljnje korake. U početnoj fazi je ta majčina reakcija kod njega potakla pojavu neugodnog osjećaja, ali je naknadno dolazilo do drugog zaključka.

„Nisam prvo vrijeme htio s njom pričati jer mi se nije svidjelo kako je ona to po kratkom postupku riješila...ispisala me i dogovorila te psihoterapije, ali...poslije mi je bilo ono...tko

zna do kad bi ja to odugovlačio...Ona vam radi u policiji i onako je baš vojnički postrojena. Kad odluči nešto, to je tako.“ (Kratos)

To iskustvo majčinog aktivnog angažmana za njega značilo je smanjenje pritiska i osjećaj da je njegovo emocionalno stanje legitimno i važno.

Kada je riječ o aktivnom majčinom angažmanu, valja se posvetiti iskustvu sudionice L.Z.G. koja je prema majčinoj podršci izražavala osjećaj zahvalnosti i najvažnijeg oslonca. Majku je doživljavala kao dominantno uključenu i postojanu figuru koja je poduzela sve što je bilo u njezinoj moći. Majčina podrška je za nju značila bezuvjetno povjerenje, osobito u situacijama kada su drugi sumnjali u nju. Upravo taj osjećaj zajedništva govorio joj je da nije sama te joj znatno olakšava suočavanje sa školskim izazovima. Iskustvo majčine uključenosti sudionica je opisivala riječima „*Ona je meni bila slamka spasa.*“ čime dočarava značenje tog odnosa. Majčina upornost, dosljednost i vjera za L.Z.G. predstavljale su temelj preživljavanja i nošenja s izazovima koji su pred njom.

„Mama je bila ful uz mene stalno. Ona je poduzela sve kaj je mogla do kraja. (L.Z.G.)

Osim kontinuirane prisutnosti, kao i sudionik Kratos, i sudionica L.Z.G. je prepoznavala majčin aktivni angažman. Naglašavajući da je majka „*Poduzela sve što je mogla.*“ i bila „*Jedina kaj je imala stav.*“, sudionica je opisivala iskustvo intenzivnog uključivanja majke u komunikaciju sa školom. Iz njezina opisa proizlazi da je majka učestalo dolazila u školu, tražila dodatne sastanke te poduzimala i druge korake kako bi zaštitila interese svoje kćeri, uključujući obraćanje nadležnim institucijama. Za sudionicu takvo ponašanje imalo je značenje majčine zaštite, zauzimanja za njezina prava i nastojanja da se pronađe rješenje u situaciji koju je doživljavala kao nepravednu.

Uspoređujući ovo iskustvo s iskustvom sudionika Kratosa, može se uočiti da su se oblici roditeljskog angažmana razlikovali. Dok je u Kratosovu slučaju majčin angažman bio usmjeren ponajprije na traženje stručne pomoći i razumijevanje uzroka poteškoća, u slučaju sudionice L.Z.G. bio je prvenstveno usmjeren na intenzivnu komunikaciju i zagovaranje njezinih interesa unutar školskog sustava. Oba primjera upućivali su na roditeljsku uključenost, premda su roditelji koristili različite strategije pružanja podrške.

Za razliku od sudionika Kratosa i L.Z.G. koji su majčinu dominantnu uključenost doživjeli kroz aktivni angažman, sudionik Marko iskustvo suočavanja s mogućnošću prekida opisivao je kroz zatečenost različitim reakcijama roditelja: „*Stari je vrištao. A stara... onak... mirno.*“, ali i majčinu reakciju kao istovremeno olakšavajuću upravo radi suptilne prisutnosti, ali ne i pretjerano aktivnog uključivanja.

„...*ali ona je bila smirenija, pa mi je to možda olakšalo.*“ (Marko)

Njezina prisutnost bez vike i galame, suprotna očevim reakcijama tijekom suočavanja s mogućnošću prekida za njega je značila olakšanje („*Možda je bilo malo lakše kaj stara nije toliko šizila.*“). Dok su L.Z.G. i Kratos u majčinom aktivnom angažmanu vidjeli „*slamku spasa*“, za Marka je majčina letargična reakcija značila da je majka imala u njega povjerenja i da je vjerovala da će on to u konačnici ipak srediti do kraja na svoj način.

Marko je osjećao da je majka „*sa strane promatrala, bez uplitanja*“, što za njega nije značilo manjak zaštite i interesa u trenutku kada mu je podrška bila potrebna, nego pokušaj podrške na suptilniji način, sa svrhom smirivanja ionako stresne situacije za čitavu obitelj. Markovo iskustvo roditeljske podrške pokazivalo je kako je tanka granica između onoga što se događa „*izvana*“ i načina na koji su sudionici doživljavali roditelja koji je dominantno pružao podršku. Iako je Markov otac glasniji, fizički prisutniji i skloniji konkretnim reakcijama, Marko je upravo u majčinoj suptilnoj, smirenoj prisutnosti pronalazio za njega značajniji oblik podrške.

Sudionici Marul, Ugljan, Kratos, L.Z.G. i Marko su doživljavali majku kao dominantno uključenu figuru u pružanju podrške, no oni su tu njezinu uključenost različito interpretirali. Dok je za Marula i Ugljana majčina prisutnost značila osjećaj sigurnosti, zajedništva i povjerenja, Kratos i L.Z.G. su doživljavali majčin aktivni angažman kao „*slamku spasa*“ i temeljnu podršku u prevladavanju školskih i općenito životnih poteškoća. Marko je osjećao olakšanje i povjerenje u njezino suptilno, smireno uključivanje, što mu je pružalo emocionalnu stabilnost bez dodatnog pritiska. Sudionici su opisivali da su majčina prisutnost i podrška imale značenje sigurnog utočišta, osjećaja zajedništva te mogućnosti oslanjanja na nju u suočavanju s izazovima, dok je odsutnost ili drugačija reakcija oca ostajala izvor nezadovoljstva ili napetosti. Općenito, iskustvo majčine uključenosti sudionicima značilo je temeljnu podršku, poštovanje njihove autonomije i emocionalno olakšanje u kriznim situacijama.

4.1.2.2. Doživljaj očeve dominantne uključenosti („*Nekako mi se činilo da on više ima živaca.*“)

Sudionice Leptir 1 i Sara su doživjele dominantno očevu podršku tijekom proživljavanja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sudionice su dominantnu prisutnost doživljavale kao smirujući činitelj u stresnom životnom razdoblju. Tako Sara je doživljavala očevu podršku na način da smiruje narušene odnose između nje i majke tijekom razdoblja suočavanja s mogućnošću prekida. S druge strane, Leptir 1 je očevu podršku doživljavala više na razini odrađivanja tehničkih stvari, poput prijevoza. Uglavnom, i jedan i drugi su tu da „*olakšaju*“ i pruže sigurnost.

Pogotovo što se tiče tate. Tata je uvijek bio tu...Ako ja želim bilo gdje ići, ne znam u teretanu...on će me odvesti tamo. Ako želim u šetnju, on će me odmah odvesti gdje želim. Ka ja ne bih imala snage iz škole ići u jedan bus, pa drugi bus...on bi odmah došao. To su neke stvari koje ne mogu zaboraviti koliko su zapravo dobre i koliko mi je olakšao. (Leptir 1)

Iako se iz razgovora s Leptir 1 moglo zaključiti da je doživljavala kako roditelji često nisu znali kako joj pomoći, sama njihova svakodnevna prisutnost pri suočavanju s različitim poteškoćama značila je već puno. Pogotovo što se tiče oca, čiju je podršku ona posebno naglašavala više puta tijekom razgovora.

Oca je doživljavala kao stalno prisutnu figuru sigurnosti i praktične pomoći („*Uvijek je bio tu.*“). Njegovu uključenost opisivala je konkretnim situacijama svakodnevne: „*Ako ja želim bilo gdje ići... on će me odvesti tamo... on bi odmah došao.*“ Takva prisutnost je za nju značila rasterećenje i osjećaj da nije sama u zahtjevnom razdoblju ispadanja iz sustava obrazovanja. Leptir 1 je osjećala zahvalnost jer ponekad „*Ne bi imala snage*“, dok je otac preuzimao inicijativu i time joj olakšavao funkcioniranje. Sama očeva prisutnost je za nju značila i pouzdanost, imala je posebno značenje u razdoblju osobne ranjivosti, što je opisivala kao iskustvo koje „*Ne može zaboraviti koliko je zapravo dobro*“.

Sudionica Sara je doživljavala odnose s roditeljima kroz narušeni odnos s majkom i izraženiju emocionalnu dostupnost oca. Oca je opisivala kao smirujući činitelj: „*On je bio malo smireniji.*“ Njegovo ponašanje za nju značilo je sigurnost, strpljenje i mogućnost otvorenog razgovora. Iskustvo odnosa s njim opisivala je kao prostor bez pritiska, posebno u vezi sa

školskim postignućima. Za Saru očinska podrška značila je emocionalnu stabilnost u razdoblju ispadanja iz sustava obrazovanja.

Sama njegova prisutnost je za nju iznimno značajna jer joj je omogućavala da se osjeća viđenom i saslušanom.

„O emocijama i problemima, ja sam možda više pričala s tatom, kad bi on došao. Nekako mi se činilo da on više ima živaca...” (Sara)

Za razliku od majke, oca je doživljavala kao emotivno dostupnijeg, strpljivijeg, što je za nju značilo sigurnost.

Većina sudionika iskustvo roditeljske dominantne uključenosti u pružanju podrške opisivala je kroz osjećaj sigurnosti i olakšanja u razdoblju intenzivne ranjivosti. Dominantno uključenog roditelja doživljavali su kao onoga koji je „*bio tu*“, a ta prisutnost za njih imala je značenje smirivanja, zaštite i potvrde da u ovom razdoblju nisu bili sami. Sudionici su osjećali da je upravo kontinuirana fizička i emocionalna dostupnost, bilo majke, oca ili oba roditelja, predstavljala temelj zajedništva i pripadnosti. Takvo iskustvo je za njih imalo značenje stabilnosti u situaciji obilježenoj nesigurnošću i stresom. Bez obzira na različite obiteljske okolnosti i načine na koje su roditelji reagirali, sudionici su doživljavali dominantno uključenog roditelja kao oslonac, tj. kao praktičnu pomoć, smirenu prisutnost ili kroz zaštitničku ulogu. Njihovi opisi pokazivali su da dominantnu uključenost pojedinog roditelja nisu opisivali kao kontrolu, već kao podršku koja je imala značenje olakšavanja tereta i jačanja osjećaja zajedništva.

4.1.2.3. Doživljaj kontinuirane prisutnosti oba roditelja („*Uvijek zajedno.*“)

Iskustvo podrške od strane čitave obitelji kao kontinuiranu prisutnost i zajedništvo doživjele su sudionice Maksimir i Stella. Kod ove dvije sudionice nije se pokazalo da je jedan roditelj dominantno uključen u svakodnevno suočavanje s poteškoćama. One su doživljavale njihovu podršku kao zajedničko suočavanje s teretom (fizičkim i emotivnim) kojeg nose neugodna svakodnevna iskustva. Sve to im je pružalo snažan osjećaj sigurnosti da će imati oslonac čitave obitelji, što god da im se na putu postavi kao izazov. Osim osjećaja njihove prisutnosti, sudionicama je ključan zaštitni činitelj zajedništvo koje im bitno pomaže i daje snagu za dalje.

„Sve smo bili svi. I roditelji i brat i sestra.“ (Maksimir)

„Nisam ja nikad imala osjećaj da sam sama u tome...A emocije...to smo svi zajedno nekak prolazili.“ (Maksimir)

„Kaj god da je – ja znam da su oni tu. Ma, uvijek su oni bili tu. Ma, oboje. Nemam kaj reći. I sestra. Uvijek zajedno.“ (Stella)

Sudionice Maksimir i Stella su tijekom razgovora više puta naglašavale kako su zahvalne roditeljima i ostalim članovima obitelji na svemu što su učinili za njih i radi njih tijekom suočavanja s teškom dijagnozom i poteškoćama u odnosima s vršnjacima, a onda i poteškoćama sa školovanjem. Zapravo je čitava obitelj bila uz njih cijelo vrijeme i to ne samo u smislu fizičke prisutnosti, nego i emocionalne, što su one doživjele presudnim za suočavanje s teškoćama („*To te drži.*“, Maksimir). Opisivale su osjećaj zajedništva koje olakšava čitavo razdoblje tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Opisivale su doživljaj da što god da bi prolazile nisu osjetile da su same u tome, već su osjetile prisutnost svih članova obitelji.

„Zahvalan si im na svemu,“ (Maksimir)

„ To mu nikad neću zaboraviti,“ (Stella)

Stoga, prisutnost, fizička i emocionalna je kod obje sudionice značajan činitelj u olakšavanju prolaženja kroz osjetljivo životno razdoblje („*Ja znam da su oni tu.*“, „*Uvijek zajedno.*“...).

Pogotovo kada je riječ o razgovorima koji uključuju emocije, ostali sudionici su navodili uglavnom jednog roditelja kao osobu s kojom razgovaraju o emocijama. Ove dvije sudionice ni u tom pogledu nisu imale razilaženja, odnosno i na toj razini doživljavale su zajedništvo. Takva otvorenost pružala im je osjećaj da se razgovor o emocijama ne zanemaruje, već se o njima otvoreno raspravlja unutar čitave obitelji.

Za razliku od ostalih sudionika, kod Maksimir i Stelle nije se izdvajao jedan roditelj kao relativno više uključen ili emocionalno podržavajući. Njihovi opisi upućivali su na to da su oba roditelja bila uključena u pružanje podrške te da među njima nije bilo izraženih sukoba koji bi zahtijevali da jedan roditelj preuzme naglašeniju zaštitnu ulogu. Nasuprot tome, kod većine ostalih sudionika uočava se relativno veća uključenost jednog roditelja, najčešće u situacijama narušenih obiteljskih odnosa ili sukoba s drugim roditeljem. U tim okolnostima više uključeni

roditelj često je preuzimao ulogu emocionalne podrške, posredovanja i zaštite djeteta, nastojeći ublažiti posljedice narušenih odnosa i pružiti osjećaj sigurnosti.

Ovakvi rezultati mogu se promatrati u kontekstu obiteljske otpornosti, pri čemu su roditeljska uključenost, otvorena komunikacija i emocionalna podrška predstavljale važne zaštitne činitelje u suočavanju obitelji sa stresnim životnim okolnostima. U obiteljima u kojima su odnosi među roditeljima bili stabilniji i podržavajući, zaštitna funkcija nije bila vezana uz jednog roditelja, već je proizlazila iz zajedničkog djelovanja oba roditelja.

4.1.2.4. Potpuna emocionalna odsutnost roditelja i osjećaj nepripadanja obitelji („Ja stalno sam željela biti dio nečega.“)

Od svih sudionika, jedino sudionica Ivana je imala osjećaj da niti jedan roditelj zapravo nije bio prisutan. Ona, ne da nije osjećala zajedništvo s njima, nego se osjećala potpuno usamljena i prepuštena sama sebi. Doživljaj da roditelji ne opraštaju niti jednu grešku, da joj nisu na raspolaganju, osjećaj da ne pripada svojoj obitelji kao ravnopravan član, to kod sudionice izaziva potrebu za pripadnošću koju je pokušala zadovoljiti negdje drugdje.

Mama bi me nazvala i držala govore. Tata se nije baš javljao. (Ivana)

Ja sam imala stalno potrebu nekog pripadanja negdje, a to ja mislim da je bio uzrok...ja stalno sam željela biti dio nečega, negdje se smjestiti (Ivana)

Sudionica Ivana je iskustvo obiteljskih odnosa tijekom suočavanja s prekidom školovanja opisivala izrazito negativno i emocionalno intenzivno. Majčino ponašanje ona je doživljavala kao dominantno i hladno, bez prostora za dijalog ili emocionalno razumijevanje. Iskustvo majčine nametljivosti i hladnoće opisivala je riječima: „Kao da nije moj život.“ Majčina kontrola je za Ivanu značila gubitak autonomije i osjećaj isključenosti iz vlastitih životnih odluka.

Iako je majčinu prisutnost opisivala kao fizički stalnu, Ivana je osjećala da nedostaje stvarni osjećaj emotivne prisutnosti i zajedništva, kako tijekom odrastanja, tako i tijekom suočavanja s teškoćama. Majčin pokušaj dominacije opisivala je riječima „Mama bi me nazvala i držala govore.“, što je za Ivanu značilo hladno nametanje odluka i upravljanje njenim životom bez mogućnosti za komunikaciju i uvažavanje. Očevu ulogu Ivana je doživljavala kao potpuno pasivnu jer se otac „nije baš javljao“. On je za nju također emotivno nedostupan. Ivana je imala

snažan osjećaj da niti jedan od roditelja nije zaista prisutan u njenom životu kako tijekom odrastanja tako i tijekom čitavog procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sve to rezultira njenim osjećajem usamljenosti i osjećajem da je prepuštena sama sebi, što joj dodatno otežava situaciju. Posebno traumatično Ivana je doživljavala trenutak majčinog aktivnog angažmana

(doduše, ne u smislu emocionalne podrške), kada ju majka „*ispisuje iz škole bez riječi i najave*“. Taj postupak Ivana je doživljavala kao konačnu potvrdu isključenosti iz obiteljskog zajedništva.

Može se zaključiti da su sudionice Maksimir i Stella kontinuiranu prisutnost oba roditelja doživljavale kao iskustvo zajedničkog suočavanja s krizom, koje je imalo značenje sigurnosti i trajne pripadnosti. One su osjećale da teret poteškoća nije bio njihov individualni problem, nego zajedničko obiteljsko iskustvo. Takvu podršku opisivale su kao stalnu fizičku i emocionalnu dostupnost svih članova obitelji, pri čemu su osjećale da to zajedništvo znatno olakšava prolazak kroz osjetljivo razdoblje. Nasuprot tome, sudionica Ivana je iskustvo obiteljskih odnosa opisivala kroz osjećaj potpune emocionalne odsutnosti oba roditelja. Ona je doživljavala njihovu prisutnost kao hladnu, formalnu i kontrolirajuću, ali bez stvarnog zajedništva, što je za nju imalo značenje isključenosti, gubitka autonomije i nepripadanja. Osjećala se prepuštena sama sebi, a majčino ponašanje opisivala je kao nametanje odluka bez dijaloga, dok je očevu ulogu doživljavala kao pasivnu i emotivno nedostupnu. Takvo iskustvo je za Ivanu imalo značenje usamljenosti i marginalizacije, što je dodatno naglašavalo koliko kontinuirana emotivna prisutnost roditelja može imati presudno značenje tijekom proživljavanja iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

4.1.3. Doživljaj roditeljske nemoći i ograničenja u pružanju podrške

Analizom opisa sudionika uočava se da roditeljsku podršku tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja nisu doživljavali isključivo kroz njezinu prisutnost ili izostanak, već i kroz procjenu roditeljskih kompetencija, mogućnosti i načina reagiranja u kriznim situacijama. U njihovim opisima posebno dolaze do izražaja iskustva roditeljske nedostatne kompetentnosti za pružanje podrške u školovanju, osjećaj roditeljske nemoći pri suočavanju s mogućnošću prekida školovanja, izostanak jasnog vođenja i usmjeravanja te zabrinutost roditelja zbog mogućih reakcija i osude okoline. Navedena iskustva oblikuju način na koji su

sudionici razumjeli roditeljsku podršku i njezinu ulogu tijekom suočavanja s obrazovnim teškoćama.

4.1.3.1. Doživljaj roditelja kao nedovoljno kompetentnih za pružanje podrške za savladavanje školskog gradiva („Nije to više osnovna škola.“)

Na pitanje kako bi opisali razumijevanje i pomoć roditelja vezano uz školovanje tijekom osnovne škole, sudionici Ugljan i Kratos su svoje iskustvo ponajprije doživljavali kroz prizmu samostalnosti. Sebe su opisivali kao učenike koji su školskim obavezama pristupali bez potrebe za značajnijom roditeljskom podrškom, pri čemu je takva samostalnost za njih imala značenje osobne autonomije i neovisnosti.

Sudionik Kratos je ranije školovanje opisivao kroz uspjeh i pomaganje drugima. Takav opis važan je u odnosu na njegov kasniji opis da nakon sudjelovanja na natjecanjima i izvrsnog uspjeha „sad ne mogu ni osnovno“. Usporedba pokazivala je značenje raskoraka između ranijih mogućnosti i tadašnjih teškoća, bez pretpostavke da želi potvrditi vlastitu vrijednost ili ostaviti idealiziranu sliku o sebi.

Njegov opis je pokazivao visoka osobna očekivanja u vezi sa školskim uspjehom; nije pružao dovoljno uporišta za zaključak o tome kako je prekid utjecao na njegov identitet.

Vrlo slično iskustvo školovanja u osnovnoj školi opisivao je i sudionik Marul, koji je opisivao da je sve gradivo samostalno savladavao. Nije bilo potrebe kod njih u osnovnoj školi za podrškom roditelja. Za razliku od sudionika Kratos, Marul nije imao ambicije za postizanje izvrsnog uspjeha. Analizom odgovora ovih dvaju sudionika možese iščitati da nije bilo pokušaja pružanja podrške roditelja, budući da nije postojala navika toga niti u osnovnoj školi.

Podrška roditelja u ovom segmentu nije nešto što se u obitelji prakticiralo do pojave poteškoća vezano za ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja, pa tako ni kada su problemi nastupili.

„Nije meni baš trebala pomoć u osnovnoj. Više mojem mlađem bratu, a i njemu sam ja pomagao. Ja sam imao petice. Meni je to bilo lagano.“ (Kratos)

„...nije trebalo sad tu neke pomoći meni u osnovnoj jer sam ja odrađivao sve. Kako sam reka, nisam se ja ubija oko učenja. Više bi ja to na satu i kad bi mi prije testa netko ispriča što je najvažnije. Meni je to bilo dosta.“ (Marul)

Kod sudionika Ugljana znakovito je kako je dva puta naglašavao da je poteškoće s određenim predmetom, ako ih je i bilo, on „sam“ prolazio, kao što je „sam“ odabrao srednju školu koju će pohađati. Kod njega je tijekom čitavog razgovora izrazito izražena potreba da ostavi dojam samostalne osobe koja je dovoljno jaka da se pobrine za sebe u svakom pogledu. Sudionik Ugljan je sebe doživljavao kao neovisnu i otpornu osobu. Dovoljno jaku da vodi brigu o sebi i svojoj majci.

Ugljan je isticao majčino obrazovanje kada je govorio o mogućnostima pomoći u školskom gradivu te je navodio da je otac završio istu školu koju je on pohađao. U njegovu se opisu razlikuju dostupnost roditelja i mogućnost dobivanja konkretne pomoći. Ti podaci nisu osnova za zaključak da omalovažava majku ili da je iza njegova opisa određeno neizrečeno očekivanje od oca.

„Nije mi u osnovnoj baš trebalo. Malo sam kuburio s matematikom, ali kako je tad otac već otišao, a mater nije baš uskakala... ...Ja sam to sam prolazio. Nije mi bilo baš problem. Osnovna nikad nije bila problem... Ja sam sam birao što ću upisati. To je bila moja želja.“ (Ugljan)

„Oh...mater je završila trgovačku. Nije njoj škola baš bila najvažnija stvar na svijetu. A stari pomorsku. Tehničar za brodstrojarstvo. To nije laka škola.“ (Ugljan)

Sudionica Stella također je doživljavala roditeljsku podršku kao ograničenu njihovim znanjem. Iako je opisivala da su roditelji pomagali njoj i sestri, osobito u osnovnoj školi, srednjoškolsko gradivo za nju imalo je značenje znatno većeg zahtjeva. Otac joj je u osnovnoj školi mogao pomoći, no u srednjoj školi osjećala je da roditelji „nisu mogli sve“ i da „neke stvari nisu ni znali“. U njezinu iskustvu to ne poprima obilježje nebrige roditelja, već realne procjene o granicama njihovih mogućnosti.

„Oni su uvijek pomagali meni i sestri. Ja sam možda malo manje za matematiku, fiziku i tak, pa je tata meni s tim pomagao... Al, nisu oni baš ni mogli sve umjesto mene. Neke stvari nisu ni znali. Nije to više osnovna škola.“ (Stella)

Dok su prethodni sudionici opisivali nedovoljnu kompetenciju roditelja da im pomognu sa školskim gradivom i nisu izražavali doživljaj pritiska vezano za školski uspjeh, sudionica Sara izražavala je suprotno iskustvo. Tijekom osnovne škole pomoć joj je pružao otac, s kojim je

navodila da je imala dobar odnos. Majčinu nedovoljnu kompetentnost opisivala je s određenom dozom ironije i mogućeg zamjeranja, naglašavajući kako majka „*nije imala vremena*”, iako „*ne ide na posao i nije zaposlena*”. Tijekom čitavog razgovora iz njezinih opisa može se iščitati kako su se loši odnosi s majkom, koji su postojali prije pojave problema, tijekom pojave problema sa školom, prelili na sve životne segmente. Stoga je sudionica Sara osjećala s jedne strane majčinu nedovoljnu podršku i nekompetentnost, a s druge strane veliki pritisak i visoka očekivanja vezano za školski uspjeh. Taj pritisak imao je značenje stalnog nadzora i kontrole, osobito kroz svakodnevno praćenje ocjena u e-dnevniku. Iako majka prema njezinu doživljaju nije imala dovoljno znanja da joj pomogne u srednjoj školi, obitelj je osiguravala instrukcije, što je Sara interpretirala kao odgovor na majčinu zabrinutost, pritisak i potrebu za postizanjem visokog školskog uspjeha.

„Do petog razreda nisu mi ništa trebali pomagati, a onda malo s matematikom je trebalo kasnije. To bi tata kad je bio kod kuće, a ako ne...onda sam išla na repeticije. Mama nije znala ili nije imala vremena raditi sa mnom...iako ona nije bila zaposlena. Nije išla na posao. Ona je kućanica...Ona baš nije možda ni znala puno stvari, pa bi ja išla na repeticije. Ali, imala je očekivanja da moram to odraditi kako treba. U e-dnevniku je bila svaki dan. Nekad i po više puta. Znala je moje ocjene prije nego ja... Mama i ja nismo nikad bile baš dobro, a ovo je to još pogoršalo.“ (Sara)

4.1.3.2. Doživljaj roditeljske nemoći u suočavanju s prekidom školovanja („Pokušavali su, ali nisu znali kako.“)

Kada je riječ o načinu pružanja podrške roditelja sudionicima tijekom suočavanja s mogućnošću prekida, znakovito je da su sudionici često opisivali da su roditelji „*pokušavali*” nešto učiniti, čime insinuiraju da je riječ o reakciji roditelja koja je uglavnom rezultirala neuspjehom. Riječ je o sudionicima: Leptir 1, Sara i Marul.

Sudionica Leptir 1 je roditeljske pokušaje pomoći povezivala s njihovim nastojanjem da razumiju njezine teškoće, ali i s vlastitim povlačenjem iz komunikacije. U odnosu na raniji opis da nisu imali duboke razgovore o emocijama, taj se opis može razumjeti kao teškoća uspostavljanja razgovora u kriznom razdoblju. Ne pretpostavlja se da je povlačenje naučen obrambeni obrazac niti se iz njezina opisa procjenjuje znanje roditelja.

„Pokušavali su, naravno, razumjeti to. Pokušavali su shvatiti da nije to tek tako nastalo, da sam ja sad odjednom pukla, eto...i ne želim ići u školu...nego...pokušavali su razumijevati, ali kako ja nisam baš komunicirala s njima u to vrijeme...nisam komunicirala s nikim jer, ja sam njih razumjela da oni meni pokušavaju pomoći svakako, ali tu se događalo naravno nerazumijevanje s njihove strane, jer... kad pokušavaju pomoći meni kao djetetu.“ (Leptir 1)

Sudionica Sara također je izražavala doživljaj roditeljske nemoći u pružanju podrške, opisujući kako su „*probali*“ dogovarati s njom termine i načine na koje bi uspjela nadoknaditi i odraditi sve školske obaveze, ali bez uspjeha. U njezinom su iskustvu ti pokušaji imali značenje truda i brige, no istodobno i neučinkovitosti. Roditelji su, kako je ona opisivala, uočili promjenu u njezinu ponašanje, ali su se, prema njezinu doživljaju, osjećali bez dovoljno znanja o tome kako reagirati i kako djelovati u skladu s tom promjenom.

I u ovom slučaju može se razumjeti da su odnosi s roditeljima, osobito s majkom, već ranije imali obilježja površnosti i napetosti. Sara je odnos s majkom doživljavala kao opterećen brojnim zamjeranjima i visokim očekivanjima, što dodatno oblikuje njezinu percepciju njihove kasnije podrške. Način na koji je proživjela to razdoblje sažimala je u izjavi da se „*izgubila*“, što je upućivalo na njezin osjećaj dezorijentiranosti i unutarnje nesigurnosti. U njezinu iskustvu ponovno se javlja snažan osjećaj usamljenosti, slično kao kod sudionice Leptir 1, ali istodobno i doživljaj roditeljske nemoći. Ta nemoć, kako ju je Sara opisivala, imala je značenje niza dugotrajnih i bezuspješnih pokušaja da se situacija promijeni, pri čemu ni roditelji ni ona sama nisu pronalazili učinkovit način izlaska iz teškoća.

„Vidjeli su oni da ja ne učim...a prije sam stalno bila za knjigom. Probali smo napraviti plan odgovaranja i dolaska u školu...bar kad su ispiti...ali nije to išlo. Ja sam se izgubila.“ (Sara)

Sudionik Marul također je koristio izraz „*provala*“ i „*pokušaj*“, čime je opisivao majčin pokušaj intervencije koji je unaprijed ograničen. Izrazom „*Provala je ona nešto*.“ on je opisivao majku kao osobu koja je primijetila da se nešto događa, što je upućivalo na njezinu uključenost i senzibilitet za njegove promjene. Međutim, nastavak „*ali... ne znam...*“ odražava njegovu nesigurnost i distancu u interpretaciji njezina razumijevanja, kao da je prepoznavao njezin trud, ali mu nije pridavao jasno značenje. Kada je kazao „*Zna ona mene... teško da će ona nešto moći tu promijeniti.*“, Marul je doživljavao sebe kao osobu zahvaćenu stanjem koje nadilazi roditeljsku moć djelovanja. U tom iskustvu majka je svjesna njegovih obrazaca

ponašanja, ali njezina spoznaja nije imala snagu promjene. Sve ovo, kao i kod prethodnih sudionika, imalo je značenje roditeljske nemoći. Majka je primjećivala, ali ne može intervenirati na način koji bi doveo do pomaka. Istodobno, Marul je sebe opisivao kao nekoga koga „uzme“ nešto izvan njegove kontrole, čime implicitno umanjuje i vlastitu, ali i majčinu mogućnost upravljanja situacijom. Izjava „*Više je bilo pokušaj da ona meni nešto kaže.*“ dodatno naglašavala je doživljaj ograničenosti roditeljske podrške. Majčina podrška se svodi na verbalni pokušaj koji rezultira neuspjehom.

„Provala je ona nešto, ali ...ne znam...Vidila je ona...zna ona mene...kad mene tako nešto uzme, teško da će ona nešto moći tu promijeniti. Više je bilo pokušaj da ona meni nešto kaže.“
(Marul)

Sudionik Kratos nije koristio izraz „*pokušaj*“, no koristio je sličan termin koji je također ukazivao na dugotrajnost i nemoć u roditeljskom djelovanju. On je koristio izraz „*nagovarala*“ kako bi opisao majčin način suočavanja s njegovim brojnim izostancima s nastave. Također, kao što su sudionice

Leptir 1 i Sara opisivale, majka je primjećivala problem, ali nije imala adekvatan način kako ga riješiti. Kada je opisivao kako ga „*diže za školu*“, on je ujedno prepoznavao taj čin kao potpuno neučinkovit, kao svojevrsno bespomoćno reagiranje, bez ikakvog razumijevanja, a onda niti učinka. Kod jednog broja sudionika pojavljuje se opis ujednačenog obrasca ponašanja roditelja pri početnom suočavanju s poteškoćom, a to je da su na početku pokazivali strpljenje, ali ono s vremenom „*brzo splasne*“, što oni mogu osjećati kao iscrpljivanje njihovih kapaciteta. Upravo na taj način Kratos je opisivao majčinu reakciju. Odbijanje opravdavanja brojnih izostanaka dodatno je naglašavalo njezinu ograničenost. Ona postavlja pravila, ali ne uspijeva doprijeti do uzroka njegova stanja. I kada je majka pokazivala određenu fleksibilnost („*Ok, ako uči za veću ocjenu...*“), to je ostajalo na razini privremenog rješenja. Završna rečenica „*poslije je vidjela da mene to nosi*“ imala je posebno značenje u kontekstu roditeljske nemoći. Kratos je doživljavao da majka uviđa kako su suočeni s nečim što nadilazi njezinu kontrolu, ali istodobno nije imala mogućnost intervenirati na način koji bi rezultirao pozitivnim pomakom, tj. povratkom na nastavu.

„Bila je ljuta zašto ne idem u školu. Prvo sam joj govorio da mi nije dobro, da me boli trbuh, pa glava...Ona me nagovarala da idem u školu. Dizala bi me za školu. Valjda nije znala što će sa mnom...Ona je prvo izgledala da ima strpljenja, ali je to brzo splasnulo. Nije mi htjela

opravdavati izostanke, ako nisam bolestan. Vidjela je ona da ja učim, pa joj je nekad bilo- ok, ako uči za veću ocjenu, pa kad nauči, ići će u školu. Ali, poslije je vidjela da mene to nosi.“
(Kratos)

Roditeljsku nemoć u razdoblju suočavanja s mogućnošću prekida školovanja sudionica Sara je doživljavala i opisivala kao „*naporno*“. Taj izraz u njezinu iskustvu imao je značenje dugotrajnog i iscrpljujućeg procesa obilježenog ponavljanjem, ali bezuspješnim pokušajima roditelja da je vrate na nastavu. Njihovo ponašanje je u tom razdoblju doživljavala kao „*gnjavažu*“, što je upućivalo na njezinu unutarnju distancu i otpor.

Slično kao i sudionik Kratos, sudionici Sara i Marko su opisivali oscilacije u roditeljskim reakcijama, povremeno strpljenje, ali i drugu krajnost, kada bi roditelji „*poludili*“. U Sarinom doživljaju takve promjene imale su značenje emocionalne nestabilnosti roditeljskog odgovora, što je dodatno naglašavalo njihovu nemoć. Roditelji, kako su ih oni doživljavali, osjećali su odgovornost da djeluju i promijene situaciju, ali istodobno nisu imali jasnoću ni učinkovit način kako to učiniti.

Sve navedeno sudionici Sara i Marko su opisivali kao fazu koja je stresna ne samo za njih, nego i za roditelje. Međutim, njihova nesigurnost i neuspješnost u pokušajima promjene rezultiraju time da su ih oni doživljavali kao nemoćne. U tom kontekstu slabi i njihov osjećaj da su imali stabilnu i adekvatnu podršku na koju se mogu osloniti. Posljedično se narušava i osjećaj sigurnosti, jer roditeljska figura, koja bi trebala imati značenje oslonca i zaštite, u njihovom iskustvu postajala je obilježena neizvjesnošću i nemoći.

„Naporno. Ja sam ih uvjeravala da je sve ok i da me puste na miru, da ne gnjave...a oni kako kad. Nekad bi poludili, a nekad bi probali mirno razgovarati.“ (Sara)

„To kaj sam rekao. Kaj da rade. Poludili su. Svima djeca idu u školu, a ja visim na kompu...Tak da sam ja kužio i njih kad bi poluđivali.“ (Marko)

L. Z. G. je navodila dijagnozu školske fobije. Njezin opis teškoća pri dolasku na nastavu i reakcije roditelja prikazan je sljedećim primjerom.

„Skužio je da nisam otišla u školu, tj. on me odvezao, ali ja nisam ušla. Nisam mogla. Mene je opralo već na ulazu sam se ja počela znojiti, želudac rastura...Onda sam sjela malo na klupicu i skužila da to neće ići i otišla kući. Njega su valjda zvali da sam trebala taj dan odgovarati,

ali da me nema. Ili, ne! Nisu njega zvali. Kaj bi zvali. On je gledao u e-dnevnik. I vidio...vidio da nema ocjene. Onda je zvao mamu kaj nisam odgovarala tu kemiju prvi sat? I onda je mama mene zvala i ...Došao je kući i s vrata me počeo gađati.“ (L.Z.G.)

L. Z. G. je opisivala tjelesne tegobe pri dolasku u školu i naglašavala da nije mogla ući u zgradu. Nakon odlaska kući navodila je očevu reakciju: „S vrata me počeo gađati.“ Riječ je o njezinu opisu nasilnog postupka koji se ne može opravdavati pretpostavljenom roditeljskom brigom ili nemoći. Opis nije omogućavao zaključivanje o očevim unutarnjim stanjima; za interpretaciju je važno kako je sudionica doživljavala taj postupak u situaciji u kojoj je već opisivala teškoće.

Takav postupak u sudioničinu iskustvu nije podrška. U interpretaciji se zadržavala razlika između njezina doživljaja nesigurnosti i nerazumijevanja te pretpostavki o razlozima očevog ponašanja, za koje u ovom opisu nije bilo izravnog uporišta.

U opisima roditeljskih pokušaja pomaganja pojavljuje se razlika između prepoznatog truda i pomoći koja je odgovarala potrebama mladih. Izrazi „pokušavali“ i „nisu znali kako“ upućivali su na doživljaj roditeljske nesigurnosti u pružanju podrške. Pritom se roditeljske namjere ne uzimaju kao utvrđena činjenica: predmet analize ostajao je način na koji su sudionici opisivali i tumačili njihove postupke.

4.1.3.3. Doživljaj roditeljskog emocionalnog nerazumijevanja i usmjerenosti na ocjene („Ali forsiranje nečega, neće donijeti ništa.“)

Sudionice Leptir 1 i Ivana roditeljsku podršku, odnosno njezin izostanak, doživljavale su primarno kroz iskustvo roditeljskog nerazumijevanja njihove unutarnje situacije. U oba opisa prisutno je značenje nepodudarnosti između onoga što su roditelji smatrali prioritetom (dolazak u školu) i onoga što su one same osjećale kao važno (briga o mentalnom zdravlju).

Kod sudionice Leptir 1 vidljivo je da je roditelje doživljavala kao osobe koje su željele razumjeti njezino stanje, no istodobno je osjećala da pogrešno postavljaju fokus inzistirajući da „Glavno da nastavi sa školom“. Takav pristup sudionica Leptir 1 je opisivala kao promašen, jer za nju školovanje nije imalo smisla dok se prethodno ne razriješi unutarnja teškoća. Posebno je znakovita metafora „Kamen koji te vuče dolje cijelo vrijeme“, kojom je opisivala svoje stanje kao trajni teret koji onemogućuje napredovanje. U njezinu iskustvu roditeljska podrška gubi

značenje autentične pomoći jer ne zahvaća srž problema i primarnu potrebu, a to je potreba da se posveti mentalnom zdravlju i razumije uzrok pojave poteškoća.

„Nikako da roditelj shvati. Bilo je: glavno da nastavi sa školom, ali nikako da shvate da ne može učenik nastaviti sa školom dok se ne riješi tog nekog kamena koji ga vuče dolje cijelo vrijeme.“ (Leptir 1)

Sudionica Ivana je roditeljsku reakciju doživljavala još izraženije kroz prizmu nezainteresiranosti i osude. Izjava „*Imala si šansu.*“ za nju imala je značenje propuštene prilike i osobne krivnje. Ona je osjećala da izostaje istinsko razumijevanje njezinog emotivnog stanja te da se naglasak stavlja na rezultat, a ne na uzrok poteškoća. Inzistiranje na odlasku u školu tumačila je kao „*forsiranje*“, koje u njezinu iskustvu ne može donijeti pozitivnu promjenu, već upravo suprotno, ono vodi prema neuspjehu. Ono što je sudionica Ivana posebno naglašavala bila je potreba za unutarnjom, intrinzičnom motivacijom učenika za dolazak u školu. Ona je doživljavala da se ta promjena može dogoditi tek kada se dogodi „*klik*“, odnosno kada učenik sam u sebi prepozna smisao i vrijednost školovanja.

Time roditeljsko forsiranje, bez prethodnog razumijevanja i emocionalne podrške, za nju nije imalo dovoljan značaj koji bi rezultirao promjenom. U oba opisa, sudionice Ivane i sudionice Leptir

1, roditeljska nemoć očituje se u usmjerenosti na vanjsko ponašanje (odlazak u školu) bez dubljeg zahvaćanja unutarnjeg emocionalnog stanja, što su sudionice osjećale kao neadekvatnu i nedostatnu podršku roditelja.

„Nije tu bilo nekakvog razumijevanja. Kao...imala si šansu... Ali forsiranje nečega, neće donijeti ništa. Mora se desiti onaj „klik“ da to meni treba. Mora se desiti to u glavi da učenik dobije volju.“ (Ivana)

Slično iskustvo nerazumijevanja roditelja opisivali su sudionik Marko i sudionica L.Z.G., pri čemu su oboje roditeljsku reakciju doživljavali kao nedostatnu u trenutku suočavanja s mogućnošću prekida školovanja. Za razliku od sudionice Ivane, koja je roditeljsku hladnoću i rezerviranost osjećala kao trajnu karakteristiku odnosa tijekom odrastanja, Marko i L.Z.G. su takvo nerazumijevanje intenzivnije doživljavali upravo u kriznom razdoblju kada je postajalo izgledno ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja.

Sudionica L.Z.G. roditeljsko nerazumijevanje, osobito od strane oca, doživljavala je još snažnije. Ona je percipirala da je otac njezine poteškoće tumačio kao izgovor i nedostatak volje (*„Mislio da mi se ne da učiti.“*), čime njezino iskustvo biva dovedeno u pitanje. Iako je naglašavala da učenje u početku nije bilo problem, kasnije je opisivala kako se više *„nije mogla prikopčati“* na gradivo. U tom je kontekstu očev stav imao značenje negiranja njezine unutarnje borbe. Posebno je znakovita njezina rečenica: *„Kad on ne može razumjeti kaj je vama, onda je zapravo istina da vi izmišljate.“* Ovdje sudionica L.Z.G. je doživljavala roditeljsku nemoć kao nemogućnost razumijevanja, koja se kasnije pretvara u poricanje stvarnosti njezinih poteškoća. Riječima *„onda je zapravo istina da vi izmišljate“* sudionica je opisivala kako je očevu reakciju doživljavala kao osporavanje svojih teškoća. Takvo iskustvo je za nju imalo dugoročno značenje gubitka povjerenja u oca, jer roditeljska figura, koja bi trebala potvrditi njezino iskustvo i biti podrška u svemu, postajala je izvor sumnje i dodatne kritike.

U oba opisa doživljaja roditeljska nemoć očituje se kroz pojednostavljivanje problema i fokus na vanjsko ponašanje (učenje, odgovaranje), dok je unutarnje iskustvo, tj. emocionalno stanje sudionika ostajalo nedovoljno prepoznato. Sudionici su takav pristup doživljavali kao pritisak ili negiranje, što produbljuje osjećaj nerazumijevanja i udaljenosti u odnosu s roditeljima.

„Nije tu sad bilo baš puno savjeta. Stari je rekao izvoli sjedni i naštrebaj i javi se kaj god možeš da odgovaraš....Činilo mi se da su zabrijali malo previše u ono.... Kužim ja da oni brinu, samo mi se to činilo too much tada.“ (Marko)

„On je mislio da je meni da mi se ne da učiti. Tak su svi zapravo mislili. Al, meni nije učenje bilo problem na početku. Ja sam učila...Poslije više i nisam jer nisam se više mogla prikopčati na gradivo gdje su oni bili. Onda je tata ...tak. Po svom. Kad on ne može razumjeti kaj je vama, onda je zapravo istina da vi izmišljate.“ (L.Z.G.)

Sudionici su doživljavali roditeljsku reakciju usmjerenu na ocjene i vanjsko ponašanje kao oblik emocionalnog nerazumijevanja. Iako roditelji često nastoje podržati dijete kroz naglasak na školovanje ili *„forsiranje“* dolaska u školu, sudionici su osjećali da takav pristup ne uzima u obzir njihovo unutarnje stanje i emocionalne potrebe. Ovo nerazumijevanje stvara dojam neadekvatne roditeljske podrške te povećava osjećaj izoliranosti i frustracije. Za sudionike je ključna emocionalna prisutnost roditelja.

4.1.3.4. Doživljaj izostanka roditeljskog vođenja i usmjeravanja („Tako...nitko te ne tjera na ništa, pa se gubiš.“)

Sudionik Ugljan je doživljavao vlastitu situaciju tijekom suočavanja s mogućnošću prekida kao razdoblje u kojem je bio prepušten sebi. Kada je kazao „*Učio sam ja, ali to više nije bilo dovoljno...pa gubiš kompas.*“, on je opisivao osjećaj izgubljenosti i gubitka smjera, što je u njegovu iskustvu imalo značenje osjećaja usamljenosti i nesigurnosti.

Kako živi sam s majkom, Ugljan također je osjećao nedostatak njezinog usmjeravanja i vođenja. Izjavom „*Mater ne vidi baš sve, pa ne zna...*“, on je opisivao majčinu nedovoljnu upućenost u njegove poteškoće, što je imalo značenje nedostatka adekvatne podrške. Pojam „*prepušten sam sebi*“ opisivao je njegov doživljaj odsutnosti roditeljske podrške i usmjeravanja.

Ugljan je potrebu za usmjeravanjem izražavao usporedbom sa zamišljenom očevom intervencijom: „*dođe ćaća i kaže, ajde ti mali nazad, kući, učiti... meni to nitko nije rekao*“. Metafora „*gubiš kompas*“ opisivala je njegov doživljaj nedostatka smjera. Istodobno je naglašavao da ne krivi majku i navodio ograničenja njezinih mogućnosti. Značenje doživljaja stoga se veže uz neostvarenu potrebu za konkretnim vođenjem, bez pretpostavke da prikriva neku drugu potrebu ili nastoji ostaviti određenu sliku o sebi.

„*Učio sam ja, ali to više nije bilo dovoljno...pa gubiš kompas, a i mater ne vidi baš sve, pa ne zna...Možda sam ...sad kad gledam, bio prepušten sam sebi. Znaš ono...kad balavac malo zaglibi, pa dođe ćaća i kaže, ajde ti mali nazad, kući, učiti...meni to nitko nije rekao. Nije da ja sam krivim mater jednu. Nije ona imala ni snage, niti to više mogla. Ja sam već u godinama. Što će mi govoriti. Ali...da. Tako...nitko te ne tjera na ništa, pa se gubiš*“. (Ugljan)

U iskustvu sudionika Ugljana roditeljska podrška dobiva značenje vođenja i usmjeravanja u trenucima životne nesigurnosti. Izostanak takve roditeljske uloge doživljavao je kao prepuštenost sebi, pri čemu osjećaj gubitka smjera nije povezan s nedostatkom roditeljske brige, već s nepostojanjem osobe koja bi prepoznala njegovu potrebu za konkretnom podrškom i usmjerila ga u suočavanju s poteškoćama tijekom ovog osjetljivog životnog razdoblja.

4.1.3.5. Doživljaj roditeljskog straha od stigmatizacije u lokalnoj sredini („Svi idu u školu, samo ti sad imaš problem.“)

Doživljaj da roditelji pretjerano brinu o mišljenjima šire lokalne zajednice tijekom suočavanja s mogućnošću prekida opisivali su sudionici: Leptir 1, Stella, Marko, L.Z.G. i Marul.

Posebno je zanimljivo kako je sudionica Leptir 1 doživljavala roditeljsku reakciju kroz prizmu lokalnog i kulturološkog konteksta, posebno povezujući roditeljsku kompetenciju s iskustvom „balkanskog“ područja. Ona je opisivala kako je nedovoljno znanje roditelja o problemima mentalnog zdravlja mladih doprinosilo njezinom osjećaju nesigurnosti i straha od stigmatizacije od strane šire zajednice.

Time je roditeljska zabrinutost za stavove sredine prema njezinu iskustvu imala značenje dodatnog pritiska, jer briga nije usmjerena samo na nju i njezine potrebe, već i na stavove drugih koje su roditelji percipirali kao važne. Sudionica Leptir 1 je osjećala da roditelji, zbog nedostatka informacija o mentalnim poteškoćama mladih, nisu u mogućnosti pružiti joj odgovarajuće usmjeravanje i podršku u kriznom razdoblju. Prijedlog da bi škole mogle „iz iskustva reći realnu sliku svega toga“ ona je doživljavala kao način edukacije roditelja koji bi im omogućio da bolje razumiju djecu, te im pruže adekvatnu podršku.

„Mislim da većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata ...to je još uvijek neka stigma, ajmo reći...depresija i te neke poteškoće, pa ako je škola u mogućnosti, da iz iskustva kaže realnu sliku svega toga. Jer, ja znam da ...bilo bi lakše i učenicima i roditeljima da se o tome priča. Nije se nitko do sada susretao s time prije, pa ne zna.“ (Leptir 1)

Sudionici Stella i Marul žive u maloj sredini, pa se to odrazilo na osjećaj da roditelji brinu o stavovima okoline vezano za njihov problem sa školom. Sudionica Stella je opisivala osjećaj pritiska koji proizlazi iz malog okruženja: „Pa svi budu znali...“ U njezinu iskustvu roditeljska briga je istovremeno zabrinutost za njezinu dobrobit, ali i za društvenu percepciju. Sve to imalo je značenje dodatnog opterećenja koje nije direktno povezano sa školskim uspjehom, već s očekivanjima zajednice.

Posebno emotivno sudionik Marul je opisivao kako se majka emocionalno teško nosila s interesom okoline za njegove brojne izostanke s nastave. Čak i kada se ona osobno već pomirila

sa situacijom, on je osjećao da je taj dodatni teret interesa ljudi u lokalnoj sredini postajao njegov problem jer se osjećao odgovornim za osjećaje majke i reakcije zajednice.

„A...kužim da ih muči i ono: ovo je mala sredina. Pa svi budu znali. Pa, znaju sigurno već i sad da nisam u školi.“ (Stella)

„Jadna se mater pomirila već s tim. ..Ona je dala sve od sebe. Možda joj je bilo i problem što se tako stvorila ta atmosfera....sad ja stvaram neki problem. A, svi se tu znaju, pa njoj možda neugodno. Pitala je susjeda za mene jedan dan, a ona se rasplakala nasred ceste.“ (Marul)

Sudionici Marko i L.Z.G. su doživljavali roditeljsku zabrinutost u kontekstu stavova okoline, pri čemu je ta briga dodatno naglašavala osjećaj pritiska i nesigurnosti. Marko je svojeg oca opisivao kao osobu koja je željela ostaviti dojam „Kao po špagi.“, kao da je organiziran, uspješan i odgovoran. U njegovom iskustvu otac brine o stavovima okoline, što je za Marka imalo značenje dodatnog opterećenja jer otac brine o tome kakav će dojam dati ako njegovo dijete odstupi od očekivanog ponašanja. Sve navedeno rezultira time da se sudionik Marko osjećao izolirano i neshvaćeno od strane oca. Slično, sudionica L.Z.G. je očevu reakciju doživljavala kroz prizmu razumijevanja situacije na način da „Svi idu u školu, samo ona sad ima problem.“ Ona je osjećala da otac nije razumio stvarni uzrok njenih poteškoća, nego je problem redukcijski tumačio kroz usporedbu s ostalima. Takav pristup oca u njezinu iskustvu imao je značenje nedostatka razumijevanja i umjesto da pruži podršku i usmjeravanje kroz kriznu situaciju, roditelj reagira primarno kroz pritisak i osudu, jer ponajviše brine o stavovima okoline.

„Poludili su. Svima djeca idu u školu, a ja visim na kompu...Stari onak po špagi, a ja ne idem u školu jer sam na kompu po čitave noći.“ (Marko)

„Tata nije tako. Možda je on na početku bio podrška...mislim, bio je on stalno, ali bilo je dana kad bi i on pucao. Ono...odi bokte u tu školu. Svi idu u školu, samo ti sad imaš problem. On je mislio da je meni da mi se ne da učiti. Tak su svi zapravo mislili.“ (L.Z.G.)

U opisima sudionika pojavljuje se doživljaj roditeljske nemoći, ograničenja u pružanju podrške, nedostatka vođenja i straha od stigmatizacije. Ovi rezultati govorili su o tome kako su sudionici doživljavali postupke roditelja, a nisu predstavljali izravnu procjenu roditeljskih kompetencija.

Kada je riječ o kompetencijama za pružanje podrške u savladavanju školskog gradiva, dio sudionika (Ugljan, Kratos, Marul) svoje ranije, osnovnoškolsko školovanje doživljavao je kao razdoblje potpune samostalnosti. Izjavljivali su da im u osnovnoj školi roditeljska podrška nije bila potrebna, pa nisu imali iskustvo s takvim oblikom podrške. Međutim, s prijelazom u srednju školu, gradivo je postajalo sve zahtjevnije, a roditelji su, prema odgovorima sudionika, nedostatno kompetentni za pružanje konkretne pomoći („*Nije to više osnovna škola.*“). U tom kontekstu neki pribjegavaju instrukcijama, neki pokušajima planiranja termina učenja i odgovaranja i rješavanja zaostataka vezano za školske obaveze. Sudionici te napore roditelja često su doživljavali kao nedostatne ili površne. Posebno je osjetljivo kada su roditeljska očekivanja visoka, kao kod Sare, gdje kombinacija nekompetencije i pritiska dodatno narušava odnos i pojačava osjećaj nerazumijevanja.

U fazi suočavanja s mogućim prekidom školovanja, sudionici su opisivali roditeljsku nemoć. Roditelji „*pokušavaju*“, „*nagovaraju*“, „*planiraju*“, „*dižu za školu*“, ali ti pokušaji, u iskustvu ovih mladih osoba, ostajali su bez stvarnog učinka. Sudionici su tu nemoć osjećali upravo kroz oscilacije roditeljskog ponašanja koje varira između strpljenja i ljutnje, između razgovora i „*pucanja*“. Takva neujednačenost roditeljskih reakcija imala je značenje emocionalne nesigurnosti. Od roditelja od kojeg su očekivali oslonac, on je sada postajao netko tko također luta, ne zna i iscrpljuje se. Posljedično, kod sudionika se narušava osjećaj stabilnosti i sigurnosti. Osim nesigurnosti po pitanju reakcija, sudionici su opisivali i potrebu za roditeljskom podrškom tijekom ovog osjetljivog životnog razdoblja.

Također važna dimenzija u opisima doživljaja roditeljske podrške je strah od stigmatizacije. Više sudionika (Leptir 1, Stella, Marul, Marko, L.Z.G.) roditeljsku zabrinutost doživljavalo je kao usmjerenu na stavove okoline, osobito u malim sredinama ili u kontekstu kulturoloških uvjerenja o mentalnom zdravlju. Roditelji, prema njihovu iskustvu, ne brinu samo o djetetu, nego i o tome „*što će ljudi reći*“. Takva briga kod mladih poprima značenje dodatnog pritiska i tereta, a ponekad i osjećaja krivnje jer svojim poteškoćama „*stvaraju problem*“ obitelji u očima zajednice.

Sve navedeno je ukazivalo da sudionici roditelje nisu doživljavali primarno kao nezainteresirane, već kao osobe koje su nedovoljno kompetentne, preopterećene i uplašene. Roditeljska nemoć proizlazi iz nedostatka znanja o mentalnom zdravlju mladih, iz suočavanja s vlastitim strahom od društvene osude te iz nepostojanja jasnih smjernica kako reagirati. Sve

to kod ovih sudionika rezultira osjećajem usamljenosti, gubitkom povjerenja i slabljenjem doživljaja sigurnosti. Stoga se iz analize njihovih opisa može zaključiti da je, uz podršku mladima, jednako važna i sustavna podrška roditeljima putem edukacija, osnaživanja i stručnog vođenja. Sve je to potrebno osigurati sa svrhom razvoja njihovih kompetencija i prevladavanja straha od stigmatizacije okoline. Tek tada roditeljska figura može ponovno zadobiti značenje stabilnog oslonca, sigurnosti i adekvatne podrške u osjetljivom životnom razdoblju.

4.1.4. Doživljaj podrške članova šire obitelji: sigurnost i dodatno opterećenje („Plakale bi mi zajedno i sve. ..Mene je to spasilo.“)

Sudionici Stella, Marul, L. Z. G., Ivana i Maksimir su tijekom razgovora opisivali kako su doživljavali prisutnost i ulogu članova šire obitelji, a koji su u razdoblju ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja imali veliko značenje u smislu pružanja podrške, razumijevanja ili s druge strane, dodatnog opterećenja. Njihova iskustva pokazivala su kako prisutnost šire obitelji može imati različita značenja u rasponu od toga da su u ulozi izvora sigurnosti i autoriteta, pa sve do toga da povećavaju stres i osjećaj izoliranosti. Analizom opisa doživljaja prisutnosti članova šire obitelji tijekom ovog osjetljivog razdoblja može se zaključiti da su sudionici Stella, Marul i

Maksimir zadovoljni podrškom, dok su sudionice Ivana i L. Z. G. opisivale drugačije iskustvo i doživljaj.

Stella je opisivala iskustvo odnosa snažne emocionalne povezanosti s bakom, koju je doživljavala kao stalni i pouzdani izvor obiteljske podrške. Takav odnos za nju imao je posebno značenje jer joj daje sigurnost da postoji odrasla osoba koja je uz nju bez obzira na okolnosti. Posebno značenje u njezinu iskustvu imala je bakina smirenost i strpljenje. Kada je govorila o teškim trenucima, Stella je opisivala kako joj je baka pružala prostor da izrazi emocije, uključujući tugu i plač. U njenom iskustvu, bakina podrška imala je značenje emocionalnog oslonca, tj. može se zaključiti da je Stella baku doživljavala kao osobu koja ju je „spasila“, odnosno omogućila joj emocionalnu stabilnost i osjećaj da nije sama u suočavanju s problemima.

„Meni je baka ko druga mama. Ona sve zna kaj je sa mnom. Možda i više nego mama i tata. Ona je sve prošla uz mene i njoj sam zahvalna do kraja života...Ona je to tak sve smireno slušala. Plakale bi mi zajedno i sve. ..Mene je to spasilo.“ (Stella)

Marul također je opisivao iskustvo povezanosti s članom šire obitelji u kojem je važnu ulogu podrške imao majčin brat, ujak. Njega je doživljavao kao autoritet i osobu od povjerenja, a njegova prisutnost imala je značenje zamjene za očinsku figuru. Nedostatak stvarne očinske prisutnosti Marul je doživljavao negativno, dok je ujaka opisivao kao osobu koja je bila emocionalno i odgojno prisutna tijekom njegova odrastanja

„Ujac je sa mnom razgovara. Valjda ga ona provala ...da on sa mnom razgovara. Jer, kao...njega ću slušati.“ (Marul)

Ovim opisom Marul je opisivao iskustvo u kojem je majka prepoznavala da je ujak imao veći utjecaj na njega, upravo zato što ga je Marul prihvaćao kao autoritet. Ujak za njega imao je značenje osobe koja ga je razumjela i kojoj je vjerovao.

„Meni je ujac ka otac. S njim sam sve prolazio u životu. Više nego sa svojim pravim ocem.“ (Marul)

Marul posebno je isticao ujakovu osobinu koja je za njega imala izrazito pozitivno značenje. Riječ je o smirenosti, osobini koju je prepoznavala i Stella, osobito u situacijama obilježenima negativnim emocijama i emocionalnom uznemirenošću. Ujak za Marula predstavljao je osobu uz koju može otvoreno razgovarati te od koje može dobiti smjernice za razumijevanje vlastitih osjećaja i daljnje postupanje. U njegovoj prisutnosti nije doživljavao sebe kao usamljenog, već je opisivao osjećaj snažne povezanosti i zahvalnosti. Posebno je značajno kako je objašnjavao razloge zbog kojih je smatrao da ga je ujak razumio. Ujakovo vlastito iskustvo slične životne situacije omogućavalo mu je drugačiju perspektivu na teškoće povezane s ispadanjem iz sustava redovnog obrazovanja, različitu od one koju je doživljavao kod majke. Marul je stoga u ujakovom iskustvu prepoznavao potvrdu vlastite perspektive i osjećaj da je njegova situacija napokon razumljena iznutra, a ne samo promatrana izvana. Ujakova prisutnost za njega predstavljala je važan izvor emocionalnog rasterećenja tijekom iskustva ispadanja iz obrazovnog sustava. Kroz ujakovu podršku smanjuje se njegov doživljaj neshvaćenosti i usamljenosti, dok se istodobno otvara mogućnost lakše komunikacije i međusobnog razumijevanja unutar obitelji.

„Onda bi i sa mamom popriča. To mi je ipak bilo lakše. Da ne moram sve sam. On nekako ima mota da malo smiri stvari. Možda jer je i sam slične stvari prolazio u mojim godinama, pa mu

je lakše sad razumiti sve. Njemu se sve malo sleglo, pa on to drugačije vidi nego mater... Da nije njega bilo...proša bi ja sve to, nije da ne bi...ali ovako je lakše.“ (Marul)

Za razliku od prethodnih pozitivnih iskustava, sudionica L. Z. G. je opisivala kako u širem obiteljskom okruženju nije pronalazila podršku, već dodatni izvor stresa. Prisutnost brata doživljavala je kao otegotnu okolnost jer je osjećala da on, uz oca, nije razumio njezine poteškoće sa školom. Umjesto podrške koju je od njih očekivala, sudionica je zapravo osjećala potrebu za stalnim objašnjavanjem i opravdavanjem. Posebno je osjećala nerazumijevanje na način da se negira njen problem i prikazuje kao izmišljen s njene strane i nepostojeći. Sudionica također je opisivala iskustvo gubitka privatnosti i osjećaj da je problem sa školom postajao „*obiteljski problem*“, što dodatno povećava njezinu iscrpljenost.

„Možda bi bilo lakše da i brat nije bio doma, pa da on to nije sve gledao... Da sam ja bila solo doma, pa sama sa sobom to nekak odradila...ovak je i on bio dosta doma i onda i njemu to sve objašnjavati. Kaj mi je. Zakaj ne idem u školu.Kakva školska fobija, pa odi u školu ko i svi drugi. Kaj izmišljaš, uvijek nekaj posebno.“ (L. Z. G.)

Sudionica je osjećala da je problem sa školom sada postajao obiteljski problem, koji se negativno odražava u odnosima s ostalim članovima obitelji za koje je osjećala da im je smetnja. Opisivala je osjećaj izoliranosti od strane članova obitelji jer ona „*traži nešto posebno*“. Posebno snažno doživljavala je nerazumijevanje i izrugivanje, što je za nju imalo značenje odbacivanja i gubitka sigurnosti unutar obitelji. U opisima iskustava sudionice L. Z. G. može se razabrati svojevrsni sukob između potrebe za izolacijom i prisutnosti obitelji, što povećava osjećaj stresa. Za L. Z. G. je podrška obitelji imala uvjetno značenje, odnosno ona je osjećala da je ta podrška prisutna samo onda kada nije bilo problema. Tek dobivanje dijagnoze mijenja obiteljski odnos prema njezinim teškoćama, jer tada članovi obitelji počinju vjerovati da problem postoji.

„Onda ne samo da u školi više nije dobro, nego i doma nije dobro. A, kam da ideš? Nemreš sad nestati, da ne smetaš nekom. Kam da se maknem? To još iscrpljuje. To kaj ni ti ne znaš kak sebe srediti, a još dodatno moraš svima drugima objašnjavati i opravdavati se. Poslije, kad je došla dijagnoza je malo bilo lakše, jer su valjda i oni povjerovali.“ (L. Z.G.)

Sudionica Maksimir je opisivala iskustvo snažne podrške čitave obitelji, a tako i brata i sestre tijekom zdravstvenih teškoća i problema sa školovanjem. Njihovu brigu doživljavala je kao

organiziranu, kontinuiranu i vrlo konkretnu. Prema bratu i sestri osjećala je duboku zahvalnost jer su brat i sestra, osim emotivne podrške, svakodnevno brinuli o njezinim osnovnim potrebama, terapiji i ukupnom funkcioniranju. Takav oblik podrške u njoj budi osjećaj sigurnosti i pripadnosti. U njezinu iskustvu, ovakva aktivna i praktična podrška za nju imala je značenje zaštite od osjećaja usamljenosti i izolacije te olakšava nošenje s izazovima.

„Brat i sestra su baš bili oko mene, da pomognu ako može...Ma, oni su se organizirali kao vojska da meni budu na raspolaganju. Hoćeš kad jedem, spavam, uzimam terapiju. Sve su oni brinuli. Ali i brat i sestra. Svi.“ (Maksimir)

Kako je sudionica Ivana imala iskustvo potpune isključenosti od strane roditelja, oslonila se na savjete člana šire obitelji, konkretno, na savjete tete. Sudionica pomalo s podsmjehom opisivala je iskustvo tetine namjere da joj pomogne pri izboru škole. Iako je savjet bio pogrešan, Ivana je doživljavala tetinu intervenciju kao znak brige i angažmana, te je prepoznavala njenu dobru volju. Tetina briga i dobra namjera za Ivanu imala je veliko značenje jer roditelje nije doživljavala kao osobe od kojih može očekivati podršku, pa joj je ovo poslužilo kao kakav-takav oslonac unutar obitelji. Ivana je osjećala zahvalnost zbog tetine namjere, ali i žaljenje zbog ishoda. Iskustvo opisivala je s humorom, što je upućivalo na emocionalnu distancu i prihvatanje situacije. U njezinu iskustvu, dobre tetine namjere imale su emocionalnu vrijednost, iako nisu osigurale pozitivan ishod.

„Teta mi je rekla da bi ja mogla ići u geodetsku školu. Ja nisam znala da to postoji. Ali, htjela je ona meni dobro, ali se zeznula. Rekla je: Tu ti se rade nacrti za kuće, a ja sam voljela crtati. To je ona mislila na građevinsku. To nije geodetska škola, to je građevinska...Uglavnom, ona je imala dobru namjeru i htjela mi je pomoći, ali se zeznula. Pa sam ja tako završila u geodetskoj školi. Imala je dobru volje, ali nije uspjelo.“ (Ivana)

Ovih pet sudionika opisivalo je iskustvo podrške članova šire obitelji kao višeznačno. Njihovi opisi pokazivali su kako prisutnost obitelji može za njih imati značenje izvora sigurnosti, razumijevanja i emocionalnog oslonca, ali i dodatnog opterećenja te pojačanog osjećaja izoliranosti.

Stoga, može se zaključiti da je jedan dio sudionika doživljavao podršku članova šire obitelji kao onu koja zadovoljava njihovu potrebu za prihvatanjem, smirenošću i stabilnom odraslom figurom. Takvo iskustvo je imalo značenje sigurnog prostora u kojem mogu izraziti emocije i

lakše se nositi s teškoćama. S druge strane, neki sudionici su opisivali iskustvo nerazumijevanja i negiranja problema, pri čemu je podrška dolazila tek nakon formalne potvrde teškoća, što je slučaj sa sudionicom L. Z. G. U njenim opisima posebno je naglašena potreba za razumijevanjem i prihvaćenošću.

4.2. Doživljaj podrške škole tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

U ovom se potpoglavlju prikazuje kako su sudionici doživljavali podršku škole tijekom udaljavanja od nastave, suočavanja s prekidom i nakon formalnog ispisa. U središtu su značenja koja su pridavali dostupnosti, razumijevanju i postupcima školskih djelatnika te vlastitom sudjelovanju u suradnji škole i roditelja.

Detaljan prikaz osobnih iskustvenih tema s izvornim opisima i oznakama redaka nalazi se u Tablici 9. Grupne iskustvene teme povezivale su srodna značenja među sudionicima, uz zadržavanje razlika u njihovim doživljajima.

Tablica 9. Doživljaj podrške škole (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/st r. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	<p>Ambivalentnost u doživljaju podrške djelatnika škole</p> <p>Zadovoljstvo odnosa s nastavnicima prije pojave problema</p> <p>Prepoznavanje važnosti fleksibilnosti u pristupu nastavnika prema učenicima tijekom suočavanja s poteškoćama procesa ispadanja</p> <p>Osjećaj srama i zahvalnosti prema nastavnicima uslijed brojnih izostanaka s nastave</p> <p>Prekid komunikacije s djelatnicima škole nakon formalnog prekida školovanja</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.2.1.; 4.2.2.</i></p>	<p>24/1</p> <p>152/6</p> <p>169/8</p> <p>229/10</p>	<p><i>Uvijek sam voljela sve profesore. Ta fleksibilnost mi je puno smanjila pritisak.</i></p> <p><i>Osjećala sam tu sram, ali i preveliku zahvalnost. Nije bilo komunikacije s nikim iz škole.</i></p>
Ivana	<p>Nedostatak povjerenja u djelatnike škole kao moguće izvore podrške</p> <p>Doživljaj nastavnika tijekom odrastanja kao odrasle osobe s autoritetom bez prostora za osobni kontakt.</p> <p>Nedostatak povjerenja u nastavnike prije prekida školovanja.</p> <p>Osjećaj zanemarenosti od strane nastavnika tijekom suočavanja s činjenicom da se može dogoditi prekid.</p> <p>Prekid svakog kontakta sa školom nakon prekida školovanja.</p> <p>Potreba za dobrim odnosom s djelatnicima škole nakon prekida školovanja.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.2.2.</i></p>	<p>21/1</p> <p>91/4</p> <p>140/8</p> <p>215/11</p> <p>239/12</p>	<p><i>Oni su odrasli i nije tu baš bilo odnosa. Mislim da im se baš i ne bih obraćala.</i></p> <p><i>Nije tu baš bilo nekih savjeta.</i></p> <p><i>Svatko trči za svojim predmetom.</i></p> <p><i>Nije nitko sa mnom više razgovarao.</i></p> <p><i>Jednom sam išla nazvati razrednicu u školu da joj objasnim</i></p>
Kratos	<p>Ambivalentni doživljaji ponašanja nastavnika (od netaktičnosti do emocionalne povezanosti)</p>	<p>17/1</p>	<p><i>Oni su mene uglavnom voljeli jer sam ja bio dobar.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/st r. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Dobar odnos s nastavnicima tijekom odrastanja kao kompenzacija za nedostatnu očevu podršku.</p> <p>Potreba da ostane neprimjetan pri dolasku u školu nakon dužeg razdoblja izostajanja.</p> <p>Iskustvo netaktičnih reakcija nastavnika na dolazak u školu nakon dužeg razdoblja izostajanja. Zahvalan na kreativnim metodama nastavnika tijekom proživljavanja procesa ispadanja kao oslonac.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.2.1.; 4.2.2.; 4.2.3.</i></p>	<p>73/4</p> <p>74/4</p> <p>256/12</p>	<p><i>Pusti me da budem tu i ne trebaš me izdvajati sad pred svima</i></p> <p><i>Oni su htjeli pomoći, ali nekad bi to glupo ispalo.</i></p> <p><i>Najviše mi se svidjelo to što je taj profesor odigrao šahovsku partiju sa mnom. Samo mi je kao...dao do</i></p>

4.2.1. Doživljaj kvalitete odnosa s nastavnicima kroz prihvaćenost i nerazumijevanje

Sudionici su odnose s nastavnicima opisivali kroz osjećaje prihvaćenosti, sigurnosti, nelagode i nepovjerenja. Za neke je podrška povezana s dostupnošću pojedinog nastavnika, a za druge s iskustvom da ih se nije razumjelo. U istom se osobnom iskustvu mogu pojaviti oba značenja: primjerice, Kratos je uz nelagodu zbog javnog izdvajanja opisivao zahvalnost nastavniku koji mu je nenametljivo pokazivao da je dostupan.

Stella posebno je isticala zaštitnički odnos razrednice. Ivana i Ugljan su naglašavali udaljenost nastavnika, dok je Marul, uz iskustva odbačenosti i izigranosti, opisivao i dostupnost razrednice. Sara, Kratos, L. Z. G., Maksimir, Marko i Leptir 1 također su opisivali različite, ponekad suprotstavljene doživljaje odnosa sa školskim djelatnicima.

U nastavku se najprije razmatraju odnosi u kojima su sudionici prepoznavali oslonac, a zatim iskustva u kojima postupci škole ne odgovaraju njihovim potrebama. Ta podjela označavala je različita značenja odnosa, a ne razvrstavanje sudionika u isključivo pozitivna ili negativna iskustva.

4.2.1.1. Osjećaj sigurnosti u dostupnosti i razumijevanju nastavnika („*Ta fleksibilnost i susretljivost. To puno znači.*“)

Kod većine sudionika s pozitivnim iskustvima podrške nastavnika prisutan je osjećaj zahvalnosti na njihovom pristupu i angažmanu. Zanimljivo je da se osjećaj zahvalnosti isprepliće s nizom ostalih osjećaja, od sigurnosti i razumijevanja do osjećaja srama. Posebno je zanimljivo što se kod dvoje sudionika ponavlja važnost doživljaja prisutnosti kao nečega što su prepoznavali kao važno u doživljaju podrške, čak i kad osoba ne može pružiti konkretnu pomoć.

Sudionica Maksimir je opisivala osjećaj zahvalnosti prema razrednici koja se aktivno angažirala kako je razredni kolege ne bi odbacili zbog promjena u fizičkom izgledu uzrokovanih narušenim fizičkim zdravljem i terapijom. Razrednicu je doživljavala kao osobu od povjerenja kojoj se može obratiti u bilo kojem trenutku. Isticala je koliko joj je značila sama prisutnost razrednice, čak i kada ona nije mogla konkretno pomoći u rješavanju problema. Sudionica je imala osjećaj sigurnosti i zahvalnosti prema razrednici upravo zbog njene dostupnosti i prisutnosti.

„Mislim...razrednica je najviše bila u tome...pa je nekak ispalo da je ona ta kojoj se obraćamo.

Nije mogla ni ona sad tu nešto previše, ali bila je tu. “ (Maksimir)

„Mislim da je razrednica poslije to s njima iskomentirala kad mene nije bilo. Mislim da je...nije da znam, ali mislim da je. Ona ima tak smisla i za razgovarati o svakakvim temama i mi smo svi nju slušali. Tak da vjerujem da je ona i s njima to odradila onak...na dobar način.“ (Maksimir)

Sudionica Sara je opisivala doživljaj zahvalnosti prema nastavnici Hrvatskog jezika čije su osobne poruke za nju imale posebno značenje. Nastavnicu je opisivala kao nekoga tko nije trebao uložiti

„Bog zna što.“ truda, čime želi naglasiti da i male geste mogu imati velik osobni značaj. Posebno doživljava razumijevanje nastavnice u razdoblju suočavanja s teškom činjenicom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. U tim trenucima ima osjećaj sigurnosti, odnosno osjećaj da netko u školi brine o njoj, što doživljava kao iznimno važno. Odnos s tom nastavnicom doživljava kao topao i emotivno podržavajući.

„Profesorica iz hrvatskog je bila ok. Npr. ona bi mi u Teamsima ubacila gradivo za odgovarati, ali bi uvijek ubacila i neku rečenicu...onako motivacijsku. Utješnu. Nije to bilo bog zna što, ali mi je bilo ok.“ (Sara)

„Pa ono...kao...ne gleda me samo kroz gradivo, nego kuži da mi nije lako..pa da me utješi. Ljudski. Nije trebala, a lijepo od nje. Meni je to bilo...evo, netko brine.“ (Sara)

Osjećaj zahvalnosti spominjao je i sudionik Kratos, a odnosi se na nastavnika koji je koristio kreativne i nenametljive načine kako bi pokazao svoju prisutnost. Doživljavao je da mu se može obratiti u bilo kojem trenutku, što je za njega imalo značenje sigurnosti i povjerenja u odrasle osobe. Posebno mu je značajno to što je nastavnik poštovao njegovu potrebu da sam odluči želi li i kada razgovarati. Također, Kratos je doživljavao kao važno to što nastavnik nije pokazivao sažaljenje niti dramatizirao situaciju, što na njega djeluje smirujuće. Imao je osjećaj da mu nastavnik poručuje kako je prisutan i dostupan, bez dodatnog pritiska.

„Najviše mi se svidjelo to što je taj profesor odigrao šahovsku partiju sa mnom. Nije me on ništa pitao i nije se petljao. Samo mi je kao...dao do znanja da je on tu, ako će mi trebati.“ (Kratos)

„Mi smo, kao...išli razgovarati, a on je izvadio šah i ajmo. Nismo ništa pričali.. To mi je bilo najbolje. Nije me ništa ispitivao, nego...pusti sad to. Šah je šah.

To sam mu baš zahvalan.“ (Kratos)

„Taj profa sa šahom. Kralj. Meni je to bilo najjače. Nije on mene sažaljevao, što bi mi išlo jako na živce. Bilo je kao...ok, imaš problem, ali svi ga nekad imamo i proći će. Tu smo svi, pa ti uzmi ako ti što treba. Ako ne, opet ok. Nije dramatizirao.“ (Kratos)

Sudionica Stella također je opisivala osjećaj zahvalnosti prema razrednici s kojom nije imala intenzivnu izravnu komunikaciju, ali je razrednica bila u čestom kontaktu s njezinim roditeljima, što je imalo veliko značenje za cijelu obitelj. Doživljavala je da ju je razrednica gledala zaštitnički, *„Kao svoje dijete.“* Posebno je pridavala značenje činjenici da je razrednica prepoznala poteškoće u mentalnom zdravlju te pravovremeno uputila roditelje na traženje stručne pomoći, što je posredno olakšalo i njezinu situaciju.

„Ja sam joj zahvalna. Kak sam rekla, ona je duša od čovjeka. Ona te gleda ko da si njeno dijete. Čudo. Nema takvih puno. Da. Puno znači.“ (Stella)

Sudionica Leptir 1 je opisivala kako je oduvijek imala osjećaj zadovoljstva odnosom s nastavnicima, kako prije pojave problema, tako i tijekom čitavog razdoblja suočavanja s izazovima školovanja. Doživljavala je kontinuiranu podršku od strane nastavnika, kojoj je pridavala ambivalentno značenje. S jedne strane doživljavala je snažan osjećaj zahvalnosti, dok se s protokom vremena i porastom broja izostanaka, uz zahvalnost javlja i osjećaj nelagode, odnosno srama. Prepoznavala je važnost fleksibilnosti nastavnika u rješavanju takvih problema, no istovremeno je doživljavala nelagodu jer je unatoč njihovoj susretljivosti i dalje imala osjećaj da *„stvara problem“* izostajanjem s nastave. Bila je iznenađena njihovom podrškom koja je bila prisutna sve vrijeme.

„Uvijek sam voljela sve profesore i oni su uvijek bili prijateljski raspoloženi“ (Leptir 1).

„Ta njihova stalna pomoć i podrška. Ta fleksibilnost i susretljivost. To puno znači... Pogodilo bi me. Nevjerojatno kako su sve to vrijeme ...dugo je to trajalo...oni su još uvijek imali strpljenja i razumijevanja. Ali, opet u neku ruku, mene bi bilo sram pred njima i kako se to sve više produljivalo, ja sam sve više osjećala tu sram i nekako...naravno, preveliku zahvalnost.“ (Leptir 1)

Sudionica L. Z. G. je doživljavala pozitivno iskustvo s nastavnikom koji je nije promatrao isključivo kroz problem prekida školovanja, već je imala osjećaj da ju je doživljavao iz šire perspektive. Takav pristup je opisivala kao smirujući i utješni jer je doživljavala da joj je nastavnik htio dati do znanja kako se radi o fazi koja će proći. Njegov način gledanja na situaciju imao je posebno značenje za sudionicu u kontekstu u kojem ostali djelatnici škole reagiraju formalnije i manje blagonaklono.

„Nije me gledao kroz moj problem, nego je pokušao nekako sve smiriti i ...kak da kažem...on bi to malo šire nekak gledao. Kao-sve je to životna faza koja će proći...samo sad traje i problem je, ali proći će. Samo da budem strpljiva, da se ne nerviram ako i padnem sad taj ispit. Da to nije kraj svega...On je gledao širu sliku, a svi drugi su gledali samo svoj predmet i to je to.“
(L.Z.G.)

„Iznenadi te da u takvoj šumi tih pravilnika, zakona, e-dnevnika, ocjena...dode neko sad s tim tako...ljudskim pristupom. On me tad utješio. Ja jesam pala njegov predmet taj dan, ali nisam se osjećala kao da bi propala u zemlju od srama. On mi je objasnio da je to kap u moru. Da će biti prilika drugih i da moram gurati dalje. Takvih treba po školama malo više.“ (L.Z.G.)

Također manje formalni odnos opisivala je sudionica Leptir 1 kada je govorila o odnosu s razrednicom, čiju je inicijativu doživljavala kao čin brige i pokušaja iskrenog razumijevanja njezine situacije. Od svih nastavnika sudionica je doživljavala podršku i razumijevanje, ali podrška razrednice imala je za nju posebno značenje. Iznenadila ju je reakcija kada je „čak zaplakala“, što je ukazivalo na duboku emocionalnu povezanost nastavnika s učenikom, koja nadilazi uobičajeni profesionalni odnos učenika i odgojno-obrazovnog djelatnika. Posebno je zanimljiv njen odgovor na pitanje što je takav odnos razrednice za nju značio kojim je izražavala osjećaj da „nije sama“. Sam ovaj razgovor s razrednicom za sudionicu imao je duboko emotivno značenje koje je doprinijelo smanjenju osjećaja usamljenosti i koje će sačuvati u sjećanju.

„Kad sam počela izostajati s nastave, meni se osobno ponudila tadašnja razrednica. Pozvala me bila u kabinet i baš smo dugo i srčano imali jedan razgovor. To ću zapamtiti. Stvarno su super svi profesori. Svi bi tako nešto napravili i uskočili, ali eto ona je tada bila razrednica i nju ću pamti po tome.“ (Leptir 1)

„ I razgovor s razrednicom. Imale smo jedan emotivan razgovor u kabinetu. Ona je čak zaplakala, što je meni bio šok, koliko je ona zapravo bila vezana za to sve. To dvoje definitivno...Da netko brine i da nisi sam. „(Leptir 1)

Sudionik Marko je opisivao osjećaj ponosa zbog nastavnikovog pristupa njemu u teškim trenucima. Doživljavao je da je nastavnik prepoznao njegov iznadprosječni potencijal, što je za njega imalo značenje jačanja samopouzdanja. Imao je osjećaj da ga nastavnik nije promatrao kroz neuspjeh, već kroz njegove sposobnosti i potencijale. Takav pristup je doživljavao kao prepoznavanje onoga što je smatrao „bitnim“: *poticanje učenika i uočavanje potencijala unatoč neuspjesima.*

„Ovaj jedan iz programiranja je bio onak...znao je da ja znam programirati...možda i bolje nego on, pa me nije gnjavio.“ (Marko)

„On bi meni dao...piši kaj god. Ili bi me pitao na čemu sad radim, pa bi mi dao ocjenu. Kužio je...bit. Kužio je da je to kaj ja radim jače od ovog na satu, pa me nije zafrkavao s tim.“ (Marko)

Iskustva sudionika jasno su pokazivala da su pozitivni odnosi s nastavnicima imali učinak na osjećaj sigurnosti, razumijevanja i emocionalne podrške tijekom suočavanja s izazovima školovanja. Sudionici su doživljavali nastavničku fleksibilnost, susretljivost i prisutnost kao ključne elemente podrške, čak i kada konkretna pomoć nije moguća. Takav pristup smanjuje osjećaj usamljenosti, srama i stresa, te omogućuje učenicima da se osjećaju prihvaćeno unutar školskog okruženja. Posebno je značajno da nastavnici svojim nenametljivim i empatičnim pristupom uspijevaju potaknuti osjećaj povjerenja i samopouzdanja. Ove situacije potvrđuju da emocionalno dostupna podrška nastavnika može nadomjestiti ograničenja formalnog školskog sustava i imati dugotrajan pozitivan utjecaj na učenikovo iskustvo školovanja.

4.2.1.2. Pozitivna iskustva i očekivanja u odnosu s nastavnicima nakon prekida školovanja („Ljudi su i brinu za sve učenike.“)

Iskustvo s izostankom formalnog kontakta s nastavnicima nakon doživljenog ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja za sudionika Marula je bilo prihvatljivo i očekivano jer je smatrao da je tada već bilo kasno za povratak u školske klupe i da se napravilo sve što se moglo. Iskustvo življenja u maloj sredini odrazilo se na nastavak neformalnih kontakata tijekom kojih

nije osjećao težinu, nego svojevrsno rasterećenje u odnosima i smanjenje pritiska. Prepoznavao je da ga nastavnici nisu promatrali samo kroz školski uspjeh, nego kao osobu i vrijednog člana zajednice, tako da nije bilo gorčine u njegovom glasu kada je govorio o odnosima s njima nakon formalnog prekida. Njegov doživljaj pri susretu nastavnika u lokalnoj sredini ukazivao je na njegov osjećaj poštovanja, pripadnosti toj istoj sredini i svojevrsne povezanosti s ljudima u okruženju. Posebno je zanimljivo na koji je način sudionik izražavao razumijevanje perspektive nastavnika koji „rade svoj posao“ čime je pokušavao ukazati na njihovu profesionalnu odgovornost, ali i emocionalnu distancu u odnosu s učenicima. Istu takvu emocionalnu distancu i on je zadržavao u odnosu prema njima čitavo vrijeme.

„Ma, masa njih su vrhunski i mi se vidimo po gradu i uvijek mi se jave, i ja njima. To su ljudi koji rade svoj posao. I svaka im čast. Nije to lako.....ljudi su i brinu za sve učenike. Kako i treba. Nije njima sad svima ...da oni gledaju tebe samo kroz ocjene. „

„Kontakti? A....Bilo je kako je trebalo biti. Ne znam je li bilo potrebno. Ne možeš ti pobjeći od ljudi. Oni su tu i mi živimo zajedno i čini mi se normalno da oni pitaju, da ponude pomoć i to. Ljudi su.“ (Marul)

Može se zaključiti kako su sudionici doživljavali kvalitetu odnosa s nastavnicima kao ključni činitelj u iskustvu suočavanja s ispadanjem iz sustava redovnog obrazovanja. Pozitivni odnosi, koji su obilježeni razumijevanjem, fleksibilnošću i nenametljivim oblikom podrške, stvaraju osjećaj sigurnosti, povjerenja i pripadnosti te umanjuju osjećaj usamljenosti i nelagode kod učenika. Zanimljivo, čak i male geste, poput motivacijskih poruka ili neformalnih razgovora, imale su snažan emocionalni učinak i jačaju samopouzdanje učenika. Sudionici su prepoznavali važnost osobnog pristupa nastavnika, koji nadilazi formalne zadatke i ocjene, a takvi odnosi ostavljaju trajni pozitivan dojam, često i nakon prekida školovanja. Emocionalna toplina i fleksibilnost nastavnika omogućavale su učenicima da se osjećaju viđeno, poštovano i prihvaćeno, što je naglašavalo značaj kvalitetnih odnosa u podršci učenicima tijekom ovog osjetljivog razdoblja.

4.2.2. Neugodna iskustva i osjećaj nedostatne podrške škole

4.2.2.1. Doživljaj škole kao hladnog, formalnog i nefleksibilnog sustava („*Ta hladnoća. Ka...oni su tu glavni.*“)

Jedan dio sudionika doživljavao je odgojno-obrazovni sustav kao hladan, formalni sustav koji nije imao razumijevanja niti je pripremljen za specifične situacije s kojima su se učenici svakodnevno suočavali. Dio sudionika takav odnos opisivao je kroz nedostatak razumijevanja i doživljaj da su prepušteni sami sebi. Dio sudionika opisivao je da s vremenom više nije imao očekivanja od strane nastavnika u pogledu pružanja podrške i razumijevanja te su se distancirali od stvaranja odnosa s nastavnicima i ostalim djelatnicima škole. Sudionici su osjećali da je školskim djelatnicima važno da se učenici uklape u već postojeći sustav takav kakav je, dok odnos između učenika i djelatnika škole nije imao posebno značenje unutar odgojno-obrazovnog sustava.

Marul kritizira odnos određenih nastavnika koji je doživljavao kao suviše formalan. Opisivao je njihov odnos kao „*hladan*“ i unaprijed postavljen kriterijem da nastavnici rade s učenicima koji su se uklopili u sustav i imali volju za radom, dok drugi „*otpadaju*“. Osjećao je nedostatak brige za učenike od strane odgojno-obrazovnog sustava i inače, a pogotovo u trenucima suočavanja s poteškoćama ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sve to za Marula imalo je značenje nedostatka brige od strane odgojno-obrazovnog sustava. Pokušavao je ukazati na vrijednost moralnog stava nastavnika, svakog osobno, koji bi prema njegovom mišljenju trebao biti jači nego sama formalnost koja je u pravilnicima po kojima funkcionira odgojno-obrazovni sustav. Njegov opis je naglašavao važnost osobne brige koju u tom odnosu nije prepoznao.

„Ta hladnoća. Ka...oni su tu glavni. Oni će raditi s tima koji hoće. Ostali otpadaju. Peru ruke. Oni ne vidu tu nimalo svoju odgovornost da bi možda...možda i oni mogli nešto. Ka...potrudi se da ga dobiješ da uči tvoj predmet. Da vidi da to ima smisla. Oni dođu u razred i ajmo.“
(Marul)

„A...nije moglo, nego po njihovom. Sustav je takav. Ma, kakav sustav. To si ti takav ili nisi...i gotovo. Ne može tebi sustav narediti što ćeš ti raditi ako si čovjek.“ (Marul)

Sudionica L. Z. G. je opisivala iskustvo potpunog nerazumijevanja odgojno-obrazovnog sustava u odnosu na njezinu dijagnozu školske fobije. Riječ je o učenici koja nije u mogućnosti ući u školsku zgradu, a svaki odgovor koji dobiva od škole sa svrhom nastavka školovanja

podrazumijeva polaganje ispita u školskoj zgradi. Ovo iskustvo ona je nazivala „šah mat“ pozicijom jer je ono za nju imalo značenje prekida svih mogućnosti, odnosno prekida školovanja. Izraz „šah mat“ u njezinu opisu naglašavao je doživljaj da ponuđena rješenja ne odgovaraju teškoći koju je navodila.

„Zamjerili su mi dosta u školi. Došlo je vrijeme ...ono kad treba zaključiti ocjene, a ja nemam uglavnom ništa. Ostala sam neocijenjena iz većine predmeta i išla sam na razredni ispit. Tu je nastao šou. I na razredni ispit treba ući u školu, a to je moj problem. I sad...kako to objasniti da ja ne mogu doći odgovarati? Oni kažu: dođi u školu, mi drugačije ne možemo. A, da ja mogu doći u školu, ja ne bi imala problem...i tako u krug.“ (L. Z. G)

„Šah mat. Ono kak se veli. Nema rješenja. Sustav te ne šljivi ni pet posto. Da bi položio, trebaš doći. Ak nemreš doći...ništ.“ (L. Z. G)

Doživljaj odgojno-obrazovnog sustava kao sustava koji nije imao sluha za specifične potrebe učenika u određenim školama opisivao je sudionik Marko, koji je određeno školsko gradivo doživljavao kao nepotrebno za svoju struku i smatrao da nije prioritet tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Ovo iskustvo za njega imalo je značenje gubitka smisla školovanja.

„Ak već idem u takvu školu, onda ak će me zafrkavat s hrvatskim, ak mi ide programiranje. Tu neke lektire, pa povijest. Ok, kužim da treba osnovne stvari. Moraš biti pismen, al sad...osnovno. Ovaj je to tak i vidio kaj je bitno i skрати priču. Ak znaš struku, valjda je to važnije sad nego...ne sjećam se kaj je bilo za lektiru. Oni...Stipančići“ (Marko)

„Nikakav posebno. Oni su nastavnici i mi smo učenici. Oni su odrasli i nije tu baš bilo odnosa. „ (Ivana)

Ivana je nastavničku ulogu opisivala riječima „Oni su odrasli i nije tu baš bilo odnosa“. U tom opisu naglašavala je distancu između učenika i nastavnika. Iako je i obiteljske odnose opisivala kao emocionalno udaljene, na temelju tih opisa nije moguće utvrditi da su ranija iskustva uzrokovala njezina očekivanja od nastavnika.

Sudionik Ugljan je opisivao doživljaj česte promjene nastavničkog kadra kao prepreku u pružanju adekvatne podrške učenicima, što je problem koji je sve aktualniji u školama. Za sudionika Ugljana česta promjena nastavnika značila je onemogućavanje stvaranja dubljih i

podržavajućih odnosa s nastavnicima, a bez odnosa nije bilo niti podrške. Tako da on situaciju gleda iz šire perspektive, tj. ovo iskustvo za njega imalo je značenje šireg sustavnog problema.

„A još i to što se oni mijenjaju ...svakih par mjeseci ti novi nastavnik predaje. Pa, oni ni ne znaju tko im je u razredu. Dok on zapamti naša imena, već dođe drugi.“ (Ugljan).

Sara, Ivana i Maksimir su ograničena očekivanja od nastavnika povezivale s brojem učenika, predmetnim obvezama i nedostatkom vremena za pojedinačan razgovor. U njihovim opisima razumijevanje opterećenja nastavnika postoji usporedno s osjećajem da za njihove poteškoće nije bilo dovoljno prostora. Takvo tumačenje škole može pomoći razumjeti zašto podršku nisu očekivale čak ni kada im je potrebna.

„Imaju puno učenika. Sad baš da će se baviti jednom koja ne dolazi...“ (Sara)

„Nije baš bilo savjeta. Više onako ...službeno... Nisam ni očekivala baš da će oni sad nešto tu... Oni odrađuju svoje i ...ne znam.“ (Sara)

„Ali, nemate vi baš...kak bi rekla...nema to vrijeme osim kad je po rasporedu sat tog predmeta, da taj nastavnik s vama nekad radi. Jer, on ima druge razrede...i tak svaki dan. Tak da je to komplicirano uopće organizirati da on s vama sad nešto posebno radi.“ (Maksimir)

„Nije tu baš bilo nekih savjeta. Svatko trči za svojim predmetom. Puno je učenika.“ (Ivana)

Rezultati analize iskustva sudionika ukazivali su na to da su oni školu doživljavali kao formalni, hladni i nefleksibilni sustav, posebno u trenucima suočavanja s rizikom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sudionici su doživljavali da sustav prvenstveno vrednuje akademski uspjeh i pridržavanje pravila, dok su individualne potrebe učenika, poput problema mentalnog zdravlja, školskih fobija i sličnih poteškoća, ostajale nedovoljno prepoznate. Izostanak osobnog kontakta, prevelik broj učenika po nastavniku, česte promjene nastavničkog kadra i striktni formalni postupci u tim su opisima povezani s doživljajem zapostavljenosti i nedostatne podrške. Sudionici su doživljavali da sustav „*pere ruke*“ od onih koji se ne uklapaju u standardne procedure, što dodatno produbljuje osjećaj neadekvatne podrške i nepovjerenja u školu. Primjeri „*šah-mat*“ situacija ili naglašavanje formalnih procedura bez razumijevanja specifičnih poteškoća ilustriraju doživljaj sustava kao neosjetljivog i rigidnog.

4.2.2.2. Kada pokušaj pomoći pojača nelagodu i pritisak („*Oni su htjeli pomoći, ali nekad bi to glupo ispalo.*“)

Gotovo polovica sudionika imala je osjećaj da su nastavnici nedovoljno kompetentni pružiti podršku učeniku u osjetljivom razdoblju suočavanja s mogućnošću prekida. Ponekad je to vezano uz osjećaj da nastavnici i nisu imali posebnu volju za pružanjem podrške učenicima, a ponekad su pokazivali volju, ali unatoč njihovoj dobroj namjeri, akcije koje poduzimaju kod učenika mogu potaknuti neugodno osjećanje. Učenici su osjećali kod nastavnika nedostatak znanja da prepoznaju problem i adekvatno reagiraju. Oni to najčešće ne zamjeraju nastavnicima, no takvo ponašanje nastavnika im se nije svidjelo. Umjesto pružene podrške, takvo ponašanje nastavnika za njih je značilo dodatno opterećenje.

Sudionici Ugljan i Marko su čak doživljavali da je nekim nastavnicima i lakše raditi kada je manje učenika jer se, iz njihove perspektive, teško nose s održavanjem radne atmosfere u razredu. Nisu doživljavali da je nastavnicima najveći izazov prenošenje nastavnog sadržaja, već su smatrali da su godine rada ostavile traga te da su kod pojedinih nastavnika primjećivali umor, manjak energije i smanjenu spremnost za dodatno angažiranje oko učenika kojima je potrebna veća podrška. Istodobno, sudionici stječu dojam da pojedini nastavnici možda nisu imali dovoljno razvijene komunikacijske vještine i kompetencije potrebne za uspostavljanje odnosa s učenicima koji su se suočavali s teškoćama te za prepoznavanje i primjereno odgovaranje na njihove potrebe. Iz njihove perspektive, upravo takve situacije zahtijevaju

dodatni angažman nastavnika, koji su oni doživljavali kao izazovan, pa svaka potreba za individualiziranim pristupom predstavljala je dodatno opterećenje.

„Njima još bolje da nas nema! Par ometača manje! Šalim se. Nisu oni ništa posebno savjetovali. Naravno da bi ...ono...kad se pojaviš, pa bi te pitali kad ćeš ovo odgovarati, kad ono...ali, nisu ni oni baš sad znali valjda što bi.“ (Ugljan)

„A, da...ima fakat tih...nisu oni loši, oni fakat znaju gradivo i vrhunski su. Ali, ne znaju objašnjavati i izgorili su...kak da kažem.“ (Marko)

Sudionice Sara i L.Z.G., obje s dijagnozom narušenog mentalnog zdravlja, također su izražavale svojevrsno nepovjerenje u kompetencije nastavnika da pruži podršku učenicima koji su u procesu suočavanja s mogućnošću prekida. Sudionica L.Z.G. radi dijagnoze školske fobije je imala poteškoću ulaziti u zgradu škole, ali je naišla i na otpor nastavnika koji su negodovali radi njene izražene želje da ide na školski izlet, kako bi barem sačuvala odnose s razrednim kolegama. Umjesto njihove podrške, doživjela je osjećaj da im je „smetnja“. Njihovu reakciju („poludili su“) doživljavala je kao iznimno neprimjerenu i neprofesionalnu, te ju svodi na ponašanje djece, a ne odraslih osoba koje se izdižu iznad situacije i otvoreni su za iznalaženje rješenja. Slično sudionica Sara je izražavala stav da su nastavnici ograničeni u mogućnostima da pruže podršku učenicima, te nije očekivala previše podrške od njih.

„Čak su neki poludili kad su čuli da hoću ići na izlet u Gardaland. Njima je bilo čudno da ja želim ići na izlet sa svojom ekipom. Ja imam problem ući u školu. Gardaland nije škola. Meni to nije problem sudjelovati. To mi je jedini način da se družim s kolegama iz razreda, ali ne...to je njima bio problem. To isključivanje unaprijed. Il ćeš sve, il ništa. To rade djeca, ne odrasli. Pogotovo odrasli koji bi trebali biti stručni za rad s djecom... Nikako. Ja sam njima bila smetnja...“ (L.Z.G.)

„Oni odrađuju svoje i ...ne znam. Ne znam ja koliko ...što oni mogu.“ (Sara)

Neuspješan pokušaj otvorene komunikacije s razrednikom prije prekida školovanja opisivala je sudionica Sara koja je izostanak podrške od strane razrednika također tumačila kao nedovoljnu kompetenciju radi njegovog nedostatnog iskustva sa sličnim poteškoćama.

„Probala sam razredniku reći da ja imam problem s poremećajem prehrane, ali mi se čini da on to nije baš shvatio. On je mislio da sam ja samo na nekoj dijeti i da manje jedem...i da će proći. Kao ono: natjeraj se da sve pojedeš kad mama skuha i bit će to dobro. Mislim da je tek pred kraj shvatio da to nije baš tako neki moj hir. Valjda nije čovjek imao iskustva s tim prije.“
(Sara)

Sara nerazumijevanje nije zamjerila svom razredniku jer je doživjela da on nije shvatio narav njenog problema, ali joj smeta doživljaj nerazumijevanja od strane nastavnika tijekom suočavanja sa zdravstvenim i školskim problemima koji se odražavaju na njihov negativni odnos prema njoj, pa je doživljavala od njihove strane osjećaj nepovjerenja, nepotrebne komentare i predbacivanja.

„Više me smetalo ako bi netko od nastavnika me gledao kao...ona sigurno izmišlja sad nešto. Može joj biti, pa glumi. Zapravo joj se ne da učiti. Nisam ja imala problem s učenjem kad sam bila dobro. Ako bi i imala problem, išla bi na repeticije. Ali, kad je mene ovo skrpalo...nisam ja mogla ništa. Ja se nisam dizala iz kreveta. Tako da mi je to možda najviše smetalo...nerazumijevanje, predbacivanje. Počneš se pitati možda ja stvarno glumim.“ (Sara)

Kratos je opisivao da mu javno prozivanje pri povratku u školu stvara dodatnu nelagodu. Iako nastavnicima pripisuje namjeru da pomognu, njihovo izdvajanje pred razredom doživljavao je kao pritisak. Želio je biti prisutan kao i ostali učenici, bez posebnog isticanja svojih teškoća. Podrška bi za njega u toj situaciji značila mogućnost da se vrati među vršnjake bez obveze javnog objašnjavanja izostanaka.

„Bili su oni ok. Samo mi je smetalo što bi me nekad pred svima ...mene posebno pozdravljali kad bi ja došao u školu. Kao...neka svi znaju da sam ja sad tu, pa tko zna kad ću opet doći. To mi je bilo...ono, ne možeš baš tako. Pusti me da budem tu i ne trebaš me izdvajati sad pred svima. Oni su htjeli pomoći, ali nekad bi to glupo ispalo....To izdvajanje. Bilo me je sram.“

(Kratos)

L. Z. G. je opisivala pokušaj razrednice da je uvede u učionicu kao prisilan i ponižavajući. Izrazom „kao vreća krumpira“ prenosi doživljaj da se s njom postupa bez uvažavanja njezine volje i straha. U njezinu je iskustvu naglasak bio na fizičkom ulasku u razred, dok je njezina nelagoda ostala neprepoznata. Ne zaključujemo o namjeri razrednice, nego o značenju koje je

njezin postupak imao za sudionicu: umjesto osjećaja sigurnosti, pojačao je pritisak vezan uz povratak u školu.

„Onda su krenuli i problemi u školi jer mi oni nisu vjerovali. Ja se spremim, obučem i sve i krenem...dođem s mamom ispred škole i ne ide...Mama bi zvala razrednicu da sam ja tu, ispred škole. Nekad bi razrednica došla po mene do auta, pa bi s njom išla unutra. Zadnji put kad je to napravila...to je bilo ...to je trebalo snimiti. Ona je mene doslovno dovukla do učionice, utrpala me unutra i zatvorila vrata. Valjda da ne pobjegnem. Ko da me utrpala...ko vreću krumpira. Kao- vidiš da možeš ući. U čemu je problem...Pobjegla glavom bez obzira. Oni misle, glavno da te utrpaju, pa ćeš istrpiti.“ (L.Z.G.)

Kratos i L. Z. G. su opisivali dva različita načina na koja pokušaj pomoći može pojačati nelagodu. Kratos nije želio biti javno izdvojen zbog izostanaka, a L. Z. G. je željela da se uvaži njezina nemogućnost ulaska u učionicu. U tim je iskustvima važno može li učenik utjecati na način pružanja podrške i ostati dostojanstveno uključen u školski život.

4.2.2.3. Doživljaj narušenih odnosa s nastavnicima („Kako ću se osjećat? Izigrano.“)

Analizirani opisi sudionika upućivali su na to da nastavnici često nisu doživljeni kao osobe kojima su se sudionici mogli obratiti tijekom suočavanja s poteškoćama vezanima uz ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja. U opisima se nedostatak povjerenja i udaljavanje od škole pojavljuju uz iskustva nedostupnosti nastavnika; na temelju tih opisa ne utvrđuje se uzročni odnos. Sudionici su opisivali iskustva nerazumijevanja i sumnje u njihove poteškoće te izostanak individualiziranog pristupa, što kod nekih izaziva osjećaj srama, nelagode, ljutnje i dodatnog udaljavanja od škole. U tom kontekstu, može se zaključiti da su odnosi s nastavnicima bili sudionicima važni, ali su se pokazali kao nepouzdana oslonac koji je doprinio osjećaju isključenosti i nevidljivosti u sustavu.

Kada je riječ o doživljaju odnosa s nastavnicima, sudionici su izražavali osjećaj nepravde radi favoriziranja određenih učenika i nedostatak povjerenja te su ponovo isticali neprofesionalni odnos nastavnika tijekom razdoblja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

„Pa, to mi je smetalo kaj su imali miljenike, a mi ostali smo bili tu...jer moramo. To mi je bezveze. Ak si nastavnik tom razredu, onda si nastavnik svima. To svoje...tko ti se sviđa, a tko ne...to moraš zadržati za sebe.“ (Ivana)

Osjećaj nedostatka odnosa kod nekih je sudionika rezultirao nedostatnim povjerenjem i osjećajem da nastavnici nisu osobe kojima bi se obratili u slučaju potrebe za podrškom. Tako sudionik Ugljan na pitanje ako je imao iskustvo s traženjem podrške od strane nastavnika kratko odgovara da nije imao takva iskustva, niti zna osobu kojoj bi se obratio za podršku, neverbalno dajući do znanja da o tome nije želio dalje govoriti. Sudionica Ivana također je izjavljivala da im se ne bi obraćala. Kazala je da joj nije bio potreban savjet nastavnika.

„Nemam takva iskustva. Koga bi sad baš...pitao...Nisam.“ (Ugljan)

„Nisam im se obratila za nikakav savjet. Nije mi to bilo potrebno. Da mi je i bilo...kaj ja znam. Mislim da im se baš i ne bih obraćala.“ (Ivana)

Jedan dio sudionika osjećao je kako su dobri odnosi s nastavnicima bili uvjetovani nepostojanjem problema. Riječ je o sudionicima: Kratos, Maksimir, Sara, L.Z.G. , Marko. Tijekom razgovora s ovim sudionicima dobiva se uvid u njihovo mišljenje da se razgovori s nastavnicima i ostalim djelatnicima škole obavljaju samo ukoliko postoji neki konkretan problem. Oni su navodili osjećaj da nastavnici favoriziraju učenike koji su dobri i u skladu s očekivanjima, kod kojih nije bilo potrebe za dodatnim angažmanom i nisu nastavnicima dodatni „teret“, kao što je to u doživljaju sudionice Maksimir. Sudionica L.Z.G. je opisivala njihov odnos stavom *“Sve je dobro dok je dobro.”* ukazujući da je dobar odnos odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika uvjetovan time da se ne pojavljuju poteškoće. Kod sudionika Marka se to očituje kroz distancirani odnos s nastavnicima koji mu se ne obraćaju ako ne stvara probleme, a onda niti on njima.

„Uglavnom sam imao dobre nastavnike. Mislim da smo imali dobar odnos. Oni su mene uglavnom voljeli jer sam ja bio dobar učenik.“ (Kratos)

„Ah...sve je dobro dok vi dolazite u školu. Onda sve može i naknadno...i svakak. Ali, ak vas nema, onda i nastavnicima je to dodatni teret. Tak sam ja to shvatila.“ (Maksimir)

„Dobra sam ja bila sa svima...dok nisu počeli problemi. Onda svesve ode u nekom drugom smjeru.“ (L.Z.G.)

„Kako ja nisam dolazila, to je to. Pa nije bilo odnosa.“ (Sara)

!Ja sam bio ono: ne diraj me, ne diram te.“ (Marko)

Sudionica Maksimir je opisivala osjećaj nelagode pred nastavnicima pri traženju individualiziranog pristupa tijekom suočavanja s teškim zdravstvenim problemima. U fazi kad još nastavnici nisu bili upoznati s točnom dijagnozom sudionice, percipirala je njihovu sumnju i nepovjerenje, kao da je pokušavala izbjeći školske obaveze i lažno prikazati svoje zdravstveno stanje, što je kod nje izazivalo osjećaj srama. Istodobno je navodila da joj je bilo teško objasniti vlastito stanje jer ni sama tada nije znala uzrok izraženog umora i drugih tegoba koje su joj otežavale svakodnevno funkcioniranje i učenje. Njihova sumnja u njezine riječi i ponašanje dovela ju je u situaciju da je i sama počela preispitivati vlastito iskustvo i doživljaj svojih teškoća. Sudionica također je opisivala pojedina ponašanja nastavnika koja je doživljavala kao neprofesionalna, poput nepotrebnih i neprimjerenih komentara tijekom tog razdoblja. Iz njezina opisa proizlazi da su takva iskustva dodatno otežavala komunikaciju s nastavnicima i traženje podrške u školi.

„Teško mi je sad to...Ja ne znam kako su oni razmišljali. Mislim...u početku bi ja nekad zamolila da me ne pitaju jer...ali kak to glupo zvuči: bila sam umorna, pa nisam učila. Da. I? Svi su umorni. Pa moraju učiti. Nije to izgovor. Kak sad objasniti da je to drugačiji umor...To mi je bilo na početku ...ono sram te. Onda radije ne bi došla, nego da se blamiram. Još ako je pred svima...Nisam ja ni znala tad što je meni, pa mi je bilo...ono...kak ću objasniti. Ne znam ni sama kako je to sve bilo...samo znam da mi je bilo neugodno i da sam nekad sumnjala i sama u sebe...ono, kao da muljam. Tak da, mogu misliti kak je to njima zvučalo. Ali, mislim da su poslije skužili da nije to sam običan umor...kad je stigla dijagnoza... Tak...oni su tu i tamo prokomentirali nešto...ali sve to na počeku.“ (Maksimir)

Marul je osjećaj izigranosti povezivao s razlikom između početnog poziva da se vrati i kasnije poruke da zbog broja izostanaka mora čekati kraj godine i naknadno polaganje ispita. Povratak za njega nije donio očekivanu mogućnost nastavka, nego novo čekanje. Ponavljanjem riječi „izigran“ naglašavao je razočaranje i doživljaj da mu mogućnosti i ograničenja povratka nisu bili jasno predstavljeni.

„Bezveze. Izigran. Prvo je bilo ajde se vrati, onda kad sam se vratia...e, previše si falia. Sad čekaj kraj godine. Čekaj da se ja smilujen da ti dam ispit. I to tek nakon što svi drugi odrade i završni ispit i sve. Jer, ne mogu ja na završni bez da iman ocjene zaključene iz svih predmeta. Znete. Rekli ste da radite u školi. Sve vam je jasno kako to funkcionira. Kako ću se osjećat?

Izigrano. Bilo bi mi bolje da su mi odma rekli: ajde ti ća. Ovo natezanje mi je najteže palo.“
(Marul)

Osjećaj marginaliziranosti od strane nastavnika jer ne spada u kategoriju „*problematičnih*“ učenika opisivao je sudionik Ugljan. Odnos nastavnika prema učenicima doživljavao je kao distanciran i „*kao na traci*“, bez posebnog odnosa s učenicima. Odnosno, imao je osjećaj isključenosti, tj. nevidljivosti jer nije imao negativne ocjene te je bio uzornog ponašanja, a to je za njega značilo da ga vjerojatno nitko neće niti primijetiti, niti će primijetiti da je ispao iz sustava obrazovanja. Njegov opis je isticao doživljaj da njegov izostanak nije bio primijećen. Pokušavao je to objasniti i opravdati veličinom škole kao ogromnog sustava koji nije imao kapacitet osobno se posvetiti svakom učeniku i preventivno djelovati, pa u skladu s time i primijetiti da postoji neki problem te spriječiti ispadanje iz sustava obrazovanja. Isticao je potpunu odsutnost interesa većine nastavnika, odnosno doživljavao je atmosferu škole kao takvu da je uobičajeno da pojedini učenici „*padaju, ponavljaju i ispisuju se...*“, a da se to teško može pratiti.

„Nije nitko od njih sad...da ti želi napakostiti. Ali, to da si ti njima kao na traci...onako, to tako izgleda. Ja sam imao dobre ocjene... i mene nisu toliko ganjali...ali ovi s jedinicama su morali slušati svakakve komentare. Mene nisu niti...ja mislim...niti primijetili. Ja mislim da oni nisu niti primijetili da mene nema. Ne znam jesu li. Velika je to škola. Nas je dosta u generaciji. Sad...neki padnu, pa ponavljaju, neki se ispišu i odu u drugu školu...tko bi to više i pratio.“
(Ugljan)

Doživljaji narušenih odnosa s nastavnicima upućivali su na to da sudionici školu često nisu doživljavali kao prostor podrške, već kao sustav u kojem njihovi problemi nisu prepoznati. U tim se opisima razlikuju značenja narušenog odnosa: Marul naglašava izigranost zbog odgođenog polaganja, Maksimir sram i sumnju u vlastito iskustvo umora, a Ugljan osjećaj da njegov izostanak nije primijećen. Zajedničko im je da u tim odnosima nisu pronašli potvrdu da su njihove poteškoće prepoznate i ozbiljno shvaćene.

4.2.2.4. Između razočaranja i olakšanja zbog izostanka kontakta nakon odlaska iz škole („*Nisam ja njih više vidjela, ni čula.*“)

U ovom se dijelu razmatra doživljaj odnosa sa školom nakon formalnog prekida obrazovanja. Većina sudionika na pitanja o tome odgovorila je kratko, navodeći da kontakata nije bilo.

Kratkoća odgovora i ton glasa sami po sebi nisu omogućavali zaključak o razočaranju ili o razlozima zbog kojih pojedini sudionici nisu dodatno obrazlagali to iskustvo.

Ali, baš nakon prekida...ništa nije bilo. (Kratos)

Ništa. Nije bilo toga. Ništa. (Sara)

Nisam ja s nikim posebno. Ali su roditelji s razrednicom... (Stella)

Nismo imali nikakav kontakt. Ništa sad baš. (Ivana)

Nisam ja njih više vidjela, ni čula. (Maksimir)

Nisam s nikim razgovarala. (L.Z.G.)

Ne. Nisam ja ni išao u školu više ni čuo se s nikim. (Marko)

Za razliku od prethodno navedenih opisa sudionika koji se nisu dalje željeli uključivati u razgovor na ovu temu, sudionik Ugljan je izražavao otvoreno razočaranje neadekvatnom reakcijom škole na prekid školovanja većeg broja učenika, ne samo njega. Pritom je naglašavao da je riječ o problemu koji je prošao nezamijećen, a od iznimne je važnosti. Posebno kritizira izostanak reakcije šire okoline koja je ispadanje većeg broja mladih ljudi iz sustava redovnog obrazovanja doživljavala kao uobičajen događaj koji nije vrijedan pozornosti na višoj razini. Takvo iskustvo je za njega značilo da je velika razlika između onoga što je društvo isticalo kao svoju vrijednost („*Na mladima svijet ostaje.*“) u odnosu na stvarni odnos prema mladima koji ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja, a koje društvo pritom prešućuje („*Ni miju ni ciju.*“). Ugljan je izostanak poziva nakon prekida doživljavao kao izostanak brige za mlade koji više ne dolaze u školu. Suprotstavlja poruku „*na mladima svijet ostaje*“ iskustvu da ih nitko nije kontaktirao. Interes istraživačice za njega je iznimka u toj šutnji. Njegov opis podupire tumačenje potrebe da iskustvo mladih bude primijećeno i saslušano, ali ne daje dovoljno osnove za zaključak o općem osjećaju pripadnosti društvu.

„Nas je možda sedam, osam iz te generacije prekinulo. Toga ima posvuda, samo nitko ne priča. Evo, vi jedini da ste došli da ja znam...da vas to interesira. Nas je sigurno sedam, osam prekinulo...odnosno nije završilo treći razred pomorske. Da. I nikom ništa! Ja sam mislio bit

će u novinama. Ni miju, ni ciju! Kako je to moguće? Kažu: na mladima svijet ostaje. Na kojim mladima? Tko brine o tim mladima? Odo smo mi iz škole. Nitko da nas je nazvao.“ (Ugljan)

Leptir 1 je izostanak kontakta nakon prekida povezivala s mišlju da su školski djelatnici već bili „umorni“ od nje. Ponavljanjem riječi „*teret*“ naglašavala je vlastiti osjećaj da je drugima stvarala dodatne obveze. Istodobno joj je važno da su odnosi ostali prijateljski. U njezinu se opisu tako prepliću zahvalnost za raniju podršku i sram zbog toga što, unatoč toj podršci, nije uspijevala dolaziti u školu.

Želja da joj školski djelatnici više ne posvećuju pažnju može se razumjeti kao pokušaj smanjivanja osjećaja da ih opterećuje. To tumačenje proizlazi iz njezinih riječi „*ne želim da im ja budem na teret*“; ne pretpostavlja da je sama namjerno prekinula odnose kako bi očuvala sliku o sebi.

„Nakon samog prekida nije bilo komunikacije s nikim iz škole. Već su i oni bili umorni svi od mene, vjerujem...tako da nije bilo ništa nakon prekida baš.“ (Leptir 1)

„Ne znam. Meni je .. ja sam uvijek osjećala taj neki sram od njih od prvog dana, tako da ...ne bih voljela ni da oni još uvijek razmišljaju o meni ...ne želim da im ja budem na teret, ali samo bih voljela da je to ostalo na nekim prijateljskim odnosima. Da nije da sam ja nešto puno na teret bila. Jer sam ja tako shvatila na kraju da sam svima bila na teret, i ravnateljici i profesorima. Bilo mi je važno da smo ostali na prijateljskim odnosima.“ (Leptir 1)

Potrebu za održavanjem dobrih odnosa s djelatnicima škole nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja izrazila je također sudionica Ivana. Sudionica je navodila da je pokušala kontaktirati razrednicu kako bi joj objasnila okolnosti koje su je dovele do prekida te da prekid nije bio njena volja niti njena odluka. Izražavala je žaljenje radi toga što nije imala priliku to komentirati s razrednicom. Iz tog razloga joj je posebno emotivno bilo sudjelovanje u ovom istraživanju jer je to za nju značilo da je dobila priliku opisati svoje iskustvo i priliku da se posluša njena strana priče. Izražavala je žaljenje što je nitko iz škole nije kontaktirao. Sama njena namjera da se javi razrednici nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja je potreba za pripadnošću koju ona nije uspjela zadovoljiti u okviru škole. Taj osjećaj nedostatka pripadnosti školskom okruženju prisutan je i nakon određenog razdoblja izbivanja, pa je doživljaj neuspjeha u kontaktiranju razrednice za nju značio još jedan gubitak. Tako da je i sam razgovor o tome doživljavala izrazito emotivno s dozom olakšanja i zahvalnosti.

„Nije se meni nitko obratio iz škole. Čak sam ja imala potrebu...jednom sam išla nazvati razrednicu u školu da joj objasnim...ali, ništa od toga. Nisam je dobila.“ (Ivana)

Nakon prekida školovanja izostanak kontakta nije imao jednako značenje za sve sudionike. Ugljan ga je doživljavao kao zanemarivanje, Ivana je željela priliku objasniti vlastitu stranu priče, a Leptir 1 je uz želju za prijateljskim odnosom osjećala nelagodu zbog mogućeg opterećivanja drugih. Ova razlika pokazivala je zašto samo postojanje ili nepostojanje kontakta nije dovoljno za razumijevanje doživljaja podrške.

4.2.3. Doživljaj oslonca u podršci stručnih suradnika škole

Tijekom analize opisa svih sudionika kao zanimljiv detalj pojavljuje se činjenica da su učenici rijetko spominjali stručne suradnike kao osobe kojima su se samoinicijativno obraćali za pomoć. Stručni suradnici u njihovim opisima imali su značenje uglavnom kao osobe s kojima su u kontakt došli zbog neizvršenih školskih obaveza, a ne kao uobičajena praksa škole da učenici redovito komuniciraju sa stručnim suradnicima. Analizom opisa sudionika vezanih uz iskustvo suradnje sa stručnim suradnicima utvrđeno je da su svega dvije sudionice opisivale pozitivno iskustvo sa školskom pedagoginjom.

Sudionik Kratos je radi brojnih izostanaka bio na razgovoru kod školske pedagoginje, ali nitko nije spomenuo da se samoinicijativno obratio stručnom suradniku škole. Iako mu razgovor s njom stvara nelagodu, prepoznavao je njenu dobru namjeru da mu ukaže na važnost daljnjeg školovanja i nudi mu podršku u obliku razgovora, ali smatrao je da je njegovo mentalno zdravlje tada bilo toliko loše da je njena podrška bila nedostatna da mu pomogne i riješi problem. U njegovom iskustvu, te iz njegovog opisa i držanja, može se zaključiti da je školsku pedagoginju doživljavao kao osobu koja se trudi pomoći, no istovremeno je opisivao kako je u tom razdoblju njegovo mentalno zdravlje bilo izrazito narušeno, zbog čega ponuđena podrška nije bila doživljena kao dovoljna da mu pomogne.

„Nisam baš išao prije, ali sam bio kod pedagoginje kad sam krenuo s izostancima. Onda sam s njom razgovarao. Bilo mi je neugodno, ali ok. Drago mi je da sam s njom to odradio. Ona mi je išla objasniti da mi je škola važna, da mogu doći bilo kad i naučiti bilo što da me pitaju nastavnici....da skupim ocjene. Trudila se, ali ja sam tad baš bio loše.“ (Kratos)

Maksimir je odnos s pedagoginjom opisivala kao pristupačan i osoban. Posebno joj je značilo što pedagoginja održava kontakt i dok nije u školi, predlažući joj sadržaje koji bi je mogli oraspoložiti. U tom kontaktu nije u središtu samo nadoknađivanje ocjena, nego i njezina svakodnevnica. Izraz „*ljudski*“ upućivao je na osjećaj da je prepoznata kao osoba kojoj je teško. Taj primjer pokazivao je kako se podrška može doživjeti i kroz neformalnu pažnju tijekom izbivanja iz škole.

„Nisam baš tražila savjet, ali me pedagogica bila pozvala na razgovor kad je krenulo s izostancima. Valjda ono...da vidi kaj se može, ak može pomoći i to. Dobri smo si s njom bili i inače. Ona je dolazila nama na srz, pa bi pričali o svačemu. Onak...znala je s nama pričati baš o svemu. Tak...s njom sam u par navrata se i čula kad bi ostala doma. Ona bi se javila porukom da vidi kak sam i tak...Lijepo od nje. Čak mi je predlagala neke filmove za pogledati...ono, da me oraspoloži. Lijepo...onak. Ljudski. Al, ona je tak uvijek bila prema svima.“ (Maksimir)

Sudionik Kratos je opisivao doživljaj nedovoljne brige djelatnika škole tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Susreti sa stručnim suradnicama, školskim pedagoginjama održavaju se prema njegovom mišljenju, uglavnom u slučaju neprihvatljivog ponašanja učenika. Ukoliko je zaista riječ o praksi koja se događa u školi, moglo bi se ukazati na nedostatak preventivnog djelovanja stručnih suradnika škole. Sudionik je doživljavao njihov angažman s učenicima kao da je prilično formalne i zakašnjele naravi, budući da je isključivo pojava problema povod razgovoru, što bi značilo da učenici koji nisu imali iskustva s poremećajem u ponašanju nisu ostvarivali komunikaciju sa stručnim suradnicima škole. Posebno je problem kada učenik nije prepoznavao ulogu stručnog suradnika škole niti mu je jasna njegova funkcija jer se „*ne vidi što one rade*“.

„Pedagogice su bile dvi u školi. Onako...To je sve glavno da ima, a što one zapravo rade.....ne mislim da one ne rade ništa. Vjerojatno ima nešto kad su dvije zaposlene...ali to se ne vidi. Mi njih vidimo ako te netko od nastavnika sprasi na razgovor i to je sve. One naprave zapisnik...i gotovo. Nisam ja bio problematičan, pa ih nisam ni viđao.“ (Ugljan)

U svom opisu sudionica L.Z.G. je spominjala pedagoginju i psihologinju, ali ne u kontekstu doživljaja njihove podrške tijekom suočavanja s poteškoćama. One se u njezinu iskustvu pojavljuju tek kasnije, kada je organizirana konferencija slučaja na kojoj se raspravljalo o

mogućnostima nastavka školovanja. Sudionica njihovu prisutnost nije opisivala kao osobnu ili emocionalnu podršku, već ju je doživljavala kao dio formalnog postupka u kojem stručnjaci, u skladu sa svojim profesionalnim ulogama, sudjeluju u traženju mogućih rješenja. Međutim, iz njezine perspektive taj proces nije doveo do promjene niti do ishoda koji bi joj omogućio nastavak školovanja. Njezin opis ostavlja dojam da, unatoč uključenosti više stručnjaka i nadležnih službi, nije doživjela da je njezina poteškoća u potpunosti shvaćena ni da su pronađeni načini podrške koji bi odgovarali njezinim potrebama. Iskustvo obraćanja stručnjacima stoga se može razumjeti kao iskustvo formalne uključenosti sustava bez doživljaja stvarne podrške. Iz njezine perspektive, dijagnoza školske fobije nije rezultirala razumijevanjem njezine situacije niti pronalaskom odgovarajućeg rješenja unutar odgojno-obrazovnog sustava, što dodatno produbljuje doživljaj da je ostala bez potrebne pomoći.

„Mama je pisala inspekciji i oni su poništili to njihovo. Obratili smo se pravobraniteljici za djecu. Ona je zatražila da se održi konferencija slučaja. To vam je bio kao sastanak. Svi. Ravnateljica, pedagoginja, psihologinja, ovi iz centra, liječnica školska...mi, mama, tata i ja... Ja ne znam tko sve tamo nije bio. Da se mi dogovorimo kako ću ja položiti.“ (L.Z.G.)

Na pitanje voditeljice istraživanja o osobama za koje je osjećala da su joj najviše pružile podršku, sudionica Leptir 1 je izdvajala školsku pedagoginju i ravnateljicu. Iz njezina opisa može se razumjeti da je doživjela značajnu uključenost školskih djelatnika, liječnice i roditelja u nastojanju da joj pruže podršku tijekom procesa ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja. Suradnju je opisivala kao kontinuiranu i intenzivnu (*„Koliko su bile u tome.“*), što je upućivalo na njezin doživljaj zajedničkog angažmana različitih osoba u pokušaju pronalaska rješenja. Međutim, uz osjećaj zahvalnosti za opisanu brigu, u njezinu se iskustvu istodobno javlja i nelagoda jer je smatrala da nije opravdala trud koji su drugi ulagali u nju. Unatoč kontinuiranoj podršci, nije uspijevala redovito dolaziti na nastavu, što kod nje izaziva osjećaj da nije odgovorila na očekivanja okoline. Tijekom cijelog intervjua provlači se njezina potreba da održi dobre odnose s djelatnicima škole i učenicima te nastojanje da učini sve što je u njezinoj moći kako ih ne bi razočarala ili im stvarala dodatne poteškoće. Istovremeno, suočavala se s iskustvom da, unatoč toj želji, nije u mogućnosti dolaziti na nastavu, pri čemu joj je dodatni teret predstavljala nelagoda koju je osjećala u odnosu prema drugima. U njezinu se iskustvu tako isprepliću zahvalnost zbog primljene podrške, osjećaj odgovornosti prema osobama koje su joj nastojale pomoći te osjećaj krivnje i pritiska zbog nemogućnosti da uzvrati na način na koji bi sama željela.

„Definitivno pedagoginja i ravnateljica skupa. One su svaki dan tu bile od početka do kraja dana. Sve su radile da mene vrate u školu, konstantno komunikacija i sa doktoricom, s mojim roditeljima. Što je više to išlo, to je mene više bilo sram koliko su bile u tome, a ja nisam pokazivala nikakve reakcije.“ (Leptir 1)

Iskustvo suradnje sa stručnim suradnicima škole sudionici su opisivali kao pretežito formalno i potaknuto pojavom problema, a ne kao rezultat njihove samoinicijativne potrebe za podrškom ili prijašnjih odnosa. Stručne suradnike oni su doživljavali kao osobe s kojima se ulazi u kontakt zbog izostanaka ili administrativnih postupaka, dok je rjeđe prisutno iskustvo kontinuirane i preventivne podrške. Dio sudionika doživljavao je susrete sa stručnim suradnicima kao dobronamjerne, ali nedostatne u trenutku već izraženih teškoća, osobito kada je mentalno zdravlje ozbiljno narušeno. U tim iskustvima podrška imala je značenje pokušaja pomoći, no ne dovodi do stvarnog olakšanja. S druge strane, pojedini sudionici su opisivali iskustvo toplog, „ljudskog“ i kontinuiranog odnosa, koji je imao značenje emocionalne sigurnosti i brige izvan isključivo školskog konteksta.

4.2.4. Doživljaj suradnje roditelja i škole kroz sigurnost i isključenost („To nije bila suradnja. To je bila borba. Mama se borila za mene, a oni ...kaj ja znam. Protiv mene valjda.“)

Doživljaj suradnje škole i roditelja tijekom suočavanja s mogućnošću prekida sudionici su opisivali na različite načine. Uglavnom tu suradnju sudionici su opisivali kao korektnu, što je značilo da su roditelji redovito dolazili na informacije kod razrednika ili razrednice kako bi opravdali izostanke učenika tijekom razdoblja dužeg izbivanja s nastave. Sudionica Leptir 1 je tako odnos roditelja i razrednice opisivala kao „super odnos“ koji je za nju značio „spas“, što se može protumačiti kao doživljaj osjećaja sigurnosti radi toga što se njoj bliske odrasle osobe (posebno otac kojeg je doživljavala kao dominantno uključenog u pružanju podrške u osjetljivom životnom razdoblju) zajedno brinu o nastavku njenog školovanja.

„Super. Redovno su dolazili na roditeljske i informacije. Imali su super odnos s razrednicom...Oni su svaki dan bili barem u nekoj komunikaciji, suradnji, barem što se tiče donošenja samih ispričnica. Stvarno uvijek su bili u komunikaciji. Svaki dan čak, ja mislim, su oni dolazili, pogotovo tata. Stvarno sam jako zahvalna za njih, što se tiče toga. Meni je to bilo spas.“ (Leptir 1)

Za razliku od sudionice Leptir 1, koja je višekratno spominjala očev dolazak na informacije, kod ostalih sudionika je to uglavnom bila majka. Tako sudionik Marko je opisivao suradnju majke i razrednice kao „ok“, dok je sudionik Kratos opisivao majčinu nelagodu radi višekratnih poziva razrednice.

„Ne znam ja baš kakva suradnja je bila. Mislim, ok je to išlo. Stara je uredno išla i čula se s razrednicom. Ok je to bilo.“ (Marko)

„Ona je išla kod razrednice za opravdanje i to. Mislim da je čak i razrednica više puta zvala, ali se ona ne bi javljala na telefon.A...onako, valjda nelagoda neka...Što da kaže...“ (Kratos)

Marul je opisivao učestale pozive razrednice i majčine pokušaje da opravda njegove izostanke. Izrazima „sve se zna“ i „ne možeš to ti sakrit“ naglašavao je ograničenu privatnost u maloj sredini: drugi ga mogu vidjeti izvan škole dok je majka objašnjavala njegove izostanke. Opis nije omogućavao pouzdan zaključak o majčinu gubitku kontrole ili o njegovoj grižnji savjesti, ali pokazivao je kako je školski problem postajao vidljiv široj okolini.

„Razrednica bi svako malo zvala, da vidi šta se događa. Mama je na početku opravdavala. Pa nije mu dobro, iša je na pregled. Ma...ono. Bezveze. Izmišljala je nekad. Ali, nije to dugo trajalo. Znali su svi po gradu. Vidili bi me na ronjenju, pa posvuda...Ne moš to ti sakrit. Sve se zna.“ (Marul)

Sudionica Sara je opisivala stav razrednika da je roditelj „bezveze“ dolazio u školu ukoliko povod dolaska nije neki konkretan problem. Na sličan način sudionica je opisivala odnos razrednika kada je riječ i o odnosu prema njoj, odnosno njenom pokušaju da ostvari otvoreni razgovor s njim. Čini joj se kao da je potrebno postojanje „značajnog“ problema kako bi razrednik to protumačio kao „dovoljno vrijedan“ povod da obavi razgovor. Na taj način može se dogoditi da se roditelj ili učenik povuče od iniciranja razgovora jer ništa nije „dovoljno veliko“, odnosno moglo bi biti protumačeno kao da se „bezveze“ dolazilo.

„Mama je išla uglavnom u školu, a tata kad bi bio kući. Ono, roditeljski i informacije. Doduše, naš razrednik je imao stav dođite ako imate problem. Nemojte bezveze dolaziti.“ (Sara)

Sudionica Maksimir je razredničinu opravdavanje izostanaka opisivala kao znak povjerenja u to da su njezine teškoće stvarne. Posebno joj je značilo što majka ne mora pri svakom izostanku

ponovno dokazivati bolest. U njezinu doživljaju takav pristup smanjuje dodatno administrativno opterećenje. Iz opisa ne proizlazi provjera zakonitosti postupka niti zaključak o namjerama drugih roditelja pri opravdavanju izostanaka.

„Mama bi se čula s razrednicom u vezi informacija. Razrednica je bila ok. Ona bi opravdala sve. Čak nekad i bez ispričnice ako je bilo više od tri dana. Vidjela je da ne izmišljam, da je bolest. Pa bi rekla mami da...nek ne brine za ispričnice...ona će opravdati i bez...Ja mislim da je mama bila tad više puta u školi. Možda ono...više na početku, kad je mene još hvatalo to tek...Pa je dogovarala s razrednicom sve oko pisanja nadoknada...tih ispita. Ali, poslije se više nije imalo kaj...skupilo se previše...“ (Maksimir)

Stella je razredniččin razgovor s roditeljima opisivala kao važan korak prema traženju stručne pomoći. Izraz „*otvorila oči*“ odnosi se na to da su roditelji počeli drukčije razumijevati njezine teškoće. Povjerenje koje su imali u razrednicu za Stellu je omogućilo otvoren razgovor o potrebi za pomoći. Njezina zahvalnost odnosi se na prepoznavanje problema i usmjeravanje roditelja, bez zaključivanja o tome što bi se dogodilo da te podrške nije bilo.

„Mislim da je meni i roditeljima...možda čak i njima još više, razrednica najviše pomogla. Oni su često išli kod nje i onak...vjerovali su joj. Ona je njima nakon nekog vremena rekla da me pošalju nekam...da potraže pomoć. Jer, vidjela je da to ne bu išlo samo od sebe...da ne bu prošlo sam tak. Ona je posumnjala da ja imam depresiju. I fakat je bila u pravu. Meni to nije bilo ni na kraj pameti. Mislim da ni mojima. Bar mi nisu nikad to spominjali...Pa, to kaj je razrednica njima otvorila oči...ja ne znam kak bi dugo trajalo, da ona to nije tak rekla. Možda bi se netko drugi ustručavao reći...gle, dijete ti treba psihijatra. Valjda zato kaj ona ima iskustva i zato kaj su oni tak bili dobri s njom, pa je ona mogla to.“ (Stella)

Za razliku od navedenih doživljaja suradnje roditelja i škole, dvije sudionice su tu suradnju opisivale prilično drugačije. U slučaju sudionice Ivane, koja je suradnju roditelja sa školom opisivala osjećajem isključenosti iz rasprave o pitanjima koja se odnose na njen život, sudionica L. Z. G. je opisivala potpuno nerazumijevanje njene situacije, a onda niti roditelja s kojim se odnos pretvorio u „*prepucavanje*“.

Sudionica Ivana je opisivala iskustvo ispadanja iz sustava obrazovanja kao posljedicu majčine odluke donesene u suradnji sa školom, pri čemu se doživljavala potpuno isključenom iz procesa odlučivanja. Posebno je naglašavala da nije znala kako će majka otići u školu niti da će biti

ispisana, zbog čega je cijeli događaj doživljavala kao iznenađan i šokantan. Iz njezina opisa može se razumjeti da joj nije bilo najteže samo to što je prekinula školovanje, nego i način na koji je odluka donesena: bez njezina znanja, bez prethodnog razgovora i bez mogućnosti da izrazi vlastito viđenje situacije, razloge svojih izostanaka ili vlastite želje vezane uz nastavak školovanja. U njezinu iskustvu majčin postupak poprima značenje gubitka mogućnosti da sudjeluje u donošenju odluke koja izravno određuje njezinu budućnost. Iako je navodila postojanje komunikacije između majke i škole, ona tu komunikaciju nije doživljavala kao proces u kojem je i sama bila uključena, već kao razgovor „*drugih*“ o njezinu životu, iz kojeg je bila isključena. Upravo taj doživljaj isključenosti iz donošenja odluke, uz izostanak prostora za dijalog, kod nje izaziva osjećaj nemoći i gubitka kontrole nad vlastitim životom. Odluku roditelja i škole doživljavala je kao konačnu i neupitnu, što dodatno pojačava osjećaj da njezin glas nije imao mjesto u situaciji koja se odnosila na nju osobno. Njezin opis naglog prekida školovanja („*odjedanput šok*“) odražava iskustvo iznenadnog prekida kontinuiteta života, ali i osjećaj gubitka autonomije nad vlastitom obrazovnom i životnom putanjom.

„Ja nisam prekinula školovanje svojom voljom. Mene je mama ispisala iz škole jer sam puno izostala. Ona je sama otišla u školu, bez da sam ja znala da će ona to napraviti... i ispisala me. Tu ja čak nisam imala vremena razmišljati o tome svemu. Niti sam ja imala najavu. Nego se sjećam da sam došla iz škole u dom. Išla sam na ručak. Mama je išla na informacije. Ona je imala svoje dogovore s ravnateljicom. Došla mi je odgajateljica i rekla: čeka te mama i ispisala te iz škole. Ja to nisam znala. Samo šok. Odjedanput šok. Mama je došla do mene nakon ručka. Opet izostaješ. To tako ne može i ideš doma. I to je bilo to... Nije nitko sa mnom više razgovarao. To je bila odluka roditelja i to je to. Roditelj je odlučio i to je tako.“ (Ivana)

Sudionica L. Z. G. tijekom iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja odnos škole prema njoj samoj, a onda i suradnju roditelja i škole doživljavala je kao dugotrajnu borbu. Za razliku od oca, koji se povukao pri pojavi većeg broja izostanaka s nastave, isključivo majku doživljavala je kao osobu koja je u kontinuitetu prisutna u komunikaciji sa školom. Tu komunikaciju ona je doživljavala kao neprijateljsku, koja je umjesto odnosa suradnje imala odnos „*prepucavanja*“. Dok je majka pokušala školu potaknuti na razumijevanje individualnih djetetovih potreba, odgovor škole doživljavale su kao suviše formalan te nedovoljno osjetljiv za specifičnu situaciju, odnosno teškoću s kojom se nosi sudionica, a riječ je o školskoj fobiji. Dok škola inzistira na obavezi fizičke prisutnosti učenika na nastavi, kao da nije imala odgovor na sve situacije, tj. u ovom slučaju kada je učenik suočen s teškoćom dolaska u zgradu škole.

Iskustvo kontinuirane borbe između formalnosti i individualnih djetetovih teškoća rezultira osjećajem nepovjerenja u mogućnosti suradnje roditelja i škole. Izraz „*Kaj da radim onda?*“ upućivao je na osjećaj nemoći i iscrpljenosti u pokušaju donošenja odluke važne za buduće školovanje. Njezin doživljaj poteškoća u kojima se našla kao da nije prepoznat od škole, niti ostalih stručnjaka, što rezultira time da majka prijavljuje školu inspekcijskom nadzoru.

Tijekom čitavog razgovora sa sudionicom prisutan je osjećaj da je majčin stav doživjela kao zaštitnički u odnosu na formalan školski sustav koji nije imao razumijevanja za njene poteškoće.

„Najviše mama. Ah...suradnja je bila više sad nekakvo prepucavanje s pravilnicima. Kak je po zakonu, kak se može, ne može...Pa znam i ja da se treba ići u školu. Sve je to super, ali kaj ak ne ide? Kaj da radim onda? Kak da surađujemo, odnosno roditelji? Mama je išla i nosila ispričnice, razgovarala s ravnateljicom, pa i s inspekcijom tad već...to je više bilo prepucavanje nego suradnja sad već. Vidjelo se da je prošlo dosta vremena, da ja nemam ocjene i nema tu pomoći. Čak mi je psihologinja sredila psihijatra u Poliklinici za zaštitu djece i mladeži. On je rekao da sam ja već prošla sve faze psihoterapije i da mi nije ništa i da mogu kući. Uglavnom...ništa.“ (L.Z.G.)

Sudionica L.Z.G. je opisivala doživljaj suradnje majke i škole tijekom razdoblja ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja kao dugotrajan i emocionalno iscrpljujući. Formalnu komunikaciju između škole i majke nije doživljavala kao suradnju usmjerenu na zajedničko pronalaženje rješenja, već kao razdoblje obilježeno neslaganjima i napetošću. U njezinu je iskustvu majka preuzimala ulogu osobe koja se ustrajno zauzima za njezine potrebe i pokušavala pronaći način da nastavi školovanje, dok je školu doživljavala kao sustav koji nije pokazivao dovoljno razumijevanja za njezinu situaciju. Istovremeno, iz njezina opisa može se razumjeti da cijelu situaciju dodatno opterećuje i iskustvo suradnje sa psihijatrom, koje nije doživljavala kao izvor jasnoće ili podrške, nego kao još jedan element koji pridonosi osjećaju nerazumijevanja i otežava pronalaženje odgovarajućeg rješenja. Takvo iskustvo dodatno pojačava osjećaje

nemoći, frustracije i izoliranosti. U njezinu se iskustvu tako isprepliću odnosi unutar obitelji, škole i zdravstvenog sustava, pri čemu svaki od njih oblikuje način na koji je proživljavala proces ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja. Dok je majku doživljavala kao svoj glavni oslonac, školu i druge uključene stručnjake doživljavala je kao nedovoljno usklađene s njezinim potrebama. Iz njezine perspektive izostaje osjećaj da su različiti sustavi zajednički razumjeli

njezinu situaciju i djeluju u istom smjeru, zbog čega je iskustvo podrške ostajalo fragmentirano. Ovakva interpretacija upućivala je na to da za sudionicu Ivanu nije presudno samo postojanje uključenih stručnjaka, nego prije svega njihov način međusobne suradnje te doživljaj da su njezine potrebe doista prepoznate i uvažene.

„Mislim da to nije bila suradnja. To je bila borba. Mama se borila za mene, a oni ...kaj ja znam. Protiv mene valjda.“ (L.Z.G.)

Može se zaključiti kako su iskustva sudionika pokazivala da se doživljaj suradnje roditelja i škole tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja značajno razlikuje. Za neke sudionike, poput Leptira 1 i Stelle, suradnja roditelja i škole povezana je s doživljajem zajedničkog angažmana, osjećajem sigurnosti i spoznajom da u suočavanju s poteškoćama nisu ostali sami. Nasuprot tome, sudionici poput Ivane i L.Z.G. opisivali su suradnju kao iskustvo obilježeno sukobima, nerazumijevanjem ili formalnim postupcima u kojima nisu prepoznali prostor za svoje potrebe i perspektivu. U njihovim nije se opisima pritom prepoznavalo samo očekivanje da škola pronade administrativno ili organizacijsko rješenje, nego i potreba da djelatnici škole pokažu ljudsko razumijevanje, empatiju i spremnost da zajedno s učenikom i roditeljima traže način kako odgovoriti na okolnosti koje su dovele do rizika od ispadanja iz sustava obrazovanja. Iz perspektive sudionika, osjećaj podrške nije proizlazio isključivo iz postojanja suradnje između roditelja i škole, već ponajprije iz načina na koji su se u toj suradnji osjećali viđenima, saslušanima i uvaženima. Upravo su se taj doživljaj međuljudskog razumijevanja pokazivao kao važno značenje koje sudionici pridavali iskustvu podrške tijekom procesa ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja.

4.3. Doživljaj podrške vršnjaka tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Ovo potpoglavlje razmatra promjene u vršnjačkim odnosima i značenja koja su sudionici pridavali gubitku kontakata, usamljenosti te očuvanim odnosima u školi i izvan nje. Razlikuju se postupno udaljavanje, vlastito povlačenje i doživljaj odbacivanja jer gubitak kontakta nije značio nužno i gubitak svih izvora podrške. Izolacija se pritom odnosi na opisano smanjenje ili prekid kontakata, a usamljenost na doživljaj da nedostaju bliskost i oslonac. Prikaz obuhvaća pet grupnih iskustvenih tema iz Tablice 7; naslov 4.3.3.1. razrađuje treću temu i ne predstavlja dodatnu grupnu temu.

Detaljan prikaz osobnih iskustvenih tema o podršci vršnjaka nalazi se u Tablici 10. Pet grupnih iskustvenih tema razrađeno je u potpoglavljima 4.3.1. do 4.3.5., u skladu sa završnom strukturom Tablice 7.

Tablica 10. Doživljaj podrške vršnjaka (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	<p>Od doživljaja podrške do potpunog prekida komunikacije s vršnjacima u školi</p> <p>Doživljaj podrške od strane vršnjaka prije prekida školovanja</p> <p>Postupno gubljenje kontakata s vršnjacima tijekom duljeg izbivanja</p> <p>Zahvalnost na reakcijama vršnjaka pri suočavanju s činjenicom da bi se prekid mogao dogoditi</p> <p>Potpuni prekid komunikacije s vršnjacima nakon formalnog prekida školovanja</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.3.1.; 4.3.3.</i></p>	<p>94/4 181/8</p> <p>119/5</p> <p>240/10</p>	<p><i>Svi su iz mog razreda bili super. Mi smo se tada udaljavali.</i></p> <p><i>Uvijek sam znala da imam njih za neku potporu.</i></p> <p><i>Izolirala sam se od njih</i></p>
Ivana	<p>Od površnih odnosa s vršnjacima, do potpune izolacije nakon prekida</p> <p>Površna komunikacija s vršnjacima u školi prije prekida školovanja.</p> <p>Razočaranost i osjećaj usamljenosti u odnosu s vršnjacima iz škole tijekom suočavanja s mogućnošću prekida.</p> <p>Prekid ionako oskudne komunikacije s vršnjacima iz škole nakon prekida školovanja. Usamljenost i izolacija od vršnjaka iz škole nakon prekida.</p> <p>Površni odnosi s vršnjacima izvan škole u kontinuitetu.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.3.1.; 4.3.2.; 4.3.4.</i></p>	<p>102/5</p> <p>164/9</p> <p>221/12</p> <p>242/12</p> <p>39/3</p>	<p><i>Nisam ja onda s njima bog zna što razgovarala.</i></p> <p><i>Shvatiš da sve to sam prolaziš i da tu nemaš što previše očekivati. Sve je s tim završilo. I ono malo kaj je bilo prije...više nije bilo toga.</i></p> <p><i>Nitko se meni nije obratio sto godina. Ja sam sama sve prolazila.</i></p> <p><i>Družila sam se ja sa svima, ali ništa to nije bilo posebno.</i></p>
Kratos	<p>Unatoč površnim odnosima, prisutan osjećaj prihvaćenosti od strane vršnjaka u školi</p>		

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Neugodna iskustva s vršnjacima iz osnovne škole, a ugodna s vršnjacima iz srednje škole.</p> <p>Stav da su duboke teme rezervirane samo za osobe ženskog spola.</p> <p>Doživljaj suosjećanja od strane vršnjaka iz škole u razdoblju tijekom suočavanja s činjenicom da će dogoditi prekid školovanja. Odbijanje podrške od strane vršnjaka iz škole nakon prekida školovanja jer se osjeća loše.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.3.1.; 4.3.3.; 4.3.4.</i></p>	<p>87/4</p> <p>96/5</p> <p>216/10</p>	<p><i>Ovi iz srednje su skroz ok. Malo su drugačiji bili u osnovnoj školi. Nije vam tu bilo baš puno razgovora o nekim dubokim temama. Možda cure više pričaju o tome.</i></p> <p><i>Vidio sam ja da oni žele pomoći, ali tad je sve bilo gotovo.</i></p>

4.3.1. Osjećaj izolacije, gubljenja kontakata i povlačenja („Kad se ja približim, one šute.“)

Sudionici su opisivali prorjeđivanje ili prekid pojedinih vršnjačkih kontakata, ali su tome pridavali različita značenja. Maksimir je udaljavanje od školskih kolegica povezivala s bolešću i različitim svakodnevicama; Kratos je opisivao vlastito povlačenje premda mu društvo nedostaje; Stella je pojedine odnose doživljavala kao odbacivanje. Ugljan, nasuprot tome, gubitak školskih kontakata nije doživljavao jednako bolno jer je zadržavao pripadnost izvan škole. Ta razlika povezivala je osobne teme u zajedničko iskustvo mijenjanja mjesta među vršnjacima, uz očuvanje posebnosti svakog sudionika.

Sudionica Leptir 1 je opisivala postupno gubljenje kontakata s vršnjacima iz škole radi učestalog izostajanja s nastave, ali i potpuni prekid komunikacije nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Tijekom tog postupnog „udaljavanja“, sudionica je doživljavala olakšanje zbog toga što joj odgovara da joj vršnjaci ne postavljaju pitanja vezano za izostanke s nastave jer joj to stvara nelagodu. Istovremeno, opisivala je doživljaj da bi joj vršnjaci bili dostupni i na raspolaganju kada bi zatražila pomoć, no ona sama je prepoznavala da se povukla i zatvorila.

Za sudionicu Leptir 1 je kontakt s vršnjacima imao značenje zajedničkog dijeljenja svakodnevice, a budući da više nije sudjelovala u školskim aktivnostima koje su bile glavna tema komunikacije, doživljavala je da se izgubio i povod za održavanje odnosa. U tom kontekstu, udaljavanje od vršnjaka iz razreda doživljavala je kao vlastito zatvaranje, koje rezultira potpunim prekidom kontakata. Doživljavala je kako je izolacija bila njena tadašnja odluka, ali istodobno je prepoznavala da je gubitak kontakata značio i gubitak mogućnosti primanja podrške.

„Drago mi je da me nisu davili pitanjima, a pomogli bi mi kad sam pitala. Ali...mi smo se tada udaljavali...nismo dijelili svakodnevne stvari više i teško je onda održavati odnos. Ja sam se zatvorila i gotovo...S većinom je komunikacija prekinula jer smo većinom komunicirali preko nekih školskih stvari, ali s njih par, s kojima sam stvarno bila super još uvijek sam super, tako da...oni su stvarno bili uvijek potpora. Bez obzira na to što bih se ja udaljila nekako od njih, tj. izolirala, uvijek su imali puno razumijevanja.“ (Leptir 1)

Sudionica Maksimir je opisivala iskustvo postupne izolacije od vršnjaka iz škole tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Ona je tu izolaciju doživljavala „*prirodno*“, tj. kao spontani proces, a ne kao odbacivanje od strane vršnjaka niti kao svjesno isključivanje s njene strane. U tom razdoblju njezinu svakodnevicu dominantno obilježavaju zdravstveni problemi i neizvjesnost vezana uz ishod bolesti, što je za nju imalo veće značenje od školskih obaveza. U njezinim se riječima osjećala svojevrsna rezignacija radi prihvatanja da trenutačno gubi kontrolu i da je bespomoćna jer „*Odnese vas to.*“ Tada je više bila zabrinuta oko egzistencijalnih problema i smatrala da vršnjaci ne bi niti shvatili njenu situaciju. Prekid kontakata stoga racionalizira i pomiruje se s trenutnom situacijom. Pokazivala je razumijevanje za poziciju vršnjaka i promatrala to na način da su one „*otišle dalje*“ jer i njih svakodnevne obaveze „*nose*“. Prekid kontakata tijekom razdoblja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja doživljavala je prirodno i spontano.

„Mislim da je do tada već svima bilo jasno da ja neću moći ovak...redovno nastaviti. Nije me dugo bilo...nismo se mi više ni vidjeli. Tu i tamo bi se ja čula s curama, ali odnese vas to...vi ste doma i ne možete sad ništa, nego čekate i nadate se da ...zapravo...ja nisam tad ni znala kak će to završiti. Nisam ja znala kak se s tim živi. Koliko će to trajati da se meni izgled vrati. Škola je meni tad bila na kraj pameti. Tak da se i s curama ja tad nisam viđala i rijetko smo se čule... Prirodno je to. Mislim...kad nekog tak nema dugo...ti ideš dalje. Nemreš sad...ne znam. Tebe nose tvoje brige i škola i sve. Udaljili smo se, spontano.“ (Maksimir)

Maksimir je smanjene kontakte sa školskim vršnjacima povezivala sa zdravstvenim teškoćama i nelagodom zbog promijenjenog izgleda. Navodila je i da ih nije željela „zamarati“ svojim problemima. To je njezino tadašnje razumijevanje odnosa, a ne potvrda da se s vršnjacima može družiti samo kada je dobro. Istodobno je opisivala podršku vršnjaka izvan škole, s kojima je mogla razgovarati i o temama nevezanima uz školske obveze.

„S curama sam se ja čula povremeno...ali to vam izbljedi kak vas nosi ta bolest... život ide dalje. Vi nemate baš sad ni nekog vremena. One su u školi ili uče...pa treninzi i kaj ja znam. A ti imaš svoje probleme. Kaj ću ja njima pričati o nuspojavama... to mi je bilo glupo, da ih ne zamaram. Kad bum bolje, pa bumo se čuli. To je čudno sad opisati...ali u jednom periodu meni je bilo teško bilo gledat se u ogledalo. Kak da onda s njima budem. Nije baš da ti se da da te i one takvu gledaju. Strpiš se dok to malo ne prođe. Nije ti ugodno. Nisi svoj, pa onda nisi ni za društvo sad neko.“ (Maksimir)

Nelagodu radi promijenjenog fizičkog izgleda kao jednu od okolnosti koja je doprinijela prekidu održavanja kontakata s vršnjacima, osim sudionice Maksimir, opisivala je i sudionica Sara s dijagnozom poremećaja prehrane. Sara je opisivala kako je promjene u izgledu doživljavala kao opterećujuće iskustvo koje utječe na njezinu spremnost za socijalne kontakte. Nelagoda vezana uz vanjski izgled za nju imala je značenje gubitka sigurnosti i pripadanja, do te mjere da sebe nije doživljavala „za javnost“. Takav doživljaj sugerira narušenu sliku o sebi i osjećaj izloženosti pogledu drugih.

Zanimljivo je da je prekid komunikacije s vršnjacima opisivala uz dozu emocionalne ravnodušnosti („*Nisam baš ni patila.*“). Istovremeno, njezin opis da su se „*probale nešto dogovoriti*“ ukazivao je na to da su za nju i uobičajene aktivnosti adolescenata, poput izlazaka i druženja, postale izazovne i stresne.

Prorijeđene susrete opisivala je *kroz teškoće dogovaranja. Iz načina iznošenja tog opisa ne zaključuje se da gubitak kontakta za nju nije imao emocionalno značenje.*

„Ove iz škole nisam vidjela. Samo sam se čula s tom svojom najboljom prijateljicom par puta. Probale smo nešto dogovoriti da se vidimo. Ali...da ste me vidjeli tad kako izgledam...nisam ja bila za javnost. Što je nabolje, nisam baš ni patila. Kao da mi je bilo ono...ok, svejedno. Vidimo se drugi put. Ništa. Kao da se baš i ne znamo.“ (Sara)

U ovom opisu Sara je opisivala kako je istodobno osjećala distancu i ravnodušnost prema prekidu kontakta, što može imati značenje emocionalnog povlačenja. Izraz „*Kao da se baš i ne znamo.*“ upućivao je na doživljaj prekida bliskosti, pri čemu odnos gubi prethodnu emocionalnu vrijednost. U kontekstu njezina opisa srama i nelagode vezanih uz vlastiti izgled i izostajanje s nastave, prekid bliskosti može se razumjeti kao dio doživljaja udaljavanja od vršnjaka.

Sara je prijelaz u srednju školu opisivala kroz razliku između pripadanja razredu i pripadanja prijateljskoj skupini. Izraz „*dio si razreda, ali nisi u ekipi*“ pokazivao je da zajedničko pohađanje nastave za nju nije značilo i osjećaj bliskosti. Nadala se da će se s vremenom upoznati, ali je navodila da se to nije stiglo dogoditi. Taj opis pomaže razumjeti zašto pri pojavi teškoća u novom razredu nije imala već uspostavljen oslonac.

U Sarinu se iskustvu početna nepovezanost s razredom i kasnija nelagoda zbog promijenjenog izgleda pojavljuju kao različite okolnosti ograničenog kontakta. Iz navedenih opisa nije

moguće zaključiti da je riječ o jedinstvenoj zaštitnoj strategiji, nego da je održavanje odnosa u tom razdoblju za nju bilo otežano.

„Bio mi je malo problem jer je jedan dio njih došao u prvi razred, a da su se znali od prije. Ja nikog nisam znala. To mi je bilo malo bezveze jer se nisam uklopila odmah. Oni idu već po kavama, idu van...a ja još nikog ne znam. Mislila sam da će se to s vremenom promijeniti jer ćemo biti 4 godine zajedno, pa ćemo se upoznati, ali eto...nije se to stiglo ni dogoditi. ... Malo ti je glupo. Dio si razreda, ali nisi u ekipi. Izoliran si.“ (Sara)

Sudionik Ugljan također je, kao i sudionica Maksimir, opisivao kako je imao podršku vršnjaka izvan škole, što je za njega značilo svojevrsno olakšanje i smanjenje osjećaja usamljenosti. Isticao je da činjenica da više učenika te godine prekida školovanje umanjuje osjećaj da je jedini u takvoj situaciji. Budući da s vršnjacima iz škole nije osjećao posebnu povezanost niti privrženost vršnjačkoj grupi, prekid kontakata s vršnjacima iz škole tijekom suočavanja s mogućnošću prekida komunikacije s njima nije doživljavao kao posebno teško iskustvo.

„Tad sam ja već više ostajao na otoku, pa se i nismo viđali. Čuli bi se po grupama, ali to je sve. Čuješ da i ovaj ne dolazi, pa onaj...onda vidiš da nisi sam. Da nije smak svijeta.“ (Ugljan)

Iskustvo odbijanja podrške od strane vršnjaka iz i izvan škole nakon prekida školovanja jer se osjećao loše opisivao je sudionik Kratos, iako je istodobno prepoznavao određenu potrebu za društvom. Osjećao je svojevrsnu nelagodu (*„Bilo mi je glupo.“*) jer ne ide u školu i ne dijeli svakodnevicu s vršnjacima. Također, odgovornost za prekid komunikacije sa svima pripisuje isključivo sebi i pokazuje svojevrsno žaljenje naknadno radi toga. S vršnjacima iz škole je prekinuo jer nisu imali zajedničke teme: školske obaveze, kao i s vršnjacima izvan škole, također nije više s njima igrao šah, koji je bio povod stvaranju kontakata i druženju.

„Nisam imao ja društvo ni izvan škole više. Prekinuo sam i na šah i sve. Onda nije bilo više ni priče s njima. Falilo mi je, ali znao sam da sam ja kriv za to. Kriv...nisam baš kriv, nego tako je to tad bilo da ja nisam mogao se praviti sad s njima da je sve ok, a ne idem u školu. Sjedim doma. Bilo mi je to glupo.“ (Kratos)

Sudionik Marko također je izražavao svojevrsnu potrebu za prekidom odnosa s vršnjacima iz škole nakon prekida školovanja. Opisivao je ponašanje vršnjaka koji su imali dobru namjeru pružiti mu podršku kako bi nastavio sa školovanjem, ali je za njega taj trenutak emocionalno

preopterećujući. Opisivao je osjećaj da je „otpao“. Izražavao je žaljenje radi toga što tada nije nastavio, ali je objašnjavao da je imao potrebu za distancom („da se maknem“).

„Čuli smo se mi i dalje. Čak smo se i nalazili...pa su me oni nagovarali, ajde vrati se. Kaj bumo sad...četvrti razred. To ti je ionak gotovo. Ali, nema veze. Ma, ok mi je to njihovo bilo. I ja bi vjerojatno tak isto da je netko otpao u četvrtom razredu. Bilo mi je malo žao kaj se rastajemo, ali fakat mi je tad trebalo da sve maknem.“ (Marko)

Sudionik Marul je opisivao postupno udaljavanje od vršnjaka iz škole tijekom učestalih izostanaka prije prekida školovanja. Njegovo postupno distanciranje od vršnjaka iz škole doživljavao je kao promjenu koju su oni primjećivali i izražavao razumijevanje za njihove reakcije u obliku zabrinutosti. Radi sve veće usmjerenosti ka poslu i zaradi, te mogućoj namjeri da majci pomogne u financijskom smislu, doživljavao je posao kao u tom trenutku važniji od školovanja. Zanimljivo je kako se tijekom razgovora daje naslutiti potreba za privatnosti, koju nije moguće ostvariti jer „*Nemoguće je pobjeći. Sve se vidi.*“ Riječ je o doživljaju sredine u kojoj živi kao male sredine u kojoj je teško održati privatnost i svaka promjena je okolini vidljiva te podložna komentarima. Izrazom da su ga promatrali kako je on „kao“ imao drugog posla, pokušavao je ukazati na nepovjerenje okoline u njegovo ponašanje i razloge izostajanja s nastave. Taj izraz daje naslutiti njegovu nesigurnost i kolebanje u tome kako bi se postavio prema stavovima okoline. Promišlja o njima i negoduje radi negativnih reakcija, ali je donio odluku i sada stoji iza nje. Kao da je želio pokazati samostalnost, ali je s druge strane svjestan stavova okoline o njegovoj promjeni ponašanja i učestalim izostancima s nastave.

„Pa, kad su čuli da ja pomalo sve više falin iz škole, zabrinulo ih je. Je. Ne mogu reći da nije. I ja bi tako na njihovom mjestu reagira. Vidili su da ja odmičem. Ma, sve se to vidi. Ne možeš ti pobjeći. Tu smo svi po gradu, po ulici. Sad odjednom, ja kao, imam drugog posla.“ (Marul)

Ugljan je udaljavanje od školskih vršnjaka povezivao s odlaskom iz mjesta školovanja i radom. Marul također je opisivao zaposlenje uz udaljavanje od škole. Njihove financijske okolnosti razmatraju se samo u mjeri u kojoj su sami govorili o radu i doprinosu kućanstvu; činjenica da žive s majkom sama po sebi nije objašnjavała njihove odluke.

„Mi smo bili u grupama, pa tko s kim...Ja sam imao tu ekipu na početku. Poslije sve manje. Uglavnom nismo baš imali love za kafić svaki put, pa bi do dućana. Uzeli bi nešto u dućanu i

tako. Klupice i to (smije se). Nije to bilo često. Ali, taj, treći razred sam odmaglio... Više po ribama nego u školi.“ (Ugljan)

Sudionica Stella je opisivala povlačenje koje započinje u školskom kontekstu, a zatim se širi i na ostale socijalne odnose. Stella je opisivala kako nije svojevrijedno inicirala prekid kontakata s vršnjacima, već ga je doživljavala kao posljedicu njihovog odnosa prema njoj, tj. njihovog isključivanja nje iz društva tijekom izostajanja s nastave prije prekida školovanja. Kako je riječ o istim osobama s kojima se družila unutar i izvan škole, kada je s njima nastupio problem u školi, on se proširio i na problem izvan škole, i kod nje stvorio doživljaj nedostupne vršnjačke podrške. Ona je, kao i sudionik Kratos osjećala nelagodu radi toga što nije dolazila na nastavu i unatoč određenoj potrebi za društvom, radi te nelagode se zatvara i prekida kontakte s vršnjacima. Daljnji izostanak s nastave moguće je pokušaj izbjegavanja dodatnih negativnih reakcija okoline. Posebno je tijekom razgovora došao do izražaja način na koji je sudionica opisivala konkretan oblik ponašanja vršnjaka iz razrednog odjela prema njoj prilikom njenog pokušaja da se s njima druži. Ona im postavlja pitanja, a one je ignoriraju, zapravo kao da se, reklo bi se u narodu „*prave blesave*“. Kao da se ništa nije dogodilo, a promjena u ponašanju je drastična. Ona ih je čak pokušavala opravdati u smislu sama je kriva jer je nije bilo na treningu i na nastavi, pa je prirodno da su se udaljile. Emotivan trenutak tijekom razgovora je bio kada je sudionica izjavila „*Mene je to izbacilo.*“ Taj prekid komunikacije s njihove strane ona je doživljavala kao fizičku bol uzrokovanu „*šamarom*“. Nakon njega odustaje i potpuno se povlači.

Stella je opisivala nelagodu zbog izostajanja i istodobnu potrebu za društvom. U nastavku povezivala je promjene u odnosima s vršnjakinjama s vlastitim ostajanjem kod kuće. Njezin opis je omogućavao razmatranje isprepletenosti izostajanja i udaljavanja, ali ne potvrđuje da je daljnje izostajanje bilo svjesna strategija zaštite od povređivanja.

Posebno je dolazilo do izražaja njezin opis konkretnih interakcija s vršnjakinjama. Ona je doživljavala njihovo ponašanje kao naglu i drastičnu promjenu koja se kretala od bliskosti do ignoriranja. U situacijama kada im prilazi i postavlja pitanja, opisivala je kako one šute i odgovaraju kratko, kao da se „*ništa nije dogodilo*“. Takvo iskustvo je za nju imalo značenje neizgovorenog odbacivanja.

„I tak, kad sam se vratila vidjela sam da se ove moje dvije nekako odvajaju. Kao, dođem do njih, one šute. A maloprije su pričale. Kad se ja približim, one šute. Ja ih pitam: Jel kaj bilo.

One kažu: ne, sve ok. A šute. Tak sam ja kužila da se njih dvije odvajaju...bilo mi je malo glupo, ali ok, znala sam da je to zato kaj nisam na treningu, a malo se i sa školom prorijedilo. Ali, vidjela sam da ..i kad bi ih pitala za ovo u školi...nekad bi mi odgovorile na poruku...nekad ne, jer su kao negdje vani, pa budu poslije...Mene je to izbacilo. Tu i tamo sam rekla doma da mi nije dobro, pa bi ostala doma, da ne idem u školu... Da...to ti bude baš kao šamar i sve onda stane. „

(Stella)

U ovom opisu Stella je opisivala kako se osjećala zbunjeno i povrijeđeno, ali istodobno je pokušavala racionalizirati njihovo ponašanje („*Znala sam da je to zato kaj nisam na treningu.*“). Time im daje opravdanje, kao da je dio odgovornosti preuzimala na sebe. Međutim, izjava „*Mene je to izbacilo.*“ upućivala je na izraženu emocionalnu uznemirenost koju je doživljavala kao narušavanje osjećaja stabilnosti. Metafora „*šamara*“ imala je značenje iznenadne i bolne povrede, gotovo fizički osjetljive. Nakon tog iskustva opisivala je kako „*sve stane*“, što može ukazivati na trenutak prekida inicijative i odustajanja od daljnjeg pokušaja održavanja odnosa.

Stella je opisivala da su se odnosi iz škole promijenili i izvan nje. Uz ozljedu gležnja i učenje navodila je nelagodu zbog izlazaka dok ne pohađa nastavu te zabrinutost zbog komentara drugih: „*Samo ćeš si navući tračeve.*“ Izrazi „*Izgubite vi volju*“ i „*Nije vrijeme sad za ići van*“ povezivali su smanjenje druženja s njezinim tadašnjim okolnostima. Povlačenje se u tom kontekstu može razumjeti kao ograničavanje izlaganja neugodnim komentarima, uz očuvanje razlike između tog tumačenja i izričito navedene namjere sudionice.

„A...tak kak su bile u školi, tak su bile i van škole. Nismo se mi više viđale. Mislim...ja sam sve manje izlazila radi tog gležnja...pa radi učenja. Bilo mi je glupo. Kaj, ne idem u školu, a idem van. To mi je bilo bezveze. Tu i tamo bi sa sestrom otišla malo, ali sve manje. Izgubite vi volju s vremenom kad vam tak, ne ide. Nije vrijeme sad za ići van. Ak i odeš, tu su se isti ljudi. Samo ćeš si navući tračeve. Nije mi to tad trebalo.“ (Stella)

Opisi sudionika upućivali su na to da je ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja bilo praćeno postupnim gubitkom vršnjačkih odnosa i osjećaja pripadnosti. Iako se razlozi prekida kontakata razlikuju pa se kreću od vlastitog povlačenja, zdravstvenih poteškoća i srama do doživljaja odbacivanja ili promjene životnih okolnosti, zajedničko im je iskustvo socijalne

izolacije. U iskustvima sudionika povlačenje nije samo posljedica prekida školovanja, već i način suočavanja s osjećajima ranjivosti, nelagode i nepripadanja. Gubitkom svakodnevnih školskih interakcija postupno se gubi i važan izvor socijalne podrške, pri čemu se prekid odnosa nije doživljavao samo kao gubitak prijatelja, nego i kao gubitak mjesta kojem su pripadali.

4.3.2. Osjećaj usamljenosti („Kad su krenuli problemi, svi su se razbježali.“)

Ivana je vršnjačke odnose opisivala izrazom „*takozvano prijateljstvo*“, nakon čega je navodila da se prijateljstvo s pojavom problema „*razvodni*“. Izraz „*shvatiš da sve to sam prolaziš*“ naglašavao je njezin doživljaj usamljenosti i smanjenih očekivanja od vršnjaka. U povezanosti s ranije opisanim odnosima u obitelji, to iskustvo pokazuje nedostatak oslonca u više odnosa.

„Ma, to takozvano prijateljstvo se...kako vi imate probleme, tako se ono razvodni. Ispada da svatko gleda svoje i to je to. Zapravo, shvatiš da sve to sam prolaziš i da tu nemaš što previše očekivati.“ (Ivana)

Dok sudionici Ugljan i Marul nisu izrazili da su se osjećali teško radi udaljavanja od vršnjaka iz škole, jer su imali podršku vršnjaka izvan škole, kod sudionica Ivane i L.Z.G. prisutan je doživljaj usamljenosti i izostanka podrške vršnjaka koji je nisu pružali već dulje vrijeme tijekom proživljavanja procesa ispadanja. Sudionica L.Z.G. je tako opisivala udaljavanje vršnjaka odmah s početkom pojave prvih problema u vezi školovanja. Zanimljivo je što je koristila pojam da se sve „*razbježalo*“, kao da je željela reći da je to udaljavanje bilo grupno i naglo, bez početnog pokušaja pružanja vršnjačke podrške. Opisivala je osjećaj usamljenosti i doživljaj sebe kao „*čudaka*“, istovremeno se pokušavala našaliti na svoj račun. I ovdje se ponavlja kao i kod prethodnih sudionika stav da je za postojanje prijateljstva potreban izostanak životnih problema, pri čemu je sudionica udaljavanje povezivala s pojavom svojih teškoća, bez zaključka da je samoća nužna posljedica problema.

„Nemam ja već dugo neko društvo izvan škole. Kak je ovo krenulo još u sedmom...to se sve razbježalo. Sad ispadam ko neki...čudak bez prijatelja (smješka se), ali to je tak ispalo. Kad su krenuli problemi, svi su se razbježali i to je tak...Kak drugačije da objasnim...čovjek bez društva je...onak...neobičan drugima. Nisam ja baš, baš uvijek bez društva, ali...tak se u zadnje vrijeme dogodilo.“ (L.Z.G.)

U opisu sudionice Ivane može se prepoznati svojevrsna emocionalna rezignacija i prihvaćanje takvog razvoja odnosa s vršnjacima. Takav način govora može se razumjeti kao nastojanje da umanji vlastita očekivanja i tako se zaštiti od mogućeg novog razočaranja. Istodobno, tijekom suočavanja s mogućnošću prekida, produbljuje se i njezin doživljaj udaljavanja od vršnjaka iz škole. Iz njezina opisa proizlazi da su vršnjaci u početku pokušavali uspostaviti kontakt, no kako je ona sama opisivala da nije odgovarala i nije bila spremna razgovarati

(„*kak ja nisam baš govorila*“), komunikacija se postupno prorjeđivala i s vremenom potpuno zamrla („*to se stišalo*“). U njezinu se iskustvu prekid kontakta tako oblikuje kao postupan proces međusobnog udaljavanja, pri čemu se isprepliću ponašanje vršnjaka i njezino vlastito povlačenje. Unatoč tome što je opisivala da je navikla na takve odnose i dalje je pokazivala potrebu za razgovorom i dijeljenjem iskustava, a sam intervju za nju imao je značenje rijetke prilike da se osjeti manje usamljeno.

„Ništa već dugo. Nitko se meni nije obratio sto godina. Ja sam sama sve prolazila...Navikla sam

ja na to. Meni to nije ništ sad posebno čudno. Tak je u obitelji. Tak je vani...Navikneš...Eh...druženja je tad bilo manje jer sam ja prestala dolaziti. Kad bi došla, malo bi me nekaj pitali kak sam i to...ali kak ja nisam baš govorila, to se stišalo. Meni je to bilo i normalno, jer se nisam ja ni mogla sad njima baviti. Imala sam svojih problema.“
(Ivana)

Gubitak vršnjačkog oslonca u ovim opisima ne proizlazi iz jednog obrasca odnosa. Ivana i L. Z. G. su naglašavale usamljenost, dok je Kratos opisivao vlastito povlačenje iako mu društvo nedostaje. Nasuprot tome, Ugljan je zadržavao pripadnost izvan škole. Razlika između gubitka kontakta, doživljaja odbacivanja i postojanja drugih odnosa ključna je za razumijevanje dostupnosti podrške.

Usamljenost je osobito izražena kada sudionici u trenucima teškoća nisu imali odnos u kojem su se osjećali saslušano i prihvaćeno. Ovi opisi nisu značili da su sva njihova prijateljstva bila površna, nego da se očekivani oslonac u pojedinim odnosima pokazao nedostatnim ili nedostupnim.

4.3.3. Iskustva vršnjačke podrške u školi

U ovoj se temi razmatraju iskustva prihvaćenosti i pomoći školskih vršnjaka.

Pozitivna iskustva opisivali su sudionici Leptir 1, Kratos, Sara, Stella, Marko, Maksimir, Marul i Ugljan. Uključeno je i iskustvo L. Z. G., koja je uz osjećaj odbacivanja opisivala zahvalnost za konkretnu pomoć dviju vršnjakinja. Time se zadržavala razlika između podrške doživljene kao siguran oslonac i pomoći praćene sumnjom ili nelagodom. Slični postupci vršnjaka, poput suzdržavanja od pitanja, mogu za sudionike značiti poštivanje privatnosti, ali i nedostatak interesa.

4.3.3.1. Iskustvo doživljene vršnjačke podrške u školi („*Uvijek sam znala da imam njih za neku potporu.*“)

Kada je riječ o doživljaju podrške od vršnjaka iz škole, može se primijetiti kako u opisima sudionika prevladava osjećaj zahvalnosti.

U sljedećim se opisima podrška prepoznavala ponajprije u konkretnim gestama pomoći i održavanju kontakta. Značenje tih postupaka razmatra se iz perspektive sudionika, bez zaključivanja da je izostanak opisa razgovora o osjećajima nužno značio i izostanak emocionalne bliskosti.

Sudionica Leptir 1 je vršnjačku pomoć opisivala kroz zajedničko učenje, informacije o obvezama i osjećaj da se imalo kome obratiti. Kada je razred nazivala malom obitelji, izražavala je povezanost s vršnjacima. Posebno joj odgovara što je nisu previše ispitivali o izostancima. Odsutnost takvih pitanja za nju značila je poštivanje privatnosti u razdoblju kada nije spremna govoriti o svojim teškoćama.

Ponašanje vršnjaka iz škole takvo da joj ne postavljaju pitanja vezano za izostajanje s nastave sudionica Leptir 1 je doživljavala kao čin razumijevanja i pokušaj da joj olakšaju ionako tešku situaciju. Za nju je ono imalo značenje poštivanja njezine privatnosti i poruke da joj vršnjaci nisu željeli biti dodatni teret, već da su joj na raspolaganju ako zatreba. Sudionica je navodila da se u tom razdoblju osjećala loše te da nije bila spremna za razgovor, zbog čega ovakav oblik podrške procjenjuje pozitivnim. Istovremeno, sudionica je opisivala i osjećaj izoliranosti te je navodila da je svjesno pokušavala ne razmišljati o odnosima s vršnjacima jer tada nije imala kapaciteta nositi se i s tim aspektom svog života. Izjavljivala je da je tijekom dvije godine

izostajanja s nastave „otupila“, pri čemu postupno gubi svaki kontakt s vršnjacima, kako iz škole tako i izvan nje. Kada je navodila da je „to nosi“, može se iščitati doživljaj gubitka ne samo podrške vršnjaka, nego i osjećaja kontrole nad vlastitim životom.

„Super stvarno. Sve normalno. Ne znam je li to možda zbog mog razreda jer je bio tako dobar i druželjubiv, ali svi su iz mog razreda bili super.“

Oni uglavnom nisu baš htjeli postavljati previše pitanja, jer su znali...nisu znali točno, ali znali su da se nešto događa, ali uvijek su bili tu ako mi nešto treba slikati ili pomoći objasniti. Što se njih tiče, stvarno svi su bili super. Nikad nisu ono ispitivali me ili zadirali baš u neke detalje, ali uvijek sam znala da imam njih za neku potporu.“ (Leptir 1)

„U to vrijeme sam već izgubila komunikaciju s većinom njih, tako da ni oni nisu više postavljali pitanja toliko. Znali su preko mame i tate...kako smo živjeli blizu, pa bi oni više prenosili neke informacije. Ali meni nisu dolazili s nekim pitanjima, ali ja sam to shvaćala čisto iz razumijevanja, da mi olakšaju...da me ne bombardiraju sad s nekim pitanjima, da ja pričam o tome. Ali u to vrijeme sam već izgubila komunikaciju s dosta njih... sve više i više nekakva izolacija, ali navikla sam. Otupila sam s vremenom. Nema tu osjećaja. To te nosi, a ti ne želiš razmišljati o tome.“ (Leptir 1)

Marko je prihvaćenost među školskim vršnjacima povezivao s time što su mu bili dostupni i nisu zahtijevali da detaljno objašnjava izostanke. Nenametljivost za njega može imati značenje poštivanja privatnosti; izostanak razgovora o osjećajima sam po sebi nije značio da je odnos doživljavao površnim.

Marko zahvalnost vršnjacima veže uz iskustvo da ga nisu odbacili kada bi dolazio u školu. Njihovo razumijevanje izostanaka i prihvaćanje važni su za njegov doživljaj pripadnosti. Usporedbe s drugim učenicima koji neredovito pohađaju nastavu dio su njegova tumačenja iskustva, a ne osnova za tvrdnju da nastoji prikriti ili umanjiti vlastite teškoće.

Sudionik Marko je doživljavao potrebu da pred vršnjacima iz škole zadrži dojam da nije imao osobnih poteškoća, već da je riječ o tome da je imao „nešto sa strane“, zbog čega nije dolazio redovito na nastavu. Takav način prezentiranja sebe moguće je jedan oblik zaštitnog mehanizma, iza kojeg se može iščitati strah od mogućeg odbacivanja u slučaju da bi vršnjaci naslutili postojanje problema vezanih uz mentalno zdravlje, osobito u razdoblju suočavanja s mogućnošću prekida.

„Nije to sad baš išlo tak da se znalo...kak je u razredu bilo više nas koji malo slabije dolazimo...nije se to gledalo, kao...neki prekid. Više je bilo onak...budeš to pokrpao. ...Mislim...sve je kao bilo...ono, normalno. Kad dođem, tu sam i sve pet. Nema tu. Ide se na kave. A ono...kak sam prestao dolaziti, javili bi se oni tu i tamo, pa kaj je. Kad se vidimo. „ ?

„Ono...kužili su oni da ja imam nekaj sastrane, da ne blejim bezveze. Tak da nisu oni sad dolazili, ono...pa kaj ti je, zakaj ne dolazi...i to. Znali su da sam ja ok, ali da sam ...ono, malo sastrane, ali tu sam. Ništ posebno... Ma, ništa posebno. Ak je nešt trebalo, tu su. To je ok. I ja bi tak. ...Bilo mi je ok jer se nisu petljali.,, ?

U opisima sudionika Kratos, unatoč opisima površnih odnosa s vršnjacima, može se uočiti doživljaj prihvaćenosti unutar školskog okruženja. Sudionik je opisivao iskustvo odnosa s vršnjacima iz škole kao korektno i podržavajuće, pri čemu je osjećao zahvalnost, ali istovremeno i određenu nelagodu. Slično kao i kod sudionice Leptir 1, prisutan je ambivalentan doživljaj podrške koji istovremeno zadovoljava potrebu za pripadanjem, ali ne uključuje dublje emocionalno povezivanje. Sudionik Kratos je opisivao iskustvo suosjećanja od strane vršnjaka iz škole u razdoblju učestalih izostanaka s nastave i tijekom suočavanja s mogućnošću prekida. Podršku doživljavao je prvenstveno kroz konkretna ponašanja usmjerena na školu. Posebno je isticao kolegu iz razreda koji je pokazivao upornost u prenošenju svih informacija o školskom gradivu i obavezama, s ciljem da mu omogući da ostane u toku s nastavnim sadržajima i događanjima u školi. U tom kontekstu, sudionik Kratos je osjećao snažan osjećaj krivnje i grižnje savjesti jer, unatoč izraženoj podršci kolege, nije uspijeva dolaziti u školu. Istovremeno, izražavao je zahvalnost tom kolegi, kao i kolegici s kojom dijeli iskustvo sudjelovanja na školskim natjecanjima, a koja ga je također pokušavala potaknuti na povratak školskim obavezama. Ovo iskustvo imalo je dodatno značenje u kontekstu činjenice da je sudionik Kratos učenik izvrsnog uspjeha i sudionik natjecanja iz znanja, što je ukazivalo da ispadanje iz sustava obrazovanja nije nužno povezano isključivo s lošim akademskim postignućem. U tom smislu, sudionik Kratos i sudionica Leptir 1 dijele iskustvo izvrsnog školskog uspjeha do pojave teškoća.

Kada je govorio o podršci vršnjaka iz škole, sudionik Kratos je opisivao da se ona, slično kao i kod sudionice Leptir 1, uglavnom odnosi na pomoć u savladavanju gradiva. Ipak, dodatno naglašavao je zahvalnost jer ga vršnjaci „Nisu izbacili iz društva.“, što je za njega imalo posebno značenje jer potvrđuje osjećaj prihvaćenosti i pripadnosti. Opisivao je kako su mu

vršnjaci nastojali pokazati da su prisutni i dostupni kada bi povremeno dolazio na nastavu, što je on doživljavao kao posredan znak podrške i brige. Istovremeno, u njegovim opisima vidljivo je nerazumijevanje stvarnih razloga njegovih izostanaka. Sudionik Kratos navodio je da su vršnjaci pretpostavljali kako izostaje iz škole kako bi se dodatno pripremao za učenje, što je upućivalo na to da o svojim stvarnim poteškoćama nije otvoreno razgovarao. Vršnjaci su, u nedostatku informacija, konstruirali vlastita objašnjenja njegovog ponašanja, koja nisu odgovarala njegovom stvarnom iskustvu. Unatoč tome, on njihova ponašanja doživljavao je kao pokušaj pomoći i izraz suosjećanja prema poteškoćama s kojima se suočavao u osjetljivom životnom razdoblju.

„Vidio sam ja da oni žele pomoći...Vidjeli su oni da ja izostajem. Mislili su da kao...nisam stigao naučiti, pa štrebam doma. Jesam ja i učio...ali nije to bilo zašto nisam išao u školu. Oni bi bili sa mnom kad bi ja došao u školu. Bili su ok. Meni je to isto bilo dobro, jer me nisu izbacili iz društva. ?

Jedan prijatelj iz razreda mi je sve slikao. Ne znam kako mu se dalo svaki dan (smijeh). On je sve, sve slikao što su pisali. I što imamo za zadaću. I što je bilo na testu. Možda ga je netko nagovorio. Ne znam. I onda, ja glupan, ne dođem. ..Pa, zahvalan sam mu totalno. Bilo mi je i malo neugodno. Dobro da nije došao u školu umjesto mene.

Jedna je iz razreda, s kojom sam išao stalno na natjecanja...ona mi se najviše javljala jer sam joj ja bio uvijek konkurencija na natjecanjima, a sad me nema. Pa, probala me nagovoriti bar da dođem na natjecanje, ako već ne u školu. Nisam ja došao, ali mi je to bilo ok od nje. „ (Kratos)

Sudionik Marul je opisivao doživljaj podrške od strane određenih vršnjaka iz škole u razdoblju suočavanja s mogućnošću prekida. Slično kao i kod sudionika Kratos, i u njegovom iskustvu prisutan je pokušaj vršnjaka da ga potaknu na povratak u školske klupe. Međutim, Marul je opisivao da se u tom razdoblju osjećao izrazito rastrgano između školskih obaveza, angažmana vezanih uz zaposlenje te potrebe da pomogne majci u financijskom smislu. Dodatno opterećenje činili su nesređeni odnosi s nastavnicima i nejasne poruke vezane uz pravila i očekivanja oko usvajanja školskog gradiva. Sve navedeno za njega je u tom trenutku imalo značenje prevelikog pritiska s kojim se nije osjećao sposobnim nositi. Sudionik opisuje da su vršnjaci njegovo ponašanje doživljavali kao odustajanje od škole, no naglašavao je da to nije

bila stvarna slika njegovog unutarnjeg iskustva. Nerazumijevanje od strane vršnjaka proizlazilo je iz činjenice da, iako ih je doživljavao kao prijatelje, nije imao potrebu ili kapacitet za otvorenu komunikaciju o razlozima svojih brojnih izostanaka s nastave. Time se može uočiti kako, unatoč bliskosti, odnosi su ostajali djelomično površni u pogledu razmjene emocionalnih sadržaja. Istovremeno, Marul je osjećao snažnu zahvalnost prema vršnjacima iz škole, koje je opisivao kao „*prave prijatelje*“. Prema toj vršnjačkoj skupini doživljavao je izražen osjećaj pripadnosti, koji

u tom životnom razdoblju za njega imao je posebno važno značenje. Taj osjećaj pripadnosti je za njega predstavljao oslonac u razdoblju nesigurnosti.

Podrška vršnjaka dobiva dodatno značenje u kontekstu njegovog obiteljskog iskustva. Sudionik Marul navodio je da je imao iskustvo emocionalno teško dostupnog oca, zbog čega je podršku vršnjaka u tom razdoblju doživljavao kao svojevrsnu utjehu tijekom proživljavanja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Iako vršnjaci iz škole nisu u potpunosti razumjeli razloge njegove situacije, njihova prisutnost i poticanje na ustrajanje imali su za njega važnu emocionalnu vrijednost.

„Ono...nagovarali me da ne odustanem. Šta će. Mi smo prijatelji svi. (Marul)

„A, oni suajde Marule, pa nećeš valjda sad odustati. Nema veze ako položiš i kasnije. Ono...nagovarali me da ne odustanem. Šta će. Mi smo prijatelji svi. Dobri smo ful. Manje smo se tad družili jer sam ja više poslom išao.“(Marul)

Sudionica Sara je opisivala pozitivno iskustvo organizirane vršnjačke podrške u školi, usmjerene na savladavanje školskog gradiva. Ovakav oblik podrške u srednjoškolskom kontekstu pojavljuje se kao odgovor na sve češće poteškoće učenika, osobito u razdoblju prijelaza iz osnovne u srednju školu, kada su se učenici suočavali s nedostatnim predznanjima za nastavak obrazovanja. U tom kontekstu, sudionica opisivala je da je kod sebe prepoznala potrebu za dodatnom podrškom, osobito u području matematike i fizike.

Sara je doživljavala vršnjačku podršku kao učinkovitiju u odnosu na podršku odraslih osoba kroz klasične instrukcije. Takav doživljaj imao je posebno značenje jer se podrška odvija među vršnjacima koji su imali slično iskustvo prolaska istih ispita i suočavanja s istim obrazovnim zahtjevima. Sudionica je opisivala da vršnjaci mentori posjeduju konkretna i aktualna znanja

o gradivu koje se tražilo, što joj je omogućavalo jasnije razumijevanje školskih očekivanja i olakšavalo savladavanje gradiva. Njeno iskustvo upućivalo je na to da organizirana vršnjačka podrška ne zadovoljava samo akademsku, odnosno školsku potrebu, već i potrebu za sigurnošću i razumijevanjem u novom školskom okruženju. Iako Sara u svom opisu nije govorila izravno o emocionalnim aspektima odnosa s vršnjacima, njezin opis učinkovitosti i jasnoće podrške upućivao je na pozitivan doživljaj učenja u kojem se osjeća kompetentnije i osnaženije.

„U školi su organizirali nešto kao - učenike mentore.“ (Sara)

„Jesam ja primijetila, kad sam došla u srednju, da imam neke rupe iz matematike i fizike pogotovo. Bili su u školi organizirali nešto kao- učenike mentore...pa bi ovi iz starijih razreda pomagali s gradivom. To sam išla na fiziku, a matematiku na repeticije. To mi je pomoglo jer su oni točno znali što treba za taj ispit, što nekad ne znaju ni ovi s repeticija.“ (Sara)

U iskustvima podrške školskih vršnjaka sudionici su opisivali prihvaćenost, praktičnu pomoć i nenametljivu dostupnost. Razgovori o osobnim teškoćama nisu jednako važni u svim odnosima; njihova rijetkost sama po sebi nije označavala površnost ili nedostatnu podršku.

Svejedno, sama njihova dostupnost i nenametljivost sudionicima su olakšavale suočavanje s teškoćama i umanjivale osjećaj potpunog isključenja. Organizirana podrška, poput mentorskih programa, dodatno je doprinijela osjećaju prihvaćenosti i kompetentnosti u školskom okruženju, potvrđujući važnost vršnjačkog utjecaja u procesu održavanja motivacije i socijalne uključenosti učenika.

4.3.4. Doživljaj podrške vršnjaka izvan škole

Analiza opisa sudionika o doživljaju podrške vršnjaka izvan školskog konteksta otkriva prevladavajući osjećaj privrženosti.

Sudionica Stella je opisivala iskustvo olakšanja povezano sa zadržavanjem prijateljskih odnosa s vršnjakinjama s izvanškolskih aktivnosti, osobito u kontekstu negativnog iskustva koje je doživjela s vršnjacima iz škole. U školskom okruženju doživljavala je isključivanje i osjećala se „*otpisano*“ od strane školskih vršnjaka, što je dodatno naglašavalo važnost alternativnih izvora vršnjačke podrške u njezinom iskustvu. U tom kontekstu, sudionica Stella je izražavala zahvalnost prema prijateljicama iz sportskog kluba koji je pohađala. Iako je

prekinula s treninzima, nastavila je s njima održavati kontakte te i dalje provodi slobodno vrijeme u njihovom društvu. Takvo iskustvo je imalo posebno značenje jer joj je omogućavalo kontinuitet održavanja odnosa s vršnjacima i osjećaj pripadnosti izvan školskog okruženja, koje je za nju u tom razdoblju postajalo izvor nelagode.

Stella posebno je cijenila što je prijateljice iz sportskog kluba nisu „*gnjavile*“, a nastavile su se družiti s njom. Njezine riječi „*ne guraš nos, ali si tu*“ opisivale su dostupnost bez nametanja razgovora o teškoćama. Takav joj odnos omogućavao je da sama odredi koliko želi podijeliti, uz osjećaj da nije otpisana.

Za sudionicu ovaj odnos imao je značenje dostupnosti bez pritiska, osjećaj da su joj prijateljice na raspolaganju u mjeri koja joj u tom trenutku odgovara, bez potrebe za dubljim zadiranjem u osjetljive teme. Ovakav doživljaj podrške zadovoljava njezinu potrebu za sigurnošću i prihvaćanjem, osobito nakon iskustva odbacivanja u školskom okruženju.

„Par njih s mažoretkinja je ok i s njima sam i dan danas dobra i sve ok. One su malo starije, pa nekak možda bolje razumiju kad netko ima problem. Nisu me gnjavile previše i tak, ali su bile pristojne. Ne vidimo se na treningu, al odem s njima i sestrom nekad na kavu i to. Dodu nekad kod nas i tak.“ (Stella)

„Bilo mi je drago jer me nisu otpisale, kao ove dvije, nego su bile normalne. Tu smo ak ti treba nekaj. I ja bi tak da sam bila na njihovom mjestu. Ne guraš nos, ali si tu.“ (Stella)

Sudionik Marko je opisivao iskustvo snažnog osjećaja pripadnosti vršnjacima izvan školskog okruženja tijekom suočavanja s iskustvom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. U njegovom opisu jasno se isticala potreba za stabilnim i trajnim odnosima, koju je doživljavao ispunjenom upravo kroz prijateljstva izvan škole. Marko je opisivao da se odnos s tim vršnjacima nije promijenio niti nakon prekida školovanja, već se nastavio bez narušavanja bliskosti. Takvo iskustvo je za njega imalo posebno značenje jer je doživljavao ta prijateljstva kao dublja i čvršća od odnosa vezanih isključivo uz školu, te kao odnose koji nisu podložni prekidu uslijed životnih poteškoća. On je osjećao duboku privrženost tim vršnjacima, koju je opisivao gotovo kao obiteljsku povezanost.

Marko je sigurnost u trajnost prijateljstva povezivao s dugogodišnjim poznanstvom i obiteljskim druženjem. Izrazima „*kao braća*“ i „*mi smo i dalje zajedno*“ naglašavao je da

prekid školovanja nije prekinuo njihovu povezanost. U tom iskustvu pripadnost nije uvjetovana školskim statusom, pa se važan dio njegova dotadašnjeg života nastavlja.

„Ostao sam ja dobar sa svima. Najviše s Branimirom jer smo tak...kak sam rekao, odmalena najbolji. Tak smo i sad. Nema veze kaj sam ja malo stao. Mi smo i dalje zajedno. Pa, ne bumo se valjda radi toga prestali poznavati? Nije to kod nas tak...Mi smo ono...kao braća. Dolazimo si doma jedan drugome odmalena. Starci se znaju...“ (Marko)

Sudionica Maksimir je opisivala doživljaj podrške od strane vršnjaka izvan školskog okruženja, koji je imao presudno značenje tijekom iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Ona je opisivala iskustvo dugotrajnih i bliskih odnosa s vršnjacima izvan škole, koji su se razvijali kroz cijelo razdoblje odrastanja. Njezino iskustvo slično je iskustvu sudionika

Marka, budući da se radi o prijateljstvima utemeljenima na dugogodišnjem obiteljskom poznanstvu, gdje su roditelji prijatelji, a povezanost se prenosi i na sljedeću generaciju.

Sudionica je opisivala da su ta prijateljstva obilježena osjećajem trajnosti i stabilnosti, jer su vršnjaci *„Čitav život zajedno.“* Takva povezanost imala je značenje dubokog osjećaja pripadnosti i privrženosti, u okviru kojeg se događa prihvaćanje bez obzira na proživljavanje teških životnih situacija. U tim odnosima sudionica se osjećala opušteno i sigurno, jer ih je doživljavala kao vlastitu obitelj. Budući da je u svojoj primarnoj obitelji imala iskustvo toplih i podržavajućih odnosa, taj osjećaj sigurnosti i povjerenja prenosi se i na odnose s vršnjacima izvan škole.

U kontekstu promijenjenog fizičkog izgleda tijekom proživljavanja autoimune bolesti i uzimanja terapije, sudionica Maksimir je opisivala iskustvo nesigurnosti i nelagode u društvu vršnjaka iz škole. Nasuprot tome, u društvu vršnjaka izvan škole, koji je poznaju dugi niz godina, doživljavala je veće razumijevanje i prihvaćanje unatoč promjenama u izgledu. Takvo iskustvo je za nju imalo posebno značenje jer zadovoljava potrebu za bezuvjetnim prihvaćanjem u razdoblju povećane ranjivosti. Sudionica je izražavala zahvalnost prema tim prijateljicama jer su joj u teškim trenucima pružale emocionalnu podršku i nastojale je oraspoložiti. Ona je takvo ponašanje opisivala kao primjer pravog prijateljstva, koje ne podliježe promjenama uslijed životnih problema, već ih nadilazi. To iskustvo je imalo značenje izvora sigurnosti i povjerenja, koji joj je omogućavao da se osjeća shvaćeno i podržano i nakon proživljenog iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

„...imamo i obiteljske prijatelje koji imaju dvoje djece, pa sam s njima dosta bliska. Dvije sestre. Jedna je stara kao ja i druga je dvije godine mlađa. Mi smo baš ono ...čitav život zajedno.

„Mislim da se nikad nismo svađale. Prespavanac kod nas ili njih nam je normalna stvar.

Ono...baš smo si dobri.“ (Maksimir)

„Pa...Njih dvije su dolazile. Dobro, možda tad malo rjeđe...S njima mi možda nije bilo tak neugodno. One me znaju čitav život...i ...kao da mi je bilo ok da me vide takvu i sve. One su mi kao obitelj, pa mi je s njima bilo opuštenije. Izmišljale su one svašta da me zabave (smije se)...Ah...to u tom trenutku je...jako važno. Kako da..to je pravi prijatelj koji te ne ostavi kad imaš problem. Ono, kaj god da je...prihvaćamo se i podržavamo. Prave prijateljice. Super. „ (Maksimir)

Ugljan je pripadnost skupini izvan škole opisivao kroz zajedničko druženje i rad. Navodio je da nisu mnogo razgovarali o osobnim stvarima, ali to samo po sebi ne određuje bliskost tih odnosa. Za njega je važno da su ga prihvaćali i uključivali u svakodnevne aktivnosti i nakon udaljavanja od škole.

Sudionik Ugljan svoje iskustvo smješta u kontekst male otočne sredine, osobito tijekom zimskog razdoblja, kada su obrazovne i socijalne mogućnosti ograničene. Opisivao je kako se način života i izvori zarade u toj sredini uvelike oslanjaju na ribolov, čemu se i sam postupno priključuje pod utjecajem skupine kojoj pripada. U tom procesu jasno se očituje njegova potreba za pripadanjem, ali i za uključenošću u zajednicu koja mu nudi osjećaj prihvaćenosti i svrhe. Sudionik Ugljan je dodatno opisivao kako se njegov angažman u ribolovu opravdava i potrebom za financijskom podrškom obitelji, budući da živi samo s majkom. Rad i doprinos kućnom budžetu za njega imali su važno značenje jer su mu omogućavali da svoje izostanke s nastave doživljavao kao funkcionalne i opravdane, a ne kao gubitak vremena. Time relativizira iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, naglašavajući da nije vrijeme „*uzalud potratio*“, već je radio i preuzimao odgovornost. U njegovom opisu prisutna je i potreba za usporedbom s drugima slične sudbine. Sudionik navodio je primjere osoba iz svoje sredine koje nisu završile školu „*u roku*“, ali su nastavile živjeti i funkcionirati, što je imalo značenje normalizacije vlastite situacije. Dodatno relativizira svoj položaj isticanjem da se ne uključuje u nelegalna ponašanja poput konzumacije psihoaktivnih sredstava ili krađa, čime je sebe doživljavao kao „*normalnog*“ i društveno prihvatljivog unatoč prekidu školovanja.

U tom smislu, iskustvo pripadnosti grupi izvan škole sudioniku pružalo je osjećaj razumijevanja i uključenosti, ali istovremeno nosi i obilježja negativnog utjecaja sredine, *jer se pripadnost toj skupini u njegovu opisu povezivala s radom i životom izvan školske svakodnevice; na temelju opisa ne može se utvrditi da je skupina uzrokovala prekid školovanja.*

„Pola ovih iz Preka nije u roku završilo škole...pa žive... Nije tu bilo priče previše o osobnim stvarima. Više onako...zezancija. Otočki đir. Dobri smo mi bili, ali nismo ulazili previše. Znali smo mi sve jedni o drugima...Možda su više matere nama sve doma objašnjavale kako tko živi, a mi smo se družili i tako...“ (Ugljan)

„...Nisu baš vršnjaci. To je ekipa s otoka, malo stariji su zapravo. Većina njih je starija i imaju obitelji, djecu i žene. Bilo je tu kod njih alkohola, ali ja sam se mogao kontrolirati. Njima je ribolov jedini način da zarade, pa su oni stalno išli. Onda sam i ja sve češće, jer...fali ljudi... a treba ti i lova. I meni i mami. Ona je...koliko joj je smetalo, toliko joj je bilo lakše sa mnom, jer napokon nije u dugovima i što ja znam.“ (Ugljan)

„Mi smo bili klapa i oni su znali...ma bogati. Moraju znati kad me vide u Preku usred tjedna. Jasno je svima da nisam u školi. Ali, kako to tamo nije nešto posebno...nije nitko ni vrištao oko toga. Vidili su da ja radim. Da sam normalan. Nisu droge. Ne kradem...Ajde brate...idemo dalje. Zvali bi me za raditi vamo, tamo. Malo ribe, malo građevina...“ (Ugljan)

Analiza opisa pokazivala je da su sudionici vršnjačku podršku najčešće doživljavali kroz praktične, tj. instrumentalne oblike podrške, dok su razgovori o emocijama rijetko prisutni ili ih se izbjegava. Takav oblik odnosa sudionici su opisivali kao prihvatljiv i olakšavajući, osobito u trenucima kada su imali osjećaj preopterećenosti ili nedostatka kapaciteta za dublje otvaranje. U tom smislu, vršnjačka podrška imala je značenje očuvanja osjećaja pripadnosti, privatnosti i kontrole nad vlastitim iskustvom, i kada ne uključuje detaljan razgovor o osobnim teškoćama. Unatoč pretežno površnim odnosima između sudionika i njihovih vršnjaka, već njihova prisutnost, bilo u školskom ili izvanškolskom okruženju, za mnoge imala je važnu ulogu.

4.3.5. Ambivalentni osjećaji prema vršnjačkoj podršci radi nerazumijevanja problema („Nekak ti se čini da to rade iz sažaljenja, pa i ne znaš kak bi to shvatio.“)

U okviru ove grupne iskustvene teme analiziraju se specifična iskustva sudionika vezana uz vršnjačke odnose, pri čemu se pokazivalo da vršnjačka podrška nije doživljena jednoznačno

pozitivno ili negativno. Sudionici su opisivali iskustva u kojima se elementi podrške isprepliću s osjećajima nelagode, nepovjerenja i nerazumijevanja.

Sudionici su opisivali kako su istodobno prepoznavali nastojanja pojedinih vršnjaka da im pruže podršku, ali i proživljavali iskustva u kojima su se osjećali neshvaćeno ili emocionalno udaljeno od njih. Takva ambivalentnost odražava složenost vršnjačkih odnosa u razdoblju suočavanja s prekidom školovanja, pri čemu podrška nije doživljena kao potpuno dostupna niti potpuno odsutna, već kao iskustvo u kojem se osjećaj povezanosti neprestano isprepliće s doživljajem nerazumijevanja i udaljavanja.

Sudionica L. Z. G. je pomoć dviju vršnjakinja tijekom školskog izleta doživljavala istodobno kao olakšanje i kao povod za nelagodu. Zahvalna je što nije ostala sama u autobusu, ali se pita jesu li joj pristupile iz sažaljenja. U njezinu se opisu potreba za uključenošću isprepliće s nesigurnošću oko vlastitog položaja u razredu. Ne dovodi u pitanje samu korist pomoći, nego značenje koje je ta pomoć imala za odnos s vršnjakinjama.

„Pa, bilo je nekih u razredu koji su bili ok. Mislim, barem nisu bili zlobni u komentarima, pa je to već neki pomak u bolje. Recimo, kad smo išli u taj Gardaland, nitko nije htio sjesti samnom u busu. Sramčina teška. Onda su dvije iz razreda došle i rekle: ovak ćemo. Ona će s tobom do Gardalanda, a ja nazad.“ (L.Z.G.)

„Spasilo me jer i pred drugima nisam ispala...solo luzer. A opet, nekak ti se čini da to rade iz sažaljenja, pa i ne znaš kak bi to shvatio. Uglavnom, kaj god da je, bila sam im zahvalna. I još uvijek sam. Mogle su me i otpiliti ko ostali i bok. Ali nisu. Tko zna kak bi ja reagirala na njihovom mjestu. Sad kad sam ovo prošla, znam da bi uskočila...ali da nisam, nemam pojma. Možda bi ko i svi...ignorirala i pravila se blesava.“ (L.Z.G.)

Marul je opisivao komentare vršnjaka kao neželjeno uključivanje u svoje teškoće: *„Ne komentiraj. Ne uskači bezveze.“* Istodobno je govorio *„nije to mene sad ne znam kako smetalo, ali smeta“* te *„nije to mene ne znan kako zabolilo“*. Napetost između tih izraza pokazivala je da komentarima pripisuje neugodno značenje, a pritom ograničava važnost koju im je pridavao. U tom opisu podrška značila je i poštovanje distance koju je tražio, bez pretpostavke da je riječ o obrambenom mehanizmu ili prikrivenoj ranjivosti.

„Bude tu i tamo nekih ponašanja koje te zasmetaju...Na primjer, ako već vidiš da je netko u problemu...pusti. Ne komentiraj. Ne uskači bezveze. Pusti da taj odradi to po svom. Znali su ...

kao, nema me u školi. Zašto me nema. Oni odmah komentare. Pusti. Ti nemaš taj problem i budi sritan. Nije to mene sad ne znam kako smetalo, ali smeta...čini ti se kao da nisu baš dobronamjerni. Ne znaš zašto to rade. Ako već ne možeš pomoći, pusti. Nemoj ni odmagati. Moraš malo imati to u sebi...da razumiš da to ne radi netko iz hira baš. Ali, dobro...Nije to mene ne znan kako zabolilo. Neka ih.“ (Marul)

Opisi sudionice Maksimir također su ukazivali na iskustvo početnog nepovjerenja vršnjaka iz škole u stvarne uzroke njenog izostajanja s nastave prije prekida školovanja.

Maksimir je dodatno objašnjavanje svojih izostanaka opisivala kao „bezveze“. U njezinu opisu to je povezano s doživljajem da vršnjaci nisu razumjeli zdravstvene teškoće. Granica koju postavlja razgovoru o tim teškoćama može se čitati kao potreba za privatnošću, uz zadržavanje razlike između njezina doživljaja reakcija vršnjaka i njihovih stvarnih namjera.

„Nismo mi o ocjenama tad baš pričali. Mislim...jesmo na početku, kad je krenuo tak umor. Oni su čak na početku mislili...to smo poslije vrtili film...da ja možda glumim da sam umorna. Kao...malo su mislili, ne da mi se učiti...dići za u školu...pa glumatam. Ali, kak su rekli, bilo im je sumnjivo da mi se ne da u glazbenu, a nju sam baš voljela. Čak i ako mi u školi nije bilo super, glazbena bi mi bila ispušni ventil. Tak da im je to bilo malo kao...pa nije se žalila da joj je tak loše u školi (smije se). Nisu samo oni to mislili. Sigurno su i u školi tak neki mislili. Kad bi ja još išla, pa onak...prvih par sati budem..i onda me skrpa umor...onda bi ja zvala nekoga da dođe po mene da idem kući. Onda je bilo: aha, kemiju pita. Netko nije spreman...i to. A, mislim. Kad tak se vratim...to je sigurno tak nekad i izgledalo... Pa mi je bilo bezveze nekak njima to još objašnjavati.“ (Maksimir)

U opisima L. Z. G., Marula i Maksimir pomoć ili interes vršnjaka mogu biti praćeni nelagodom: L. Z. G. sumnja na sažaljenje, Marula smetaju komentari, a Maksimir opterećuje potreba da objašnjava bolest. Zajedničko im je iskustvo da uključenost drugih nije dovoljna ako su se pritom osjećali procjenjivano ili neshvaćeno. Istodobno se razlikuju u tome koliko takav odnos odbijaju, a koliko su u njemu ipak prepoznavali oslonac.

4.4. Doživljaj podrške iz ostalih izvora

Ovo područje dopunjuje rezultate o obitelji, školi i vršnjacima prikazom drugih odnosa kojima su sudionici pridavali značenje podrške ili njezina izostanka. Podrška u zajednici i susreti sa stručnjacima mentalnog zdravlja razmatraju se kao proživljena iskustva, a potrebe i prijedlozi

kao opisi o onome što je nedostajalo ili bilo priželjkivano. Time se zadržavala povezanost s istraživačkim pitanjima o značenju podrške, bez uvođenja procjene zajednica ili stručnih službi kao zasebnih predmeta istraživanja. Tri grupne teme prikazane su u tri povezane tablice jednakih stupaca: Tablica 11 prikazuje iskustva u zajednici, Tablica 12 iskustva stručne podrške, a Tablica 13 potrebe i prijedloge. Odvojeni prikazi omogućavali su razlikovanje primljene pomoći od poželjne pomoći koju su sudionici opisivali.

Tablica 11. Doživljena podrška u zajednici (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak /str.	Primjeri opisa iskustva
Marul	<p>Uloga lokalne sredine uslijed procesa ispadanja iz sustava obrazovanja.</p> <p>Potreba za privatnosti tijekom suočavanja s poteškoćama prije prekida školovanja.</p> <p>Doživljaj lokalne sredine kao jednog od segmenata nadzora.</p> <p>Doživljaj majčine neugode pri suočavanju sa stavovima sredine.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.4.1.</i></p>	<p>5/134</p> <p>1/16</p> <p>11/239</p>	<p><i>Kad imam nešto, ja to više volim sam rješavati.</i></p> <p><i>Ako joj ja ne kažem, čula bi drugi dan od susjeda.</i></p> <p><i>Svi se tu znaju, pa njoj možda neugodno.</i></p>
Ivana	<p>Potruga za ostalim izvorima podrške: od razočaranja do olakšanja</p> <p>Podrška socijalne okoline (neformalne skupine) kao motivacijski činitelj nakon prekida.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.4.1.</i></p>	<p>13/256</p> <p>12/228</p>	<p><i>Tu u mjestu je bila jedna žena.</i></p> <p><i>Ona je bila članica folklorne skupine..</i></p>
Ugljan	<p>Doživljaj podrške od strane odraslih osoba u lokalnoj zajednici</p> <p>Prisutnost odrasle osobe iz okoline kao zamjenske očeve figure.</p> <p>Pozitivno iskustvo brige o mladima od strane odraslih osoba iz lokalne sredine.</p> <p>Doživljaj sredine odrastanja kao male sredine koja brine.</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.4.1.</i></p>	<p>18/339</p> <p>19/346</p> <p>1/22</p>	<p><i>Možeš učiti od njega o svemu.</i></p> <p><i>Njemu je važno da smo mi mladi dobro, tu po otoku.</i></p> <p><i>Mi smo bili tu svi po otoku...išli po kućama na ručak.</i></p>
L. Z. G.	<p>Potreba za alternativnim oblicima socijalne podrške osobi koja ispada i roditeljima</p> <p>Važnost socijalne podrške izvan obitelji tijekom čitavog procesa prekida školovanja</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.4.1.</i></p>	<p>416/19</p>	<p><i>Ali mami da, ta kolegica. A...to je onda pomagalo mami, a mama meni.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak /str.	Primjeri opisa iskustva
Sara	<p>Utjecaj vanjskih činitelja na određenje uzroka ispadanja iz sustava obrazovanja Iskustvo s poremećajem prehrane pred kraj osnovnoškolskog obrazovanja.</p> <p>Prijelaz iz osnovne u srednju školu obilježen posljedicama poremećaja prehrane.</p> <p>Neprikladne metode rada s djecom i mladima kao vanjski činitelji utjecaja na mentalno zdravlje.</p> <p>Poveznice na grupne teme: 4.4.1.</p>	<p>12/283</p> <p>2/37</p> <p>12/286</p>	<p><i>Ja sam zadnju godinu osnovne škole imala problema s poremećajem prehrane.</i></p> <p><i>Kad sam došla u srednju, to je eskaliralo.</i></p> <p><i>Oni moraju biti svjesni da mi tad se ne znamo nositi s tim.</i></p>

Tablica 12. Doživljena podrška od strane stručnjaka iz područja zaštite mentalnog zdravlja

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak /str.	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	<p>Olakšanje kada stručnjak prepoznaje teškoće umjesto pripisivanja lijenosti</p> <p><i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i></p>	13/287	<i>Ona mi je rekla da je to baš depresija, da nije da sam ja lijena.</i>
Ivana	<p>Psihoterapija kao prostor prorade teških iskustava i mogućnosti nastavka</p> <p><i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i></p>	10/188	<i>Tek kad sam prošla psihoterapiju, tad sam mogla ići dalje.</i>
Kratos	<p>Slušanje bez osude kao mogućnost otvaranja</p> <p><i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i></p>	13/279	<i>Nije osuđivao. Samo je slušao.</i>
Maksimir	<p>Dostupna psihološka pomoć uz važnost povezivanja s osobama sličnog iskustva</p> <p><i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i></p>	20/406	<i>Nije meni toliko pomogla psihološka pomoć, koliko mi je značilo da se povežem s ljudima koji imaju slična iskustva.</i>
Stella	<p>Postupno otvaranje terapeutu uz putne i financijske prepreke pristupu pomoći</p>	2/38	<i>Išla sam na terapije, pa je tu malo po malo nekaj krenulo s otvaranjem...</i>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak /str.	Primjeri opisa iskustva
	<i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i>		
L. Z. G.	Iscrpljenost i nerazumijevanje pri pokušajima uklapanja u tuđa objašnjenja <i>Poveznica na grupnu temu: 4.4.2.</i>	8/208	<i>Psiholozi isto svoje nekaj imaju teorije. Ti se u to moraš uklopiti.</i>

Tablica 13. Potrebe i prijedlozi sudionika za podrškom (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene <i>teme i poveznice na grupne teme</i>	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	Uloga stručnjaka koji rade s mladima u prevenciji ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja Prepoznavanje uloge škole u edukaciji roditelja i učenika Prepoznavanje ograničenih mogućnosti škole i uključivanje stručnjaka mentalnog zdravlja Prepoznavanje kulturološkog aspekta u percepciji problema mentalnog zdravlja <i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>	13/282 13/279	<i>Bilo bi dobro da škola pouči roditelje da se to događa i inače, da to nije samo njihovo dijete lijeno ili ludo.</i> <i>Većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata s tim.</i>
Ivana	Potruga za ostalim izvorima podrške: od razočarenja do olakšanja Potreba da podijeli svoje iskustvo ispadanja. Potreba za povezivanjem artikulirana u želji da upozna nekoga sa sličnim iskustvom.	 13/279 13/247	 <i>Činilo mi se zgodno da konačno nekome ispričam što je bilo.</i> <i>Možda da je bio netko s istim iskustvom tko je i sam prekinuo školu.</i>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>		
Marko	Alternativni izvori podrške osim obitelji, škole i vršnjaka Stav da se u Hrvatskoj sustavno ne posvećuje dovoljno pažnje osobama s iskustvom ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja. <i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>	15/309	<i>Ovi iz Švedske kaj sam pričao. Oni su rekli da kod njih recimo...svaki kvart...da se možeš javiti ak imaš problem bilo kakav... kod njih je to puno više</i>
Stella	Alternativni izvori podrške Potreba za razgovorom s osobom od povjerenja tijekom proživljavanja procesa ispadanja. <i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>	10/290	<i>Ja sam se uvijek mislila da bi nekog nazvala tko bi mi mogao pomoći. Imala sam dugo ideju za taj hrabri telefon.</i>
Maksimir	Alternativni oblici podrške izvan obitelji i škole Organizacija nastave na daljinu kao mogućnost nastavka školovanja. <i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>	19/375	<i>... kad se pojavila ideja da mogu online. Meni to nije palo na pamet, a super je stvar.</i>
L.Z.G.	Potreba za konkretnim mogućnostima nastavka i razgovorom s osobama sličnog iskustva <i>Poveznice na grupne teme: 4.4.3.</i>	3/44	<i>Ja sam trebala nešto drugo...neko drugo rješenje, a nitko to nije prihvaćao.</i>

4.4.1. Ambivalentni doživljaji podrške u lokalnoj sredini („Njemu je važno da smo mi mladi dobro, tu po otoku.“)

Pet sudionika istraživanja opisalo je različite doživljaje vezano za podršku ili izostanak podrške koju su im pružale osobe izvan njihove uže, šire obitelji ili školskog okruženja, a koja je dolazila iz lokalne sredine.

Sudionik Marul je opisao ambivalentan doživljaj prema ovoj podršci, posebno u situacijama kada su prisutni pojedinci izvan obiteljskog konteksta koji na neki način „kontroliraju“ ponašanje mladih. S jedne strane, njegov je doživljaj tih osoba iz lokalne zajednice bio negativan jer je osjećao da mu je bila potrebna privatnost, osobito tijekom suočavanja s poteškoćama prije prekida školovanja. Za njega je, u tom trenutku, prisutnost takvih osoba značila ulazanje u njegovu osobnu intimu, što mu je stvaralo svojevrsnu nelagodu. S druge strane, unatoč tome što je doživljavao određenu nelagodu, Marul također je osjećao da je ta prisutnost za njega značila da pripada određenoj zajednici i pružila određeni osjećaj sigurnosti. Doživljavao je to kao ambivalentno iskustvo jer mu je, s jedne strane, taj oblik podrške bio nepotreban, ali, s druge strane, pružao mu je osjećaj da nije potpuno izoliran. Također, iz njegovih izjava može se iščitati da se majka, također suočena s pogledima zajednice, osjećala neugodno i pod stresom. Marul navodio je da bi, kad ne bi podijelio određene informacije s njom, te iste informacije mogla saznati od susjeda, jer je grad u kojem stanuju „mali“ i svi sve znaju.

Taj društveni kontekst stvara dodatni pritisak na njegovu majku koja, prema njegovim riječima, nije u stanju lako nositi se s tim.

„Kad imam nešto, ja to više volim sam rješavati...Ako joj ja ne kažem, čula bi drugi dan od susjeda....A, svi se tu znaju, pa njoj možda neugodno. Pitala je susjeda za mene jedan dan, a ona se rasplakala nasred ceste.“ (Marul)

Sudionica Sara je osjećala duboko razočaranje u vezi s iskustvom koje je imala s osobama iz zajednice, posebno s onima koji vode sportski klub koji je pohađala. Iako je možda očekivala podršku s njihove strane, doživjela je upravo suprotno, svojevrsni dodatni pritisak i problem. Naime, opisivala je negativno iskustvo prema pristupu koji su sportski treneri koristili u radu s djecom i mladima, smatrajući da su njihove metode rada neprikladne i potencijalno štetne za

njihovo mentalno zdravlje. Ove metode, prema njenom mišljenju, nisu samo neadekvatne, već izazivaju osjećaj nepovjerenja prema odraslim osobama koje bi trebale biti pouzdane figure koje znaju kako pružiti pravu podršku mladima. Ona je doživljavala da treneri ponekad nisu ni svjesni odgovornosti koju su imali u radu s djecom i mladima. Njezin doživljaj ovog iskustva rezultira razvojem osjećaja nesigurnosti i stresa, koji se širi i na druge aspekte njezina života, uključujući školske obaveze.

„Ja mislim da treba propitati to kak se radi s djecom. Oni ti onak prigovaraju stalno...pa ti onako usputno kažu da ćeš biti brža ako ćeš biti lakša...manje kila...I onda mi.... Oni moraju biti svjesni da mi tad se ne znamo nositi s tim.... To nema veze sa školom, znam...ali poslije i na to odu posljedice.“ (Sara)

Sudionica Ivana je podršku odraslih osoba iz lokalne zajednice opisivala kroz doživljaj povjerenja i prihvaćenosti, za razliku od iskustva nedostatne podrške roditelja. Potraga za drugim izvorima podrške je završila dobro i to joj je olakšalo čitavo razdoblje snalaženja nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sudionica je opisivala kako je to vrijeme provodila kod kuće, bez ikakvog socijalnog kontakta, u emotivno teškom stanju. Olakšanje joj donosi osoba koja ju je pozvala da se uključi u folklornu aktivnost i time je zapravo „vraća u svijet“ i radi ključnu stvar za nju, potiče je da izađe iz obiteljskog doma u kojemu se ionako nije osjećala dobro. Tada stvara socijalne kontakte i otvara joj se prilika za zaposlenje koju je ona rado prihvaćala. Posebno je isticala kao značajan susret s drugom odraslom osobom koja joj je pružala podršku na način da je primjećivala njeno ponašanje i dobronamjerno joj iznosila svoje stavove o tome. Zanimljivo je koliko je sudionica otvorena za sugestije odraslih, unatoč lošem iskustvu s podrškom roditelja, tj. njihovoj potpunoj isključenosti vezano za bilo kakve razgovore o nastavku školovanja. Štoviše, oni su na svaku njenu ideju negodovali, a ove dvije osobe su u njoj vidjele potencijal te sudionica Ivana je njihov susret opisivala kao „sudbonosni“, kao da je „morala doći tamo“ kako bi nastavila dalje. Termin koji je koristila kada je kazala da se „iskobeljala“, ukazivao je na to koliko je bio težak put koji je prošla kako bi mogla shvatiti da joj je školovanje ipak potrebno i dobiti volju za nastavak. Zahvalna je ovim osobama i izražavala da je u njih imala veliko povjerenje, što se pogotovo vidi u određenoj toplini u njenim očima kada je u razgovoru spominjala ove dvije osobe. Za nju su one poslužile kao vrijedan motivacijski činitelj u razdoblju nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

„Dvije osobe. Tu u mjestu je bila jedna žena. Ona je bila članica folklorne skupine. I ona je mene pitala da li ideš? Pa idem. Moji su me pustili. I to me iščupalo i onda sam išla raditi. Tako je krenulo da idem i raditi u slastičarnu gdje sam radila. Tu je bila druga žena koja mi je pomogla.

Ta jedna kolegica mi je otvorila oči i rekla mi da taj put kojim idem nije dobar. Ona je vodila jednu grupu koja se zove školovanje za odrasle i tako sam se ja zainteresirala za komercijalistu. Ništa, sve ispočetka. Sve redovno. Učim i polažem ispite. Tako da, valjda sam morala doći tamo među njih da bih mogla nastaviti dalje.“ (Ivana)

„Značilo je valjda da se trebalo tak dogoditi...da bi se moj put dalje razvijao. Naletila sam tada na nju i to mi je pomoglo. Ja sam u nju imala povjerenja. Na poslu sam ja shvatila da bez srednje škole ne mogu raditi nigdje i da ti jednostavno moraš imati srednju školu. I ja sama sam se loše osjećala jer nisam uspjela. A ovako sam se nekako iskobeljala.“ (Ivana)

Također, veliko povjerenje u osobu iz lokalne zajednice opisivao je sudionik Ugljan. On je opisivao podržavajući odnos lokalnog kapetana na brodu na kojemu se sudionik Ugljan zapošljava. Štoviše, spomenuti kapetan mu u ključnom trenutku nudi zaposlenje, što je sudionik Ugljan doživljavao izrazito pozitivno te je izražavao zahvalnost prema tom njegovom činu jer se čini kako se i sam boji da toga nije bilo, da bi mogao „zaglibiti“. Odgovara mu njegova smirenost. On se također, kao i sudionica Ivana, prema odrasloj osobi koja je ponudila podršku odnosio s poštovanjem i prihvaćao njegov autoritet. Pogotovo iz tog razloga što je osjećao da je osoba dobronamjerna te je kod nje prepoznavao brigu. Posebno mu se sviđa inzistiranje na disciplini u radu te je izjavljivao da mu je važno da od njega ne uči samo o konkretnim vještinama vezano za ribolov, nego s njim razgovara i o pitanjima vezano za svakodnevni život. Zanimljivo je kako je kazao da se na njega „oslonio“. S njim je imao otvoreni odnos i služi mu kao kritički prijatelj koji mu zna reći i neku kritiku, ali je uvijek to doživljavao potpuno dobronamjerno. Prepoznavao je da je kapetan imao takav odnos općenito prema mladima na otoku te da brine o njihovom načinu provođenja slobodnog vremena i svojevrstni je neformalni, ali značajan nadzor u lokalnoj sredini. Mala sredina u kojoj sudionik Ugljan stanuje pružala mu je osjećaj pripadnosti i sigurnosti, a sve to mu je nedostajalo pri odlasku u drugi grad radi školovanja, gdje je čitavo vrijeme osjećao da ne pripada i da je imao problem s prilagodbom.

„Možda nakon što sam izašao, oslonio sam se na barbu, našeg kapetana na brodu. On je već čovjek u godinama....smiren onako. Vidio je on da ja odmičem...pa me zato i zvao na brod.

Možda da nije...možda bi ja zaglibio tko zna. Ovako...kad se vi trebate ustati u 4 ujutro za ići raditi...onda vam nije toliko ni do tulumarenja. On je meni obećao da će me zvati ako ću biti...ono...odgovoran. Treba doći na vrijeme... Tako da je on meni sve obećao da ću ići, ali treba ga slušati. Nemam problem s autoritetom...ja nikad to nisam imao. Meni je šef-šef. On je odgovoran i ja slušam. Nema šale. Tako da mi je možda...nismo mi puno pričali. Ali, radili smo i tu i tamo bi on nešto rekao...onako usputno. A, dobar je... Čovjek je dobar u duši i onda ti bude drago da možeš biti s njim. Možeš učiti od njega o svemu. Ne samo o ribama. Ima iskustvo i zna ufino...reći ti što te ide. A sve dobronamjerno. Njemu je važno da smo mi mladi dobro, tu po otoku...“(Ugljan)

O važnosti socijalne podrške izvan obitelji tijekom čitavog procesa prekida školovanja osobama koje su proživljavale taj proces, ali i njihovim obiteljima govorila je sudionica L.Z.G. Ona je opisivala veliki značaj podrške njenoj majci tijekom čitavog procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, od strane majčine kolegice. Ta je podrška bila usmjerena majci, ali je posredno pomogla i sudionici L.Z.G. Podrška je bila i emocionalna i instrumentalna iz tog razloga što je osoba imala slično iskustvo sa svojim djetetom. L.Z.G. na to gleda kao da je majci takvo iskustvo davalo snagu da može biti svojem djetetu dalje podrška. Ona je takvu podršku nazivala „konkretnom“, za razliku od podrške stručnjaka za mentalno zdravlje, s kojima nije imala pozitivno iskustvo. Za nju je slično iskustvo osobe koja joj pomaže imalo presudno značenje te je u nju imala više povjerenja nego u stručnjake mentalnog zdravlja. Ona to obrazlaže mišljenjem da takva podrška ne podrazumijeva duboko emotivno uključivanje, tj. „kopanje“, a prikladna je za otvaranje mogućnosti što i kako dalje postupiti više na instrumentalnoj razini. Sve to za nju imalo je značenje sigurnosti i osjećaja da nije sama u tome.

„Ona je imala neku kolegicu na poslu koja je slično prošla sa svojim sinom doma i čini mi se da je nju to držalo. Ova joj je...ta kolegica često zvala bi ju, pa bi pričale i to. Mislim da je ona tu crpila snagu, da bi onda ja od nje...i tak.“ ?

„Kad tak nekome dođe faza...možda njemu ne treba psihoterapija. Nismo mi svi sad da treba kopati po našim emocijama....Možda bi bolje bilo nekaj konkretno. Koga nazvati kad tak krene problem? Recimo, nama je puno pomogla ta mamina kolegica s posla. Da nije ona slično prošla...tko zna kaj bi mama. Možda bi i ona ko tata, mislila da ja sve izmišljam, da se tu nikaj nemre...Ovak je imala s nekim iskomentirati i dobiti bar neku opciju...kaj se možda može...kak

je drugima koji su to prošli. Nije ti drago kaj su oni to prošli, ali ti njihovo iskustvo može pomoći. Vidiš da nisi sam...to je onda pomagalo mami, a mama meni. “ (L.Z.G.)

U opisima sudionika lokalna zajednica može biti mjesto izloženosti tuđim pogledima, ali i izvor osobnog oslonca i novih prilika. Ivana i Ugljan posebno su izdvajali odrasle osobe kojima su vjerovali, dok su druga iskustva naglašavala teškoće očuvanja privatnosti. Značenje zajednice zato ovisi o konkretnom odnosu: isti bliski društveni prostor može se doživljavati i kao briga i kao pritisak.

4.4.2. Doživljaj podrške stručnjaka iz područja zaštite mentalnog zdravlja

Analizom opisa sudionika utvrđeno je da je šestero njih tijekom razgovora opisalo doživljaje ili želju za suradnjom sa stručnjacima mentalnog zdravlja. Dok je veći dio sudionika opisivao izrazito pozitivna iskustva suradnje sa stručnjacima mentalnog zdravlja, sudionica L.Z.G. je doživljavala bitno drugačije iskustvo te je izražavala nezadovoljstvo suradnjom.

Leptir 1 je susret s psihijatricom opisivala kao olakšanje jer je dobila objašnjenje svojih teškoća koje se razlikovalo od samookrivljavanja zbog „lijenosti“. Metafora „kamena“ koji je vuče dolje prenosi težinu tadašnjeg iskustva. Nasuprot ranijoj pomoći koju je doživljavala prvenstveno kao poticanje povratka u školu, objašnjenje dijagnoze za nju imalo je značenje da je njezin problem prepoznat. To je njezina procjena značenja stručnog susreta, bez zaključka o kliničkoj učinkovitosti tretmana.

„... ne može učenik nastaviti sa školom dok se ne riješi tog nekog kamena koji ga vuče dolje cijelo vrijeme...Meni je najviše značilo to kada sam ja dobila neku potvrdu o tome što je meni, kad sam išla u posjet kod jedne psihijatrice. Ona mi je rekla da je to baš depresija, da nije da sam ja lijena. Jer ja sam za sebe mislila: dobro, ovo nije ništa za mene, ja sam lijena ...tako da, po prvi puta kad sam to čula, ja sam osjetila veliko olakšanje kad sam dobila pečat na to i od stručnjaka i da to nije samo meni u glavi nešto, da je moja lijenost. Jer, većinom do tada sam ja imala neke psihološke, psihoterapijske podrške, ali većina toga je bila samo nagon i poruka da se vratim u školu, pa što bude- bit će...dalo mi je uzrok i uvid u uzrok svemu tome što mi se dogodilo. Ja mislim da bi to i drugim učenicima olakšalo da shvate da nisu oni ludi, da nisu lijeni.“ (Leptir 1)

Sudionica Ivana je izražavala izrazito pozitivno iskustvo stručne podrške pri kraju proživljavanja procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja i opisivala ga kao svojevrsno smirenje. Slično kao i sudionica Leptir 1, Ivana također je opisivala osjećaj da je briga o mentalnom zdravlju prioritet u odnosu na trenutno odrađivanje školskih obaveza i općenito promišljanje o daljnjem školovanju. Dok je kod sudionice Leptir 1 postavljanje dijagnoze bilo ključna prekretnica u procesu oporavka, sudionici Ivani je olakšanje donijelo prorađivanje stresnih događaja u odnosu s majkom tijekom odrastanja. Zanimljivo je kako i ovdje, kao i u prethodnom poglavlju o podršci lokalne zajednice, sudionica Ivana je pokazivala povjerenje u odrasle osobe i potrebu za sigurnošću, unatoč lošim iskustvima s izostankom podrške oba roditelja. Iskustva obje sudionice, Leptir 1 i Ivane, ukazivala su na to koliko je ključna stručna podrška osobama koje su se suočavale s teškim životnim razdobljem jer im je pružala osjećaj sigurnosti i povjerenja u odrasle, stručne osobe, što nije slučaj kod svih sudionika.

„Prošla sam dugi period psihoterapije. Jer tu je bilo tih nekih događaja s mamom i prije, način njenog ponašanja prema meni je ostavilo dosta trauma koje su izašle van tad. Taj stres je probio van i potražila sam psihološku pomoć. Ne znam što bi bilo da nisam. Tek kad sam prošla psihoterapiju, tad sam mogla ići dalje. Sad mogu biti sama i ne razmišljati o ničemu.“ (Ivana)

Kratos je u opisu psihoterapije naglašavao slušanje bez osuđivanja: *„Nije osuđivao. Samo je slušao.“* Početni sram razlikuje od kasnijeg osjećaja da se može opustiti i razgovarati. Taj odnos uspoređivao je s izostankom razgovora s ocem i izražavao vlastito uvjerenje da bi uz drukčiji odnos događaji mogli teći drukčije. Njegovo naknadno tumačenje nije omogućavalo utvrđivanje uzroka prekida školovanja.

„Pa, taj neki psihoterapeut je bio ok. Tu sam se malo opustio i pričao. Prvo samo s njim, onda zajedno s mamom. Prvo me je bilo sram pričati, a poslije se mislim...pa on po čitave dane sluša druge s problemima. Nek sad sluša i mene, pa dobro. Nije osuđivao. Samo je slušao. To mi je bilo ok. To mi je bilo...ono...da me je bar stari slušao nekad. Ne bi mi se ovo dogodilo. Ali, dobro. Shvatio sam ja da to nije moja krivica, nego sam ja tu bio žrtva.“ (Kratos)

Doživljaj iznimno vrijedne podrške od strane udruge civilnog društva koja se bavi podrškom osobama s autoimunim bolestima opisivala je sudionica Maksimir. Spoznaja da postoji organizacija koja je njoj i obitelji na raspolaganju tijekom osjetljivog životnog razdoblja za nju imala je značenje velikog olakšanja. Budući da je suočavanje s teškom dijagnozom za nju i

obitelj bilo iznimno stresno, podrška u smislu pružanja osnovnih informacija je već bila značajna, a posebno emocionalna podrška vezana za mentalno zdravlje oboljelih i njihovih obitelji. Sudionica Maksimir se s tom podrškom osjećala manje usamljenom, ne samo radi stručne podrške, nego i radi povezivanja s osobama sličnih iskustava. Iako je to isticala samo jednom rečenicom, posebno važno je da je ta podrška bila financirana od strane udruge, te je na taj način besplatna i dostupna svim članovima. Iako ovdje nije riječ o podršci usmjerenoj isključivo na problem ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, nego na probleme vezane za njeno zdravstveno stanje, sudionica je isticala kako je ovdje dobila podršku vezano uz posljedicu njenog proživljavanja teškog zdravstvenog stanja, a to je izostanak s nastave. Ona je tu podršku doživljavala kao iznimno vrijednu jer joj otvara perspektivu u trenucima kad joj se činilo da je nemoćna i nije imala snage za daljnju borbu sa svakodnevnim problemima. Sudionica Maksimir je iskustvo opisivala kao vrlo emotivno, što se može iščitati iz izraza da ju je „podiglo“, jer je ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja doživjela kao svojevrsnu emocionalnu težinu, odnosno kao pad.

„Nama je puno pomoglo kad smo saznali da baš ima udruga...koja se baš bavi osobama oboljelim od takvih bolesti. Od njih smo puno saznali. Oni imaju svakakva iskustva. Onda vidiš da nisi sam u tome. Da ima još ljudi koji se nose s puno težim stvarima. Oni ti ponude besplatnu psihološku pomoć. Nije meni toliko pomogla psihološka pomoć, koliko mi je značilo da se povežem s ljudima koji imaju slična iskustva. Tu je bilo i puno mlađe djece od mene i starijih. Kad sam vidjela kak se oni nose sa stvarima i kak to ipak nije da nemreš ništa, nego je jedan period gadan, a onda ideš dalje. To te podigne. Da ti nadu da će i tebi sutra biti bolje i da ćeš ti moći pomoći nekome drugome. S njima smo se jako povezali i mislim da nam je svima to bilo važno. Njih si mogao nazvati kad god. Pa smo imali sastanke...Isto online, ak nismo mogli dolaziti. Mislim da je meni trebalo da ja sebe prihvatim sad, takvu kakva jesam. A, tu pomogne kad vidiš iskustva drugih. Jer, na sreću, ovo fizički...ti se oporaviš. Nađu ti terapiju i ti živiš s tim. Ali...to što se s tobom iznutra dogodi...s tim se moraš nositi. Meni je to bilo problem.“
(Maksimir)

Sudionica Stella također je opisivala pozitivno iskustvo suradnje sa stručnjakom mentalnog zdravlja budući da je terapeuta promatrala kao jedinu osobu s kojom je otvoreno i detaljno komunicirala o teškoćama na emotivnom planu. Nakon terapeuta, upravo iskustvo sudjelovanja u ovom istraživanju je također prilika da ispriča svoj doživljaj proživljavanja procesa ispadanja

iz sustava redovnog obrazovanja. Iz analize njenog opisa može se razaznati kako je proces otvaranja bio otežan, ali konstruktivan.

„Išla sam na terapije, pa je tu malo po malo nekaj krenulo s otvaranjem...Nisam ja do sada, ok...osim s terapeutom...nisam s nikim drugim baš tak detaljno prolazila.“ (Stella)

Stella je opisivala da joj potreban specijalist nije bio dostupan u mjestu stanovanja te da je putovala u Zagreb, a troškove terapije povezivala je s očevim dodatnim radom. Za nju dostupnost pomoći stoga uključuje i putovanje i financijsko opterećenje obitelji. To je uvid u konkretno iskustvo pristupa usluzi; istraživanjem nisu zasebno analizirani resursi lokalnih zajednica pa se iz njega ne izvodi opća procjena dostupnosti stručnjaka u manjim sredinama.

„ Išla sam na terapije. To nema kod nas, taj specijalist, nego sam morala u bolnicu u Zagrebu... kod nas nema tak nekog za djecu terapeuta...Kao, mi nismo imali baš novaca za tog terapeuta, tata je dodatno radio da skupi novac...Mislim završiti nekaj. Svakako. I vratiti tati novac za terapeuta.“ (Stella)

L. Z. G. je susrete sa stručnjacima mentalnog zdravlja opisivala kroz osjećaj da joj se nije vjerovalo i da se mora uklopiti u unaprijed zadana objašnjenja. Riječ „zgažena“ prenosi iscrpljenost nakon brojnih pokušaja dobivanja pomoći, dok je izraz „na meni su eksperimentirali“ označavao njezin doživljaj postupaka liječenja. Psihoterapiju povezivala je i sa stigmatizirajućom mišlju da je to značilo da je „luda“. U središtu njezina opisa ostajala je potreba da se njezine tjelesne tegobe i vlastito viđenje problema ozbiljno shvate. Iz ovih se opisa ne izvodi procjena opravdanosti liječenja ni njezine spremnosti na suradnju.

„Uglavnom, kak su oni zaključili da je psihosomatski, znači luda sam, treba na psihoterapiju. Meni se to fakat nije išlo. Nisam luda. Ak me boli- boli me. Ne izmišljam zato kaj nisam naučila...Kako mi ništa nisu našli od dijagnoze...mislim bolest zašto me boli trbuh, glava. Onda su rekli, možda je psihosomatski, pa možda kreće od glave, onak...možda me nešto muči. Pa su predložili psihologa, psihijatra...Ja sam prošla tih psihoterapeuta koliko ti srce želi... Ja sam tad bila zgažena od tih svih povjerenstava, pokušaja da dođem na ispite...psihoterapija uglavnom besmislenih jer oni imaju neke šablone u koje se vi ne uklapate...Psiholozi isto svoje nekaj imaju teorije. Ti se u to moraš uklopiti.“ (L.Z.G.)

„Na meni su eksperimentirali. Xanax, pa onaj...Zos....Zoloft...pa opet neki treći... Sve sam ja to popila...za kaj? Da bi opet na kraju ispalo da izmišljam.“ (L.Z.G.)

Iskustvo ovih šest sudionika opisivalo je suradnju sa stručnjacima mentalnog zdravlja kao pretežito pozitivnu i olakšavajuću. *Sudionici koji su opisivali pozitivna iskustva* doživljavali su stručnu podršku kao prostor razumijevanja, neosuđivanja i dobivanja objašnjenja za vlastite teškoće, što je imalo značenje rasterećenja od krivnje i osjećaja „*da nisu ludi*“ ili „*lijeni*“. Posebno je imalo značenje kada je podrška omogućavala uvid u uzroke problema i pružala osjećaj sigurnosti u odnosu s odraslom osobom od povjerenja.

L. Z. G., nasuprot tome, stručnu podršku doživljavala je kao nametnutu i nedovoljno usklađenu s vlastitim potrebama, što je povezivala s iscrpljenošću i nepovjerenjem. Razlika u odnosu na pozitivna iskustva pokazivala je koliko je za doživljaj pomoći važno da sudionik u ponuđenom pristupu prepozna razumijevanje svog problema.

4.4.3. Potreba za drukčijom podrškom iz ostalih izvora

U ovoj se grupnoj iskustvenoj temi razmatra što je sudionicima nedostajalo u podršci i kakvu su podršku priželjkivali. Njihovi prijedlozi povezivali su se s osobnim iskustvima usamljenosti, stigmatizacije, nedostatka razumijevanja i potrebe za konkretnim mogućnostima nastavka školovanja. Pritom se razlikuju primjeri već primljene pomoći od zamišljene podrške koju nisu dobili.

Kao što se prethodno moglo vidjeti, sudionica Leptir 1 je izrazila zadovoljstvo doživljenom podrškom od strane svih osoba u njenom okruženju. Podjednako od strane roditelja, odgojno-obrazovnih djelatnika i vršnjaka. No, posebno je zanimljiv njezin pogled, tj. šira slika kojom je opisivala doživljaj stigmatiziranosti osoba s narušenim mentalnim zdravljem, kojeg je povezivala s kulturološkim aspektom u percepciji problema mentalnog zdravlja. U njenom iskustvu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja posebno je prisutan osjećaj usamljenosti pri bojazni da je ona jedina koja je imala ovakvu vrstu problema, tj. izolirani slučaj, o kojemu još nije bilo spoznaja na koji način pružiti podršku. S obzirom na navedeni problem, sudionica Leptir 1 vidi mogućnost za djelovanje u smislu dodatnog rada na osvještavanju problema mentalnog zdravlja mladih. Pritom je naglašavala potrebu edukacije učenika i roditelja s „*balkanskih područja*“ te je prepoznavala ulogu i odgovornost škole u tom procesu. Izražavala je stav da je briga o mentalnom zdravlju prioritet u prevenciji ispadanja iz redovnog sustava

obrazovanja jer je riječ o poteškoćama koje su ometale izvršavanje svakodnevnih školskih obaveza i predstavljale velik teret učenicima. Posebno je prepoznavala da su pojedini djelatnici odgojno-obrazovne ustanove imali određeno iskustvo na tom području, te ga je prepoznavala kao vrijedno za edukaciju ostalih aktera unutar sustava. Izražavala je stav da bi se jasnijom i otvorenijom komunikacijom s roditeljima i djecom moglo osvijestiti da nisu sami ukoliko im se dogodi ovakav problem.

„Mislim da većina roditelja, pogotovo s ovih balkanskih područja, još uvijek nije upoznata ...to je još uvijek neka stigma, ajmo reći...depresija i te neke poteškoće, pa ako je škola u mogućnosti, da iz iskustva kaže realnu sliku svega toga. Jer, ja znam da ...bilo bi lakše i učenicima i roditeljima da se o tome priča. Nije se nitko do sada susretao s time prije, pa ne zna. Ja sam mislila da sam ja jedini slučaj u tome svemu...ako škola može nešto, bilo bi dobro da pouči roditelje da se to događa i inače, da to nije samo njihovo dijete lijeno, ludo ili ...kako sam ja za sebe smatrala.“ (Leptir 1)

Sudionica Ivana tijekom razgovora, slično sudionici Leptir 1, ali i sudioniku Marulu, također je predlagala moguće aktivnosti i posebno je isticala kako bi joj u razdoblju ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja od pomoći mogla biti osoba sa sličnim iskustvom. Sve to ukazivalo je na potrebu za povezivanjem i razumijevanjem, što često osobe bez iskustva prema njenom mišljenju ne uspijevaju. U njenom slučaju, pogotovo je to slučaj s iskustvom nerazumijevanja od strane roditelja. Smatrala je da bi joj iskustvo druge osobe moglo pomoći na način da joj pruži utjehu i nadu da će navedeno razdoblje proći, nakon čega će ona moći nastaviti dalje i imati perspektivu. Slično mišljenje možemo pronaći u opisu sudionika Marula, koji je opisivao da je podržavajući odnos od strane svog ujaka bio rezultat upravo toga da je ujak proživio slično iskustvo sa školovanjem tijekom odrastanja. Uz navedeno, sudionik Marul iznosio je mišljenje da je tijekom iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja komunikacija svih uključenih od iznimne važnosti.

„Možda da je bio netko s istim iskustvom tko je i sam prekinuo školu, a da je...da mi je mogao to ispričati, ali da je kasnije postigao ipak nešto, da nije netko tko je ostao bez srednje škole...da mi kaže da je to faza koja će proći. Nije kraj svega, nego će proći. To bi mi značilo. To je faza i jednostavno se u glavi mora dogoditi „klik“ da je to za moje dobro.“ (Ivana)

„Možda jer je i sam slične stvari prolazio u mojim godinama, pa mu je lakše sad razumiti sve...

Ništa se tu ne može posebno, osim pričati. “ (Marul)

Sudionica Stella je opisivala kako je tijekom proživljavanja osjetljivog razdoblja imala potrebu „nekoga nazvati“, te je iznosila prijedlog otvorene telefonske linije specijalizirane za pružanje podrške osobama u procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Pritom posebno je isticala potrebu za razgovorom, odnosno emotivnom podrškom („Izjadaš se.“), ali i za pružanjem informacija o mogućnostima za budućnost. Uz mogućnost telefonskog pružanja podrške mladim osobama posebno je isticala prikladnost ove ideje za osobe koje žive u manjim sredinama i imaju potrebu za privatnošću.

„Ja sam se uvijek mislila da bi nekog nazvala tko bi mi mogao pomoći. Imala sam dugu ideju za taj hrabri telefon, ali mi se činilo da je to da prijavim ak me netko zlostavlja. Nisam ja htjela nikoga cinkati i tak nešto, nego samo pričati s nekim tko me ne zna. Možda. Ne znam... Ono...bolje da nazovete bilo koga, pa makar i tak...prek telefona...nego da to držite za sebe. Još to može biti i anonimno, pa ti je i bolje. Nije ti neugoda...Pogotovo za nas iz malih sredina...kaj tak, sve se zna. Ne treba ti da se još priča naveliko. Ovak, nazoveš i izjadaš se ...i možda ti daju i nekakvu ideju kaj dalje.“ (Stella)

L. Z. G. razlikuje psihoterapiju koju je doživljavala kao traženje onoga što s njom nije u redu od pomoći usmjerene na konkretne mogućnosti. Riječima „Ja sam trebala nešto drugo...neko drugo rješenje” naglašavala je nesklad između ponuđenog pristupa i svojih potreba. Predlagala je dostupnu osobu ili telefonski kontakt koji bi pružio informacije i iskustva drugih mladih i obitelji. Njezin prijedlog opisivao je poželjnu podršku i nije predstavljao procjenu potrebe za psihoterapijom kod drugih osoba.

„Pa...to što smo pričali. Kad tak nekome dođe faza...možda njemu ne treba psihoterapija. Nismo mi svi sad da treba kopati po našim emocijama....Možda bi bolje bilo nekaj konkretno. Koga nazvati kad tak krene problem? Neki broj. Recimo, nama je puno pomogla ta mamina kolegica s posla. Da nije ona slično prošla...tko zna kaj bi mama. Možda bi i ona ko tata, mislila da ja sve izmišljam, da se tu nikaj nemre...Ovak je imala s nekim iskomentirati i dobiti bar neku opciju...kaj se možda može...kak je drugima koji su to prošli. Nije ti drago kaj su oni to prošli, ali ti njihovo iskustvo može pomoći. Vidiš da nisi sam...Išla sam na koliko tih psihoterapija, ali to je uglavnom bilo da oni meni kažu kaj samnom nije u redu. To meni baš nije pomagalo. Ja

sam trebala nešto drugo...neko drugo rješenje, a nitko to nije prihvatao. Svi su htjeli da se ja uklopim u ono kaj ima, a ja to nisam mogla i onda sam ja problem.“ (L.Z.G)

Sudionica L. Z. G. je medijsko izvještavanje o svojem školovanju opisivala kao neugodno izlaganje privatnog problema. Iako nije imenovana, smatrala je da je ljudi iz okoline mogu prepoznati, a navodila je i da takvo iskustvo teško prolaze njezini roditelji. U tom opisu zaštita privatnosti dobiva značenje podrške: očekivala je da javno iznošenje slučaja barem ne poveća postojeće opterećenje.

„Ja sam završila u novinama jer su mi odobrili upis u treći razred, a ja nisam položila razredni ispit iz drugog razreda. Ne napišu oni tebi ime u novinama, ali ljudi znaju o kome se radi...To nije lako prolaziti, ni za mene, ni za starce...ak već ne može pomoći, da ne odmaže.“ (L.Z.G.)

Sudionica Maksimir je u sustavu redovnog obrazovanja prepoznavala ograničene mogućnosti nastavnika pri organizaciji individualiziranog pristupa svakom pojedinom učeniku. Opisivala je osjećaj suvišnosti tj. da je smetnja ako je imala potrebu za dodatnim angažmanom nastavnika. Stoga rješenje vidi u organizaciji nastave na daljinu kao jednoj od mogućnosti nastavka školovanja. Prema njenom mišljenju, nastava na daljinu znatno olakšava nastavnicima proces individualizacije, tj. prilagodbe nastavnih metoda svakom učeniku. Iako je nastavak školovanja u ustanovi za obrazovanje odraslih financijski zahtjevniji, prelaskom iz sustava redovnog obrazovanja u ovaj alternativni oblik, sudionica je osjetila olakšanje. Ona je to promatrala na razini države, slično kao i sudionik Marko, koji je također jedan dio problema i rješenje promatrao na nacionalnoj razini.

„...u ovoj online je bilo te mogućnosti, pa mi je to olakšalo. Oni su drugačije posloženi. Oni baš imaju to da se i individualno posvete učeniku, a u ovoj državnoj...kak se to već zove...nema toga. Ovdje platiš...da, to je skupo i sve...ali ti dobiješ to da onda možeš po svom...odnosno svojim tempom. Nećeš ti sad po svom...ne znam kaj posebno. Učiš sve kao i drugi, ali možeš i računati da nisi smetnja ako tražiš da ti se objasni dodatno. Pa da te se pričeka. Mislim...mogla sam ja to i u staroj školi...ali osjećaš se kao da ...smetaš. Ti sad tražiš nešto posebno...a oni imaju još sto drugih. Nisu oni krivi...jednostavno, koliko god da imaju dobru volju pomoći, mislim da je sustav skroz drugačije posložen. Tak da je meni zapravo bilo spas kad sam ja nastavila online. Ja tak ne bi mogla u staroj školi.“ (Maksimir)

Marko je predlagao fleksibilnije mogućnosti polaganja ispita i dostupno mjesto na kojem bi mladi mogli zatražiti pomoć. Navodio je ono što je čuo o podršci u Švedskoj; taj navod predstavljao je njegovu predodžbu poželjne podrške, a ne provjeren opis tamošnjeg sustava. Svoje iskustvo prekida nije nazivao osobito traumatičnim i povezivao ga s time što je imao posao i druge aktivnosti. Nije bilo osnove da se taj opis tumači kao nastojanje da ostavi sliku neustrašive osobe.

„Nema tu baš da se nešto može. Možda da se olakša nekak to polaganje ispita kad netko tak izostane. Mislim...ak izostane, bolje je da nastavi, pa kak god, nego da se ispisuje. Ne znam ja jel se moglo kaj...ne mislim ja da bih ja nastavio. Ali, možda bi nekom drugom ispisivanje bilo više traumatično. Meni nije bilo. Možda jer sam takav. I jer sam ja imao posao i neku zanimaciju. Ali, znao sam čuti nekad da neki padnu...ono depra i to. Možda za takve slučajeve da ima nekaj. Ovi iz Švedske kaj sam pričao. Oni su rekli da kod njih recimo...ima baš kao ..ono...svaki kvart...da se možeš javiti ak imaš problem bilo kakav. Onda ti oni pomognu. Ne znam ja sad kaj točno, ali...kak sam shvatio...kod njih je to puno više, pa ...sustav se bavi tom djecom.“ (Marko)

Potrebe koje su sudionici izdvajali odnose se na razumijevanje teškoća bez stigmatizacije, diskretan razgovor, susret s osobom sličnog iskustva te jasne i prilagodljive mogućnosti nastavka školovanja. Zajedničko im je iskustvo traženja oslonca koji bi odgovarao njihovoj situaciji i omogućio im da vide mogućnost nastavka. Njihovi prijedlozi pokazivali su što je za njih značila poželjna podrška, uz razlikovanje onoga što su primili od onoga što im je nedostajalo.

4.5. Doživljaj procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Doživljaj procesa ispadanja razmatra se kao kontekst prethodno prikazanih iskustava podrške. Opisi iscrpljenosti, srama, olakšanja ili nade pomažu razumjeti zašto isti oblik pomoći u različitim okolnostima dobiva drukčije značenje. Ove teme dopunjuju rezultate o izvorima podrške povezivanjem odnosa s potrebama sudionika i njihovim naknadnim razumijevanjem obrazovnog puta. Nije riječ o neovisnoj provjeri faznog modela ni o neposrednom praćenju promjena kroz vrijeme.

Osobne iskustvene teme prikazane su u Tablici 14. Doživljaj procesa ispadanja obuhvaća teme „Od beznada do životne lekcije“, „Doživljaj procesa ispadanja u fazama“ i „Pogled u budućnost između neizvjesnosti i nade“.

Tablica 14. Doživljaj procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (osobne iskustvene teme)

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
Leptir 1	<p>Ispadanje kao dugotrajni proces, šok ali i prilika za promjenu perspektive Svjesnost o pretjeranoj posvećenost školi tijekom odrastanja</p> <p>Doživljaj ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja kao dugotrajni proces</p> <p>Doživljaj ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja kao jedna životna faza</p> <p>Osjećaj traume pri prekidu školovanja</p> <p>Osjećaj olakšanja pri prekidu školovanja</p> <p>Prekid školovanja kao prilika za promišljanje alternativnih mogućnosti <i>Poveznice na grupne teme: 4.5.1.; 4.5.2.; 4.5.3.</i></p>	<p>12/1</p> <p>12/1</p> <p>202/9</p> <p>200/9</p> <p>258/11</p> <p>254/11</p>	<p><i>Možda sam ja bila malo previše u obrazovanju i školi.</i></p> <p><i>To je sve počelo u sedmom-osmom razredu.</i></p> <p><i>Uvijek sam se nadala da je faza koja će proći.</i></p> <p><i>Samo neki muk mi se odvio u glavi. Ogroman šok.</i></p> <p><i>Meni je olakšalo jer sam gledala u budućnost.</i></p> <p><i>Odmah sam počela razmišljati o obrazovanju odraslih.</i></p>
Ivana	<p>Ambivalentnost u doživljaju ispadanja: od osjećaja krivnje do preuzimanja odgovornosti</p> <p>Doživljaj obrazovanja kao nametnute obaveze.</p> <p>Osjećaj krivnje i vlastite odgovornosti tijekom suočavanja s činjenicom da se može dogoditi prekid.</p> <p>Osjećaj vlastite odgovornosti za prekid školovanja iako je roditelj taj koji donosi odluku o prekidu.</p> <p>Prekid školovanja kao traumatično iskustvo.</p>	<p>126/6</p> <p>146/8</p> <p>228/12</p> <p>184/10</p>	<p><i>U školu moraš ići. Moraš učiti. To ti je jedina obaveza i kraj.</i></p> <p><i>Sama sam si kriva.</i></p> <p><i>Oni su svoje rekli i ispisali me. Na meni je bilo da smislim kaj ću dalje.</i></p> <p><i>Ja sam vjerojatno tad psihički potonula. Trauma.</i></p>

Sudionik	Osobne iskustvene teme i poveznice na grupne teme	Redak/str. ili odjeljak	Primjeri opisa iskustva
	<p>Svjesnost o važnosti obrazovanja i preuzimanje odgovornosti nakon prekida školovanja.</p> <p>Prekid školovanja kao jedna od životnih faza. <i>Poveznice na grupne teme: 4.5.1.; 4.5.2.; 4.5.3.</i></p>	<p>264/13</p> <p>248/13</p>	<p><i>Na poslu sam ja shvatila da bez srednje škole ne mogu raditi nigdje.</i></p> <p><i>To je faza koja će proći. Nije kraj svega.</i></p>
Kratos	<p>Ispadanje iz sustava obrazovanja kao povod gubitku idealizirane slike sebe</p> <p><i>Poveznice na grupne teme: 4.5.1.; 4.5.2.; 4.5.3.</i></p>	6/121	<i>Išao sam na natjecanja. Bio sam najbolji u razredu, i sad ne mogu ni osnovno.</i>

4.5.1. Od beznada do životne lekcije („Ružan period. Ali, drago mi je da je to iza mene.“)

Sudionici različito osmišljavaju iskustvo prekida školovanja. Neki su ga opisivali kao teško razdoblje iz kojeg nastoje nešto naučiti, dok su drugi naglašavali da je riječ o prolaznoj životnoj fazi. Izrazi da se nešto „*trebalo dogoditi*“ mogu se razumjeti kao način povezivanja neugodnog iskustva s mogućnošću drukčijeg nastavka života. To nije značilo da je prekid za njih nužno imao pozitivan ishod. U tim je opisima ostajala važna razlika između osjećaja da iskustvo moraju nositi sami i doživljaja da su uz sebe imali nekoga na koga se mogu osloniti.

Sudionice Leptir 1 i Ivana su opisivale kako je bilo nužno, a to su tek naknadno shvatile, tijekom tog osjetljivog razdoblja, staviti školu po strani i posvetiti se mentalnom zdravlju te utvrditi razloge lošeg osjećanja i izostajanja s nastave. Sudionica

Leptir 1 je navodila kako su njeni roditelji, a i ona sama, sav fokus usmjerili na dolazak u školu i zanemarili druge aspekte života koji su također iznimno važni za razvoj i napredak mlade osobe. Čak i one aktivnosti koje su joj tijekom osnovne škole služile kao odmak od školskih obaveza, poput sportskih aktivnosti, zanemarila je i danas to smatra „*greškom*“. Zanimljiv je i dramatičan način na koji je opisivala doživljaj iskustva, tj. osjećaj bespomoćnosti pri pokušaju da se „*riješi kamena koji je vuče dolje*“. Također, i sudionica Ivana je koristila metaforu, ali ovaj put „*ringišpila*“, što je isto tako upućivalo na doživljaj bespomoćnosti i gubitka kontrole, jer je opisivala da se osjećala nošena događajima. I ona je, kao i sudionica Leptir 1, u svojem odnosu prema situaciji govorila o vlastitoj „*grešci*“, naglašavajući koliko je teško „*Samom sebi priznati da si napravio grešku.*“ I ona pozitivno gleda na budućnost i na ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja ne gleda kao na „*kraj*“, nego priliku da promisli o životnim prioritetima, vlastitoj motivaciji i sklonostima. Pritom je naglašavala važnost učenikove intrinzične motivacije i preuzimanja odgovornosti za daljnje školovanje koje se događa s onim ključnim „*klikom*“ da je to za njega najbolji put. Obje sudionice su iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja interpretirale kao potencijalno nužan korak na životnom putu iz kojega su nešto naučile.

„*Ružan period. Ali, drago mi je da je to iza mene i da ipak mogu ići dalje. Naučio me da se ne nerviram oko detalja. Nego...da mislim na to što je bitno... Mislim da je najvažnije da svaki učenik za sebe sazna uzrok toga i da ...ne može se dalje bez toga. Mi smo uvijek pokušavali da se ja vratim u školu, i to je meni uvijek bio broj jedan ...škola, škola...škola...Nekako uvijek*

uzrok nema veze...to ćemo polako, to će samo doći. Samo je važno da ja dođem u školu, pa će sve nekako proći. ...Nikako da roditelj shvati. Bilo je: glavno da nastavi sa školom, ali nikako da shvate da ne može učenik nastaviti sa školom dok se ne riješi tog nekog kamena koji ga vuče dolje cijelo vrijeme.“ (Leptir 1)

„Meni ništa nije bilo bitno drugo osim škole. To mi je greška. Trenirala sam košarku, ali i odustala od toga radi škole...treba učiti...Na početku mi je kao...bilo ispušni ventil u osnovnoj školi, ali prestalo je biti kad je krenulo obrazovanje baš...ozbiljno sa srednjom školom. Više je bilo opterećenje.“ (Leptir 1)

„Neugodno iskustvo, ali iz kojeg sam nešto izvukla i idem dalje. To je ringišpil... al ne onak, onaj zabavni. Ovaj vas mota i tko zna kad bu kraj... Nekad se mislim, valjda se trebalo sve ovo dogoditi s prekidom da bi se moj put nastavio. Pa valjda nije tak strašno. Ako to tak gledam, lakše mi je... Volim nešto novo, pa se nadam da će biti dobro dalje. Mislim da je teško samom sebi priznati da si napravio grešku. Mislim da je to prvo... Ako se škola prekine, to nije kraj. Ali forsiranje nečega, neće donijeti ništa. Mora se desiti onaj „klik“ da to meni treba. Mora se desiti to u glavi da učenik dobije volju. Jer netko će to napraviti jer mora, ali on sam mora shvatiti da bez toga se ne može ništa.“ (Ivana)

Sudionica L. Z. G. metaforama „kopanja tunela” i „tapkanja u mraku” opisivala je neizvjesnost proživljenog iskustva, a slikom „svjetla na kraju tunela” mogućnost nastavka. U njezinu naknadnom tumačenju teško iskustvo dobiva i značenje traženja novog puta.

„Teška faza, ali život je težak, pa idemo dalje. Kaj sad da radim? Plakat se više neću. To je kao da ste kopali neki tunel i mjesecima po mraku tapkate, grebete,i onda ipak dođe svjetlo. Neki znak da ima nekaj drugo dalje i možda niste bezveze kopali. Tak bi ja to opisala.“ (L.Z.G.)

Sudionik Kratos svoje iskustvo također je opisivao kao izrazito neugodno, tj. kao „*gadan period*“ koji bi najradije zaboravio. Za razliku od sudionica koje su isticale kako je to „*prst sudbine*“ koji je trebalo prihvatiti i iz kojeg su nešto naučile, Kratos otvoreno žali što mu se to dogodilo i pritom opisuje osjećaj usamljenosti i izoliranosti jer „*Nema baš ljudi koji su to prošli.*“, kojima bi se mogao u tim trenucima obratiti za podršku. Osjećao se potpuno izdvojeno od uobičajenog svakodnevnog života. Pri opisu njegovog tadašnjeg osjećanja, jasno se očituje osjećaj bespomoćnosti i potpunog gubitka kontrole nad onime što se s njim događalo. I „*sada*“, nakon proteka određenog vremena, čini se da je taj osjećaj intenzivan u

njegovoj refleksiji. To je posebno naglašavao kada je govorio da je tada funkcionirao „kao narkoman“ i opisivao svakodnevicu koja je mehanički ustrojena, te se čini da je bez ikakvog smisla. Sve ovo ukazivalo je na osjećaj beznađa koji ga svakodnevno nosi i iz kojega on sam ne može izaći bez podrške. Tada je najveća podrška za njega bila njegova majka kao ključna u poduzimanju konkretnih koraka i emocionalni oslonac.

„Žao mi je, ali nema nazad. Ne bih preporučio nikome....Kako reći...dio života koji ću rado zaboraviti s vremenom...To nisi ti planirao...nije kao i svima, ideš u školu, na posao...pa normalni problemi. Ovo spada pod neku iznimku i ... kako reći...Nema ti netko nešto reći. Sam si u tome jer nema baš ljudi koji su to prošli. Ja ne znam nikoga tko je to prošao i sad...s kime da popričaš? Di da ideš...? Baš onako...gadan, gadan period. I ne možeš ništa dok to ne riješiš. Ja sam valjda bio ka narkoman. Nisam ja to htio tako...nego, to te nosi. Ti se digneš...jedeš...opet legneš. I tako sutra...Ide sve, samo ti stojiš. Ne možeš se ti sam iz toga izvući. Barem ja nisam mogao.“ (Kratos)

Za sudionice Saru i Maksimir još se uvijek proživljeno iskustvo čini „mutno“, te su isticale kako im je potrebno određeno vrijeme kako bi se osvrnule i dobile jasniju sliku onoga što su doživjele.

Sudionica Sara je proživljeno iskustvo opisivala kao stanje „bunila“. Ona je doživljavala svojevrsnu distanciranost od vlastitog iskustva, kao da se događaji odvijaju mimo njezine volje i djelovanja. Pritom je sudionica opisivala postupnu promjenu perspektive tako da s vremenom taj intenzitet emocija slabi, što je upućivalo na proces prihvatanja iskustva. Sudionica Maksimir je izražavala žaljenje i također je osjećala da je sjećanje još „mutno“, što sugerira nedovršen proces refleksije i uopće sagledavanja svoje pozicije u cjelokupnom događanju. Isticala je važnost mentalnog zdravlja, ali i potrebu za dodatnim vremenom kako bi iskustvo „posložila u glavi“. Sudionica Maksimir, kao i sudionica Leptir 1, doživljavala je da je potrebno prvo riješiti teškoće povezane s mentalnim zdravljem kako bi nastavak školovanja imao smisla.

„Meni je to sve u nekom bunilu. To se odvijalo, kao...kao da ja nisam u tome, nego ide svojim putem, a ja sam prisutna, ali nema mog, odnosno...ne radim ja baš sad nešto....a mene se tiče.“ (Sara)

„Žao mi je da se to sve izdogađalo, ali ne može se vratiti vrijeme. Doživljaj...kakav doživljaj...Ne znam. Meni je to sve dosta još mutno. Još meni treba da si ja to posložim u glavi. Možda mi za par godine sjedne i ja to budem mogla, onak...bolje opisati... Možda je dobro reći da kad vas tak dopadne neki problem, da možda i škola nije sad najvažnija stvar na svijetu. Pozabavi se problemom, pa škola bude tu.“ (Maksimir)

Stella razlikuje današnji pogled, u kojem iskustvo „nije tako strašno“, od njegova tadašnjeg proživljavanja „iz dana u dan“. Taj vremenski kontrast pomaže razumjeti promjenu značenja koje je pridavala prekidu. Iako je opisivala podršku bliskih osoba, iz toga se ne može utvrditi njezin učinak na oporavak niti izdvojiti uzrok naknadnog olakšanja.

„Jooj....kak danas gledam na to...a, ne znam. Sad to nije tako strašno, kao kad vi to prolazite dan po dan. Sad znate da je to iza vas i onda...ajde. Ali, kad se to događa...to je druga priča. Sad je ok.“ (Stella)

Marko, Marul i Ugljan prekidu školovanja nisu pridavali jednako traumatično značenje kao neki drugi sudionici, nego ga u navedenim opisima smještaju u širi životni tijek. Različit se način opisivanja prihvaćao kao dio njihova iskustva; nije se tumačio kao dokaz emocionalnog suzdržavanja ili prikrivanja teškoća.

Sudionik Marko je iskustvo opisivao izrazima poput „Nije neka drama.“ i „Godina sim-tam.“, čime mu daje značenje prolaznosti. On relativizira događaj usporedbom s drugima („Neki padnu godinu.“), čime kao da je želio reći da je riječ o događaju koji se događa mnogima i koji se „kasnije

izjednači“. Njegovo retoričko pitanje „Tko će znat?“ moguće je upućivalo na prihvaćanje neizvjesnosti.

Sudionik Marul izravno imenuje svoje iskustvo kao „neuspjeh“. No, odmah ga ublažava izjavama poput „Nije strašno.“ i „Nije smak svita.“ Ovo iskustvo za njega imalo je značenje dijela životnog puta koji sam po sebi podrazumijeva različite poteškoće. Kao da je to iskustvo djelomično relativizirao i pokušavao sebe utješiti mislju da se to možda i trebalo dogoditi („Valjda je tribalo.“).

Ugljan je iskustvo opisivao izrazima „bilo, pa prošlo“ i „period“, čime je naglašavao njegovu prolaznost. Isticao je da nije tražio pomoć ni nagovaranje. Taj opis je pokazivao važnost koju je pridavao samostalnosti, ali ne isključuje značenje konkretne podrške kapetana i zajednice

opisane ranije. Njegovo razlikovanje neželjenog nagovaranja od prihvaćenog oslonca pokazivalo je da podrška može biti vrijedna i kada je sudionik ne imenuje kao traženje pomoći.

Zajednički gledano, sudionici su iskustvu pridavali značenje prolazne životne faze. U njihovim opisima prisutna je relativizacija, naglašavanje da „*nije smak svijeta*“ te da postoji vrijeme za nove prilike.

„Meni to nije neka sad drama. Godina sim-tam Neki na faksu padnu godinu, neki u školi zapnu...Ja mislim da se to kasnije izjednači. Tko će znat?“ (Marko)

„A...kako.. Tako kako je prošlo, valjda je tribalo. Nije strašno, nije ni odlično. Onako...život. Ne mislin ja da sam najpametniji jer sam iša ča. Doživljaj...neuspjeh je to. Nije uspjeh sigurno. Ali, ima vrimena. Nije smak svita.“ (Marul)

„Bilo, pa prošlo. Meni je to period. Možda sam ja takav da sam se sam mogao s time svime nositi. Nisam ja tražio da meni netko tu sad pomaže...da me nagovara da se predomislim.“ (Ugljan)

Sudionici proživljenom iskustvu nisu pridavali jednako značenje. Ivana i L. Z. G. u teškom razdoblju naknadno su tražile mogućnost nastavka, Kratos je naglašavao usamljenost, a Sara i Maksimir navodile su da im je još potrebno vrijeme kako bi razumjele što se dogodilo. Marko, Marul i Ugljan su naglašavali prolaznost prekida. Za razumijevanje socijalne podrške važno je da se uz te različite načine tumačenja pojavljuju i različite potrebe: biti saslušan, dobiti vrijeme bez pritiska ili pronaći konkretan put nastavka školovanja.

4.5.2. Doživljaj procesa ispadanja u fazama („*Ja sam vjerojatno tad psihički potonula. Trauma...*“)

Radi preglednosti, iskustva su raspoređena u četiri vremenska razdoblja, uz oslanjanje na rad Lessarda i suradnika (2008). Taj raspored služi organizaciji prikaza i ne znači da su svi sudionici prošli iste faze ili da su njihove teme izvedene iz unaprijed zadanog modela. Analitički je naglasak na promjeni doživljaja oslonca i mogućnosti vlastitog djelovanja:

- I) period suočavanja s rizičnim situacijama
- II) suočavanje s mogućnošću ispadanja
- III) period kada je ispadanje postalo formalno

IV) period nakon ispadanja iz redovnog sustava obrazovanja

U prvom se razdoblju razmatraju promjene koje su otežavale sudjelovanje u školi i oblikovale potrebe za podrškom.

I) Razdoblje suočavanja s rizičnim situacijama

Prije formalnog prekida sudionici su opisivali različite promjene: Leptir 1 iscrpljenost povezanu s dugotrajnom usmjerenošću na školu, Stella gubitak rutine nakon ozljede i sve teže nadoknađivanje propuštenog gradiva, a Maksimir promjenu svakodnevice povezanu s bolešću. Kod Ivane i Marula naglasak je na slaboj osobnoj povezanosti s odabranim školovanjem. Ti opisi pojašnjavaju okolnosti u kojima uobičajena očekivanja redovitog dolaska i izvršavanja obveza prestaju odgovarati njihovim mogućnostima ili željama.

Sudionica Leptir 1 je opisivala iskustvo narušenog mentalnog zdravlja koje smješta u razdoblje osnovnoškolskog obrazovanja (7. i 8. razred), pri čemu je njezina usmjerenost na školske obveze za nju značila onaj temeljni princip svakodnevnog funkcioniranja. U njezinoj interpretaciji, internalizirana želja za postignućem i mogući perfekcionizam (izraz koji je i sama koristila u opisu) postupno se transformira u izvor iscrpljenosti koji kulminira kasnije tijekom školovanja.

„Možda sam ja bila malo previše u obrazovanju i školi...Ja sam bila dosta detaljna i zabrinuta, na neki način perfekcionista. Meni je samo škola bila broj jedan od prvog razreda i to mi se nekako usadilo u glavu da tako nastavim i vjerojatno je radi prekida i došlo radi te iscrpljenosti jer je to već počelo u sedmom/osmom razredu.“ (Leptir)

Marko i Kratos su prethodno školovanje opisivali kao područje uspješnosti: Marku je bilo lako, a Kratos je navodio odlične ocjene, natjecanja i brojne aktivnosti. Ti opisi pokazuju važnost dotadašnjeg iskustva školskog uspjeha. Sami po sebi ne daju dovoljno osnove da se kasnije teškoće objasne izostankom očinske potvrde ili da se utvrdi njihov uzrok.

„Ja sam to u školi odrađivao laganini.“ (Marko)

„Prolazio sam sve razrede s 5,00. Išao sam na natjecanja. Škola mi je bila lagana. Učio sam dosta, ali nije mi bilo teško. Navikao sam tako... Ja sam imao dosta aktivnosti. Šah, sve te dodatne, novinarska u osnovnoj školi... Bio sam predsjednik razreda u osnovnoj. A i u srednjoj u prvom razredu.“ (Kratos)

Sara je navodila da je željela dobre ocjene zbog vlastitih obrazovnih ambicija. U ovom se opisu školsko postignuće pojavljuje kao uvjet za zamišljenu budućnost, a ne kao izričito traženje majčine naklonosti. To razlikovanje važno je kako se značenja odnosa u obitelji ne bi pripisivala opisu koji ih nije opisivao.

„Ja sam bila super uvijek. Nisam baš bila bezbrižna, ali nisam sad brinula jako. Uglavnom, htjela sam dobre ocjene, jer sam imala ambicije koje traže dobre ocjene.“ (Sara)

Za razliku od navedenih sudionika, Ivana i Marul su svoje iskustvo obrazovanja interpretirali kroz prizmu svojevrsnog otpora prema formalnom obrazovnom sustavu. Njihovi opisi upućivali su na to da odabir srednje škole nisu doživjeli kao vlastitu osobnu odluku, već kao nametnutu obvezu, pri čemu je to osobito izraženo u Ivaninom iskustvu. Kod Ivane izostanak doživljene podrške dodatno je doprinosio osjećaju razočaranja i postupnom distanciranju od školskog okruženja. Marul je s vremenskim odmakom prepoznavao da odabir programa srednje škole nije doživio kao vlastitu odluku, što u njegovom iskustvu dodatno pridonosi osjećaju besmislenosti.

„Ja sam u srednjoj školi bila u domu. Bila sam dobar učenik, ali u školu sam išla bez neke volje za školom. Išla sam jer je to bilo nešto što se mora. A to kad nešto moraš, mislim da svi pružamo otpor kad je nešto što moraš....i ja sam krenula izostajati iz škole u dvanaestom mjesecu, ali s namjerom da ću se nekad vratiti.“ (Ivana)

„Meni se ionako nije išlo za komercijalista.“ (Marul)

Stella je ozljedu noge povezivala s prekidom treninga i gubitkom dotadašnjeg ritma učenja. Kako je izostajala s nastave, propušteno je gradivo bilo sve teže nadoknaditi, pa je ponovno ostajala kod kuće. Njezin opis je upućivao na međusobno povezivanje gubitka rutine, izostanaka i školskih teškoća, a ne na „raspad“ svih područja života. U takvom kontekstu podrška nije samo poticanje na povratak, nego i pomoć u ponovnom uspostavljanju izvedive svakodnevice.

„To s nogom me izbacilo iz rutine, tak sam izgubila i red s učenjem i svime...Tamo su treninzi naporni, sve po špagi mora. Disciplina i to je mene držalo čitavo vrijeme. Valjda kak je mene to s nogom izbacilo iz rutine, tak sam izgubila i red s učenjem i svime... „I onda je i s učenjem išlo sve teže, jer me nije bilo, pa nisam čula gradivo. Počele su loše ocjene i tak...to je trajalo

onda. Kak nisam stigla s učenjem, onda bi ostala doma...pa me to malo preklopilo. Tj. sve više i više.“ (Stella)

Iskustvo sudionice Maksimir ukazuje na značaj zdravstvenih činitelja u iskustvu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Dijagnoza kronične bolesti kod sudionice se pojavljuje kao prijelomna točka koja mijenja svakodnevno funkcioniranje i dovodi do sve češćih izostanaka, čime se postupno narušava kontinuitet sudjelovanja u školskom životu. „Dijagnosticirana mi je Miastenia gravis. To je bolest kad odumru mišići.“ (Maksimir)

Konačno, sudionik Ugljan je opisivao za njega neugodno iskustvo promjene sredine tijekom prijelaza u srednju školu, pri čemu se osjećaj nepripadanja reflektirao u gubitku interesa za školu i slabljenju angažmana u školi. Postupno je osjećao da ne pripada okruženju vršnjaka, te se sve više udaljava od njih, ali i od izvršavanja školskih obaveza.

„Uspoređuješ s onime kako si navikao, pa gubiš nekako interes.“ (Ugljan)

Navedeni opisi pokazivali su različite okolnosti udaljavanja od škole. U njima je naglasak na iscrpljenosti, bolesti, gubitku rutine ili doživljaju nametnutog školovanja. To što podrška u pojedinom opisu nije izrijeekom spomenuta nije značilo da je nije bilo. Ovaj kontekst prije svega pomaže razumjeti zašto ista poruka o važnosti škole nije svim sudionicima mogla značiti odgovarajuću pomoć.

II) Suočavanje s mogućnošću ispadanja

U opisima povratka u školu pojavljuje se napetost između mogućnosti nastavka i teškoća koje taj povratak čine zahtjevnim. Marko je govorio da se nije htio vratiti, a Maksimir da je i nakon tjelesnog oporavka osjećala teškoću ponovnog dolaska. Ti se opisi razlikuju po razlozima i značenjima, pa se ne svode na zajedničku „*želju za bijegom*“. Za doživljaj podrške važno je prepoznati li se što pojedinoj osobi otežava povratak.

Sudionik Marko je artikulirao iskustvo neuspjelog povratka u školu kao izrazito opterećujuće, pri čemu se postupno oblikuje distanciranje od školskog okruženja i gubitak motivacije.

„Jedva sam otišao na to. Nisam se više uopće htio vratiti tam.“ (Marko)

Sličan obrazac pojavljuje se u opisu sudionice Maksimir, koja je iskustvo povratka u školu nakon fizičkog oporavka interpretirala kroz diskrepanciju između očekivanog i stvarnog

funkcioniranja. Unatoč tjelesnom oporavku, psihološka barijera povratka ostajala je kod nje i dalje snažno prisutna.

„I onda kad sam se mogla vratiti, jer sam fizički bila ok...onda je mene skrpalo kak ću se vratiti.“ (Maksimir)

U opisima sudionika Marula gubitak motivacije za školovanje odvija se istovremeno s postizanjem financijske neovisnosti, pri čemu se obrazovanje postupno gubi kao relevantna životna perspektiva. Istovremeno, opisivao je iskustvo emocionalnog povlačenja kao odgovor na poteškoće u suočavanju sa školskim zahtjevima.

„Ma kakvi. Teško je to bilo...Izgubia sam ja volju..., To me izbacilo, ono...mentalno.“ (Marul)

Sudionica L.Z.G. je navodila želju za bijegom i promjenom sredine kao način suočavanja s doživljenim nedostatkom podrške unutar obitelji, konkretno od strane oca i brata. Njezino iskustvo uključuje osjećaj krivnje zbog opterećivanja obitelji, ali i istodobni doživljaj nemoći da promijeni vlastitu situaciju, što rezultira gubitkom povjerenja i osjećaja sigurnosti.

„Najradije bi se sad preselila...“ (L.Z.G.)

Iskustvo sudionice Ivane obilježeno je izraženim osjećajem osobne odgovornosti i krivnje, uz istodobni doživljaj izostanka roditeljske podrške. Svoju poziciju ona je interpretirala kroz obrazac

„odrađivanja“, koji se proteže i na druge životne domene, pri čemu se retrospektivno otvara pitanje izostanka poticaja iz okoline.

„Sama sam si kriva...Nije bilo pretjeranog odnosa. Odrađivanje. Tad mi je to bilo normalno. Danas se mislim... kaj bi bilo da je to njihovo dijete? Kak bi se oni osjećali? Ne znam. Ne želim ja sad na njih prebaciti krivnju. Sama sam si kriva. Ali, njihov je posao da te malo potaknu...“ (Ivana)

Sudionik Kratos je opisivao iskustvo gubitka kontrole tijekom ove faze, pri čemu se narušava prethodno stabilna slika o sebi kao uspješnom i „savršeno“ funkcionirajućem djetetu. Majčina podrška pojavljuje se kao ambivalentan činitelj. S jedne strane, ona je kontinuirano prisutna, ali s druge strane je sve to nedostavno da zaustavi proces njegovog postupnog udaljavanja od škole.

Kratos pritom je opisivao iskustvo straha i nemogućnosti prekidanja obrazaca izbjegavanja (izostanci zbog glavobolje, truhobolje...), što dodatno produbljuje osjećaj gubitka kontrole.

„Ali, poslije je ona vidjela da mene to nosi....Vidjela je ona da ja učim, pa joj je nekad bilo-ok, ako uči za veću ocjenu, pa kad nauči, ići će u školu. Ali, poslije je vidjela da mene to nosi...Odugovlačio sam bezveze, samo nisam to mogao sam prekinuti. Bilo me je valjda strah.“ (Kratos)

Sudionica Sara je opisivala intenzivno kolebanje između nastavka školovanja i odustajanja, pri čemu su se višekratni pokušaji održavanja školskog statusa pokazivali iscrpljujućima. Unatoč prilagodbama od strane škole, svejedno je cijela situacija za nju iscrpljujuća, što dovodi do postupnog odustajanja.

„Ja sam pokušavala učiti pred kraj godine jer sam tad bila malo bolje...pa da spasim godinu. Bila sam neocijenjena iz dosta predmeta. Jedan dio sam uspjela odgovarati prije kraja nastave, a ostalo na razredni ispit. Dosta su mi toga smanjili...ali je meni to svejedno bilo previše. Nisam se uspijevala koncentrirati. Previše toga u prekratkom roku...onda na nešto ne bi došla, pa oni daju novi termin...A ja ne stignem naučiti, pa ne dođem...i tako. Nisam stigla to sve položiti i onda smo vidjeli da trebam pauzirati jer ne ide. To me je još više iscrpilo nego što sam bila na početku.“ (Sara)

Stella i Marko su formalni prekid opisivali drukčije od sudionika koji su naglašavali šok i gubitak. Marko je školske zahtjeve uspoređivao s tadašnjim prihodima od rada. Takve usporedbe pokazivale su značenja koja su pridavali obrazovanju u svojim okolnostima; same po sebi nisu dokaz racionalizacije ili potiskivanja emocionalnog doživljaja.

„Tak da je to njima bilo iznenađenje. Ali, ok. Nije smak svijeta.“ (Stella)

„Kaj se ja tu bavim hrvatskim, matematikom, a ovdje zaradim i bez toga.“ (Marko)

Sudionica Maksimir je dodatno elaborirala iskustvo nemogućnosti povratka u školu unatoč inicijalnoj namjeri, pri čemu se svakodnevne aktivnosti poput izlaska iz kuće pojavljuju kao nepremostiva prepreka.

„Krenula bi ja kao se spremati...ali nikak iz kuće. A, kamoli do škole.“ (Maksimir)

Sudionik Marul je reflektirao iskustvo ambivalentnosti i osjećaja zaostajanja u odnosu na vršnjake, što dodatno osnažuje doživljaj prekida kao osobnog neuspjeha.

„...s vremenom vidiš da drugi ipak završavaju to svoje, a ti si sad stao.“ (Marul)

Jedino sudionik Ugljan je opisivao povratak u poznato okruženje, tj. na otok, kao oblik izbjegavanja suočavanja s poteškoćama, pri čemu se taj povratak doživljavao kao privremeno rješenje.

„Kako bi došlo ljeto...ja bi se vraćao ponovo u Preko...to bi me spasilo.“ (Ugljan)

U cjelini, ova druga faza ukazivala je na složen proces kolebanja u kojem sudionici nastoje održati se u školskom okruženju, ali su se istovremeno suočavali s kumulativnim učinkom prepreka koje nadilaze njihove kapacitete. Iako se u pojedinim opisima pojavljuju elementi podrške, ona ne djeluje kao stabilan i dovoljan resurs. Umjesto toga, iskustva sudionika upućivala su na povremenu, nedostatnu ili ambivalentno doživljenu podršku, uz istodobnu dominaciju osjećaja emocionalne iscrpljenosti, izbjegavanja i postupnog odustajanja od školovanja.

III) Razdoblje kada je ispadanje postalo formalno

Formalni prekid pojedini sudionici su doživljavali kao gubitak dotadašnje rutine i planirane obrazovne putanje. Leptir 1 posebno pogađa poruka da se ne može ponovno upisati u treći razred, dok je Maksimir govorila o prekidu dotadašnjeg života. Riječ je o njihovom osjećaju zatvaranja poznate mogućnosti, a ne o tvrdnji da je svaki budući nastavak obrazovanja onemogućen.

Njihovi opisi pokazivali su da prekid školovanja nisu doživljavali samo kao administrativni čin, već kao osobno iskustvo koje istovremeno može uključivati i osjećaje nade, olakšanja i traženja novih mogućnosti.

Sudionica Leptir 1 je opisivala kako formalni čin prekida za nju tada nije imao obilježje iznenađenja, budući da se ideja o ispadanju već ranije „odvijala u glavi“. Međutim, ključni moment nastupao je u trenutku formalne potvrde nemogućnosti povratka u školu. Posebno je znakovit izraz koji je koristila kada je kazala da je „izbačena iz sustava“. Ovaj doživljaj bivanja izbačenom imao je za nju značenje radikalnog prekida pripadnosti školi. Ona se sada,

nakon dugog vremena, ipak ne može vratiti u školu, što je do tog trenutka uvijek bila mogućnost. Izraz „*muk*“ ovdje zorno označavao je stanje emocionalne praznine. Opis svojeg tadašnjeg stanja kao „*vegetativnog*“ funkcioniranja („*kao biljka*“) ukazivao je na njezin doživljaj pasivnosti, što je imalo svojevrsno značenje privremenog povlačenja. Istovremeno, u daljnjem opisu sudionice Leptir 1 prisutna je i dimenzija nade. Osjećaj nade ovdje imao je značenje očuvanja smisla i ublažavanja doživljaja konačnosti prekida. Iako je sudionica prepoznavala gubitak pri ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja, istovremeno je zadržavala otvorenost prema budućim mogućnostima.

„Kako je taj period dugo trajao da ja ne dolazim...meni se ideja o tome već do tada vrtila po glavi ...meni se to u glavi zapravo već i dogodilo, ajmo reći...nije mi sam taj prekid nešto „vau“ bio. Ono što me najviše pogodilo je da ne mogu opet u treći razred...kao da sam izbačena iz sustava...kad mi je to bilo rečeno, to me je najviše pogodilo...Tad sam shvatila što se zapravo događa. Sve je nekako stalo kao...i moj plan za budućnost. Samo neki muk mi se odvio u glavi i zapravo su mi nekako vegetativno prolazili dani...kao biljka u praznini i svemu tome, ali nekako kako sam bila u nadi da postoje ti načini za obrazovanje odraslih...uvijek sam se nadala da će se nešto dogoditi ...da neću ja ovako samo stajati i da je faza koja će proći. Bez obzira koliko je sada situacija crna i izgledala prazna, neće ići kako sam planirala sigurno, ali neće ni ovako zauvijek biti. Uvijek sam se nečemu nadala, ali baš je bio šok veliki....sam ispis iz škole...“ (Leptir I)

Sličnu dimenziju promjene dotadašnjeg načina života opisivala je i sudionica Maksimir. Ona također je doživljavala veliku promjenu pri formalnom ispadanju iz sustava redovnog obrazovanja. Ona je opisivala svojevrsnu neizvjesnost, tj. ambivalentne osjećaje vezano za prekid školovanja (neizvjesnost i optimizam). Primjećivalo se da se osjećaj optimizma pretežno javljao kod sudionika koji su opisali doživljenu kontinuiranu podršku od strane obitelji i ostalih.

„Prekid je meni značio da ja prekidam sad taj život. Ne znam što me čeka. Sad smo strpljivi.“ (Maksimir)

Sudionica Ivana je opisivala svoje stanje riječima „*mučno*“ i „*psihički potonula*“, čime je opisivala intenzivnu emocionalnu iscrpljenost i gubitak kontrole nad vlastitim životom. Ovi izrazi upućivali su na doživljaj emocionalnog opterećenja i otežanog svakodnevnog

funkcioniranja. Ivana pritom je opisivala kako je većinu vremena provodila kod kuće, što u njezinom iskustvu odražava povlačenje iz svakodnevnih aktivnosti i društvenih kontakata.

Takvo povlačenje može se razumjeti kao oblik socijalne izolacije, koja se često povezivala s iskustvom ispadanja učenika iz sustava redovnog obrazovanja.

Ivana riječima „*psihički potonula*“ i „*crnilo pred očima*“ opisivala je razdoblje u kojem nije mogla razmišljati o budućnosti. Izraz „*trebalo mi je neko vrijeme da izronim*“ pokazivao je da je tom iskustvu pridavala vremensko trajanje i mogućnost promjene. Psihoterapiju je sama povezivala s trenutkom kada je mogla nastaviti dalje. Njezin je opis stoga govorio o tadašnjoj teškoći razmatranja daljnjih mogućnosti i naknadno doživljenom osloncu, pri čemu se iz opisa ne može zaključiti da su te teškoće bile trajne.

„Uh...to je bilo mučno. Ja doma po čitave dane...Ja sam vjerojatno tad psihički potonula. Trauma...Trebalo mi je neko vrijeme da izronim. Ne znam. Ja sam vjerojatno tad psihički potonula. Trauma. Nisam ja ni znala što je mene snašlo. Ja tada nisam razmišljala o budućnosti, kako ću i što ću dalje. Jednostavno, samo crnilo pred očima i to je to. ...Tek kad sam prošla psihoterapiju, tad sam mogla ići dalje.“ (Ivana)

Sudionica Sara je opisivala prekid školovanja kroz intenzivan stres i emocionalnu iscrpljenost, preopterećenje i gubitak kontrole nad školskim obavezama. Istovremeno, iskustvo formalnog prekida školovanja donosi joj olakšanje, što je pokazivalo potrebu za predahom i zaštitom svog mentalnog zdravlja. Njezin opis je ukazivao na proživljavanje dvostrukih emocija. Prekid je traumatičan jer prekida rutinu i gubi se osjećaj kontrole, ali je istovremeno imao i zaštitnu funkciju jer joj je omogućavao emocionalno smirivanje i prilagodbu na novu situaciju.

„Stres. Pukneš. I onda smo rekli: ajde ti malo stani...Na prvu mi je bilo: samo da to sve stane jer ću puknuti. ...I onda smo rekli: ajde ti malo stani. Pusti sad sve. Posveti se sebi. Onda su me ispicali jer da nisu, išla bi na jesenski rok, a za to nisam imala snage....Ja koma. A u školi čekaju da dođeš i odgovaraš. Koma mi je tad bilo. Samo sam htjela da sve završi.“ (Sara)

Sudionik Marko je opisivao prekid školovanja kroz osjećaj nesigurnosti i gubitka svakodnevne rutine koja je dosad oblikovala njegov dan i identitet. Istovremeno, opisivao je osjećaj odgovornosti i krivnje, što se očituje u opisu vlastitih sposobnosti: „*Ti si kao super pametan i eto...To mi je tek poslije sjelo.*“ S jedne strane prisutna je nelagoda zbog gubitka kontrole nad

rutinom i percepcija vlastite nesposobnosti da nadoknadi propušteno; s druge strane, postoji kasnija spoznaja i reinterpretacija situacije, koja mu je omogućavala uvid u svoje ranije stavove i postignuća. Izraz „*tek poslije sjelo*“ pokazivao je proces kasnijeg pridavanja značenja iskustvu i početak prilagodbe na novu situaciju.

„Sad nemaš ništa. Nisam tak navikao... Ti si kao super pametan i eto... To mi je tek poslije sjelo. (Marko)

Marul je govorio o nelagodi pri pomisli na povratak u prethodnu školu i istodobno se osvrće na propuštene mogućnosti. U njegovu se opisu mogu razmatrati različita značenja prekida bez pripisivanja jedinstvenog unutarnjeg konflikta koji nije izričito opisan.

„Ne znaš do kad ćeš tako... Ne bi se vratia u školu... ovu svoju. To ne... Možda mi je sad ža što je tako ispalo.“ (Marul)

Sudionica L. Z. G. je formalni prekid sažimala riječima „*s jedne strane šok*“, a „*s druge strane, nekakav mir*“. U tom kratkom opisu neugoda i olakšanje postoje istodobno. Moguće ga je razumjeti kao iskustvo gubitka dotadašnjeg puta uz prestanak dijela pritiska, ali nije omogućavalo zaključak o određenom psihološkom mehanizmu prilagodbe.

„S jedne strane šok. S druge strane, nekakav mir.“ (L.Z.G.)

Izraz „šok“ koristio je i sudionik Kratos, koji je također opisivao osjećaj emocionalne iscrpljenosti u fazi formalnog prekida školovanja. Ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja doživljavao je kao urušavanje slike o sebi kao savršenom djetetu, što mu je bilo izrazito neugodno.

„Bilo mi je prvo šok....išao sam na natjecanja. Bio sam najbolji u razredu...i sad ne mogu ni osnovno.“ (Kratos)

Formalni prekid u ovim opisima ne donosi jedinstvenu emocionalnu reakciju. Uz šok i gubitak rutine pojavljuje se i olakšanje zbog prestanka pritiska. Ta istodobnost pokazivala je zašto podrška usmjerena samo na povratak u prethodnu školu može propustiti druge potrebe koje su sudionici u tom trenutku izražavali.

IV) Razdoblje nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Nakon prekida sudionici su opisivali različite mogućnosti nastavka: razmatranje novih oblika obrazovanja, prihvaćanje promjene ili razdoblje povlačenja i nedostatka snage za svakodnevne aktivnosti.

Tako sudionica Leptir 1 je prekid školovanja doživljavala kao priliku za promišljanje alternativnih mogućnosti.

„Ja sam odmah počela razmišljati o obrazovanju odraslih...To je meni olakšalo, jer sam gledala u budućnost. Što je bilo, bilo je i sad idem dalje.“ (Leptir 1)

Ovakav pristup je pokazivao kako prekid može postati katalizator za planiranje novih puteva i aktivno preuzimanje kontrole nad obrazovanjem. Slično, sudionica L.Z.G. promišlja o online mogućnostima nastavka školovanja i opisuje osjećaj nade i olakšanja.

„Pa, to bi me spasilo.“ (L.Z.G.)

Sudionik Kratos također je pokazivao postupno prihvaćanje situacije i promišljanje novih mogućnosti nakon prekida školovanja.

„Nije bilo da ja neću nastaviti. Samo je bilo pitanje kad ću.“ (Kratos)

Sudionica Sara je opisivala preispitivanje vlastitih ambicija nakon prekida školovanja i pronalazak alternativnih rješenja. Ono što se ovdje može primijetiti jest činjenica da ona ne dvojiti treba li nastaviti sa školovanjem. Njezin opis je pokazivao kako su sudionici prepoznavali gubitak u dosadašnjem obrazovnom sustavu (*„Izgubila je godinu.“*), ali su istovremeno tražili nove prilike i način da zadrže kontinuitet u vlastitom obrazovanju.

„Ja sam izgubila godinu i ja moram nazad u bilo kakvu školu. Školovanje...kako se kaže...Bilo je na početku tako...onda poslije se pomirila i onda smo s tatom dogovorili da neću više ići u gimnaziju, nego u neku strukovnu, pa da imam zvanje. A, ako ću htjeti na fax poslije, vrag mi brani.“ (Sara)

Sudionica Ivana je isticala kako prekid školovanja dovodi do svjesnosti o važnosti obrazovanja i preuzimanja odgovornosti nakon prekida školovanja.

„Na poslu sam ja shvatila da bez srednje škole ne mogu raditi nigdje.“ (Ivana)

Sudionica Maksimir je doživljavala promjenu sredine kao priliku za novi početak, izražavajući optimizam i nadu. Zanimljivo je kako je ona sebe doživljavala kao drugu osobu nakon proživljenog iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, te je kao „nova“ nastavljala dalje.

„Meni je promjena škole značila novi život. Idem sad nova. Ispočetka.“ (Maksimir)

Iako je izražavao žaljenje zbog propuštenih obrazovnih prilika nakon prekida školovanja, sudionik

Ugljan je istodobno nastavku školovanja pridavao značenje nove prilike i mogućnosti za promjenu.

„Meni i dan danas dođe da se pitam je li to stvarno moralo tako...Trebao ću završiti nešto i nije mi to problem.“ (Ugljan)

Svi navedeni opisi pokazivali su kako neki sudionici uspijevaju transformirati iskustvo prekida u konstruktivnu refleksiju i planiranje budućnosti.

Stella, za razliku od opisa planiranja novih mogućnosti, govorila je o razdoblju povlačenja i nedostatka snage. Njezin se opis odnosi na tadašnje iskustvo i ne daje osnovu za zaključak o trajnoj izolaciji ili donošenje kliničke procjene:

„Ništa. Krevet. Na mobitelu. Pa spavaš... super ti je kad spavaš, jer onda ne misliš. Ružno ti je jer si doma, a nekak... čini ti se da sve drugo ide. A ti i nemaš sad neku volju, nemreš ništa sad. Nemaš snage, volje.“ (Stella)

Stella suprotstavlja doživljaj da „sve drugo ide“ vlastitom nedostatku snage i volje. Spavanje opisivala je kao predah od razmišljanja, dok je boravak kod kuće povezivala s neugodom. U središtu je osjećaj da svakodnevnica drugih traje, a njezina stoji. Taj opis je pokazivao zašto sama mogućnost nastavka školovanja nije značila i da je osoba u tom trenutku spremna djelovati bez dodatnog oslonca.

Razdoblje nakon prekida nije pokazivalo jedinstven put promjene. Leptir 1 i Sara su olakšanje povezivale s novim obrazovnim mogućnostima, a Maksimir je promjenu škole opisivala kao novi početak. Stella je opisivala razdoblje u kojem nije imala snage ni volje za djelovanje. Te

razlike upućivale su na različite potrebe za vremenom, razgovorom i konkretnom pomoći, bez svrstavanja sudionika u unaprijed određene faze oporavka.

Zaključno se izdvajaju dva opisa kojima su sudionice isticale dugotrajnost procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Tako sudionica Stella je opisivala doživljaj prekida školovanja kao proces koji se razvijao dugotrajno, a ne kao događaj „*preko noći*“. Vrlo emotivno opisivala je reakcije vršnjaka na situaciju da je prekinula školovanje, što je ukazivalo na nerazumijevanje okoline i dodatnu frustraciju koju su doživljavale osobe koje prolaze kroz iskustvo ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. U sljedećem opisu može se iščitati kako je ona jasno naglašavala da prekid školovanja nije bio trenutna odluka, već dugotrajno teško razdoblje.

„To je bilo čuđenje. Pa zakaj si odustala tak na brzinu? Mogli smo ti mi pomoći... Niti sam odustala, niti je to bilo na brzinu. To je mjesecima trajalo. Ak već ne razumiješ, onda pitaj.“ (Stella)

Sličnu dugotrajnost procesa suočavanja primjećujemo kod sudionice L.Z.G., koja je navodila da su poteškoće započele još u osnovnoj školi i nastavile se tijekom srednjoškolskog obrazovanja.

„To je krenulo u osnovnoj, pa da od tam počnem.“ (L.Z.G.)

Ovi opisi prikazuju udaljavanje od škole kao proces koji može trajati dugo prije formalnog prekida. Za razumijevanje socijalne podrške važno je da sudionici traže da se njihovo iskustvo sasluša u tom trajanju, umjesto da se prekid tumači kao nagla odluka. Na temelju njihovih naknadnih opisa ne može se zaključiti da bi ranije prepoznavanje teškoća nužno spriječilo prekid školovanja.

4.5.3. Pogled u budućnost između neizvjesnosti i nade („*Sad sam se smirila i sad polako.*“)

Sudionici Leptir 1, Ivana, Marko, Sara i Maksimir su se nakon iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja uključili u neki oblik daljnjeg školovanja, uglavnom u institucijama za obrazovanje odraslih. U njihovim opisima može se uočiti da su budućnost doživljavali s dozom opreza, ali i optimizma. Iako neki od njih još nisu donijeli konačne odluke o daljnjem profesionalnom smjeru, način na koji su opisivali vlastitu poziciju imao je značenje pomaka, od osjećaja gubitka kontrole prema postupnom preuzimanju odgovornosti.

Ivana je budućnost opisivala uz neizvjesnost: „*Ja i danas ne znam točno što želim*”. Istodobno je isticala da joj ocjene više nisu toliko važne i da je željela završiti obrazovanje te razmotriti vlastite mogućnosti. Usporedba s ranijim opisima roditeljskih očekivanja daje kontekst promjeni njezinih prioriteta, bez zaključivanja o unutarnjem miru na temelju tona razgovora.

Slično se može interpretirati i opis sudionice Sare, koja je budućnost opisivala bez pritiska konačne odluke. Ona je doživljavala trenutačnu fazu kao prostor za promišljanje, a ne kao stanje nekog zastoja. Korištenje izraza „*polako*“ imalo je značenje svjesne potrebe za vremenom i postupnošću.

Sarina uporaba riječi „*polako*“ označavala je potrebu za odlučivanjem vlastitim tempom. U odnosu na raniji opis iscrpljenosti i neizvjesnosti, sada je naglašavala mogućnost da najprije završi strukovno obrazovanje, a tek potom odluči o daljnjem školovanju. To nije značilo da je proces ispadanja kratko trajao, nego da je sada drukčije doživljavala vrijeme i vlastitu ulogu u donošenju odluka.

U ovim se opisima budućnost ne prikazuje kao potpuno određen plan. Izrazi „*polako*“ i „*pomalo*“ ostavljaju prostor za neizvjesnost, a istodobno su pokazivali želju za nastavkom obrazovanja ili zaposlenjem. Za razumijevanje podrške važno je što su sudionici u tom razdoblju tražili prostor za vlastiti izbor, uz dostupne informacije i konkretne mogućnosti nastavka.

„Završiti obrazovanje odraslih i planiram stomatologiju studirati, pa što bude.“ (Leptir 1)

„Završit ću ovo obrazovanje odraslih, pa bi otvorila obrt, knjigovodstveni. Ali, ja i danas ne znam točno što želim. Možda mi se nešto poslije otvori da mi je zanimljivo. Položit ću sad sa dvojkom, trojkom, bitno da ja imam papir. Nisu mi sad više važne toliko ocjene. Sad moram ići dalje.“ (Ivana)

„Završavam za računalnog tehničara...Učilište. Pučko učilište Zagreb. Ja ću nastaviti s ovime što radim. Samo, sad sam krenuo na tom učilištu s tim, četvrtim stupnjem, da to završim... kad završim, onda ipak imam srednju školu završenu, ako me tko pita.“ (Marko)

„Sad sam se smirila i sad polako. Završiti ovo što sad idem, pa ako ću htjeti dalje, dobro. Ako ne, imam struku i naći posao...dogovorili smo se neću više ići u gimnaziju, nego u neku strukovnu, pa da imam zvanje. A, ako ću htjeti na fax poslije, vrag mi brani.“ (Sara)

Maksimir je sadašnji obrazovni izbor povezivala s interesom za dizajn i crtanje, nasuprot ranijem očekivanju da će nakon matematičke gimnazije odabrati područje računalstva. Riječima „*zadovoljna sam*“ i „*nije mi žao*“ naglašavala je zadovoljstvo upisanim tečajem. U njezinu opisu prekid dotadašnjeg obrazovnog puta povezan je s preispitivanjem interesa i odabirom drukčijeg smjera. Iz toga se ne može zaključiti da je prekid bio nužan za otkrivanje „*prave sebe*“, nego da mu je ona iz sadašnje perspektive pridavala i značenje nove mogućnosti.

„Ja sam upisala tečaj, dizajn interijera. Isto online. Zadovoljna sam tu. Prije sam si mislila ono...idem u matematičku, pa ću vjerojatno nešto s kompjuterima, ali poslije sam razmislila. Ja jako volim dizajn i crtanje, pa mi je ovo nekako bilo da radije idem. Super mi je, nije mi žao.“ (Maksimir)

Stella i L. Z. G. u vrijeme razgovora nisu bile zaposlene niti uključene u obrazovanje, dok je Kratos bio zaposlen, kako je navedeno u Tablici 2. Svi su izražavali namjeru nastavka obrazovanja. Kratos je svoj cilj oblikovao kao završetak fakulteta i zaposlenje, bez određenog vremenskog plana. Stella je navela da je željela nastaviti obrazovanje i da je razmatrala različita zanimanja. Ti opisi pokazivali su obrazovnu namjeru, ali ne potvrđuju da je odabir novog programa već proveden.

Sudionica L.Z.G. je opisivala poteškoće povezane sa školskom fobijom i otežanim ulaskom u školsku zgradu, što iskustvo čini emocionalno zahtjevnim, no doživljavala je mogućnost nastave na daljinu kao „*spas*“ i „*novi početak*“. Taj pomak za nju imao je značenje otvaranja mogućnosti za nastavak školovanja unatoč prethodnim ograničenjima. Istovremeno, u njezinom opisu i općenito stavu prisutna je kritika sustava, koji je doživljavala kao neosjetljiv radi nedostatka rješenja za problem koji se odnosi na veći broj djece. Ipak, djeluje zadovoljno i s olakšanjem kada je govorila da joj je „*zasjalo sunce*“ pri pomisli na nastavak školovanja, što je ukazivalo da je ovo iskustvo, unatoč teškoćama, imalo za nju značenje nade i ponovnog preuzimanja kontrole nad vlastitim životnim putem.

„Završiti fakultet nekad i raditi. To je moj cilj.“ (Kratos)

„Eh... ja sam odmah znala da ću nastaviti sa školom... ima ovih...obrazovanje, školovanje za različita zanimanja...“ (Stella)

„Ja sam znala da hoću ići u bilo kakvu školu. Samo...kako ići, ako ne možeš ući? To je moj problem. Onda smo kopale ja i mama i malo je ona s tom prijateljicom se raspitivala...i onda smo vidjele da ima mogućnost da se ide online. Bar za prvu ruku. Pa, to bi me spasilo. To je meni odmah ...sunce zasjalo. Ima nade. Zvali smo tamo i ravnateljica je rekla da nema problema. Da donesemo svjedodžbe. Sad smo u toj fazi da krenem...Meni je to novi početak. Bokte, u 21. stoljeću se valjda može nekaj. Pa nisam ja valjda jedina na svijetu s tim problemom.“ (L.Z.G.)

Marul i Ugljan su u vrijeme razgovora radili i živjeli s majkom. Rad su povezivali sa svakodnevnim obvezama i financijskim doprinosom kućanstvu, a nastavak školovanja ostavljaju za buduće razdoblje. To ne mora značiti odricanje od vlastitih interesa: obojica su navodila da su željeli promisliti o obrazovnom smjeru prije novog uključivanja.

Sudionik Ugljan je opisivao svoju trenutnu situaciju kao priliku za samostalno i promišljeno donošenje odluka o daljnjem životnom putu. Pritom je dolazila do izražaja njegova refleksija nad prethodnim odlukama, jer je prepoznavao da raniji odabir škole nije u potpunosti bio njegov i da tada nije imao stvarni interes za to zanimanje (što se razaznaje na početku razgovora). Sada je doživljavao proces odlučivanja kao priliku da svoj izbor temelji na osobnim interesima i svjesnoj procjeni.

Ugljan riječima „Ne želim opet srljati u nešto što mi se ne da u startu” isticao je da je budući obrazovni izbor želio povezati s vlastitim interesom. Njegova potreba za vremenom ovdje dobiva značenje promišljenijeg odlučivanja.

„Sad radim. Ne školujem se sad. Nas dvoje smo dogovorili da ću raditi neko vrijeme i viditi što bih moga s nekom večernjom ili... kako se to zove, prekvalifikacija. Onda, pomalo. „ (Marul)

„Radim u kafiću kao konobar... Ja ću sigurno nastaviti... samo trebam smisliti što ću. Ne želim opet srljati u nešto što mi se ne da u startu. Kao... to sam rekao, nije mi drago da je tako, ali nije ni kraj svega. Bilo...tko zna što me još čeka. Ne bojim se ja za sebe. Dok sam živ i zdrav...bit će to dobro.“ (Ugljan)

Sudionici su nastavku školovanja pridavali različita značenja i zamišljaju ga različitim tempom. Za neke je on već započeo, za druge je cilj koji još nije imao određen rok, dok su ga Marul i Ugljan povezivali s radom i budućim izborom zanimanja. Uz neizvjesnost se

pojavljuje nada da prekid nije kraj obrazovnog puta. Podrška se u tom kontekstu može razumjeti kao oslonac za istraživanje dostupnih mogućnosti, uz uvažavanje vremena koje je pojedinoj osobi potrebno za odluku.

5. RASPRAVA

U raspravi se značenja koja su sudionici pridavali podršci obitelji, škole, vršnjaka i zajednice razmatraju u odnosu na postojeću literaturu. Rezultati se tumače kao uvid u njihovo sadašnje razumijevanje proživljenog iskustva, uz razlikovanje interpretacije iskustava od preporuka za praksu.

5.1. Doživljaj podrške obitelji

Obiteljska podrška u iskustvima sudionika obuhvaća i sigurnost i pritisak, a ponekad oba značenja unutar istog odnosa. Važna je razlika između roditeljske prisutnosti i osjećaja da su njihove potrebe prepoznate: pokušaj pomoći ne mora biti doživljen kao podržavajući ako je usmjeren samo na povratak u školu ili na ocjene.

Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da su mlade osobe na različite, osobne načine doživljavale podršku obitelji tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Takve razlike u doživljaju podrške podupiru tezu da je riječ o subjektivnom i kontekstualno uvjetovanom iskustvu, što je u skladu s postavkama Bronfenbrennerove ekološke teorije razvoja (1994). Prema toj teoriji, obitelj kao ključni element mikrosustava ima presudnu ulogu u oblikovanju razvojnih ishoda, osobito u razdoblju adolescencije, kada su mladi posebno osjetljivi na kvalitetu interpersonalnih odnosa (Sisk i Gee, 2022).

U iskustvima sudionika obitelj ima važno mjesto, ali joj ne pridaju svi isto značenje. Oni koji opisuju toplinu, prihvaćanje i dostupnost bliskih osoba taj odnos doživljavaju kao oslonac u zahtjevnom razdoblju. Neki pritom navode i naknadno zbližavanje. Takvi se opisi mogu razmatrati uz istraživanja o odnosima i podršci tijekom prekida školovanja (Fall i Roberts, 2012; Ottosen i sur., 2023), ali ne dokazuju da je obiteljska podrška spriječila traumatičan doživljaj ili proizvela određeni psihološki ishod.

U ovom se uzorku podržavajuća i nepodržavajuća obiteljska iskustva pojavljuju i kod sudionika i kod sudionica. To ne omogućuje potvrđivanje ili opovrgavanje rodni razlika

utvrđenih u istraživanju Antolović (2022): deset individualnih iskustava nije osnova za usporedbu razine podrške među rodnim skupinama.

Dio sudionika promjene u odnosima s roditeljima opisuje kroz razliku između početnog nagovaranja na povratak u školu, koje su doživljavali kao pritisak, i kasnijeg prihvatanja situacije, koje povezuju s olakšanjem. To je njihov retrospektivni opis odnosa, a ne obrazac koji bi se mogao pripisati svakoj obitelji.

Ranija kvaliteta odnosa važan je kontekst u kojem sudionici tumače roditeljsku podršku. Neki zbližavanje tijekom teškoća povezuju s već postojećim povjerenjem, dok su drugi opisivali nastavak ili produbljivanje udaljenosti. I unutar bliskog odnosa može se pojaviti nesklad između roditeljskog pokušaja pomoći i onoga što je mladoj osobi u tom trenutku potrebno.

Za dio sudionika obiteljska podrška znači toplinu, prihvatanje i dostupnost roditelja ili drugih članova obitelji. Posebno im je važan osjećaj da se imaju kome obratiti i da svoje teškoće ne moraju odmah opravdavati ili rješavati sami. Izraz „*biti tu*“ u tom kontekstu označava doživljenu prisutnost i spremnost bliske osobe da sluša.

Za razumijevanje tog rezultata relevantan je teorijski prikaz Feeney i Collins (2015), koji razlikuje podršku u suočavanju s teškoćama i podršku istraživanju novih mogućnosti. U ovom se istraživanju ta poveznica očituje u značenju koje su sudionici pridavali slušanju, dostupnosti i neosuđivanju: roditeljska prisutnost za njih može značiti da u teškoći nisu sami.

Ta se poveznica odnosi na značenje odnosa, a ne na dokaz učinka podrške na mentalno zdravlje. Qi i suradnici (2020) ispitivali su povezanost socijalne podrške i mentalnog zdravlja adolescenata tijekom pandemije, što je drukčiji kontekst od ovog istraživanja. Njihov rezultat zato može pružiti širi okvir za raspravu o podršci, ali ne objašnjava neposredno iskustvo prekida školovanja niti potvrđuje njegove psihološke ishode.

Kao osobito vrijedan oslonac sudionici su opisivali postupke roditelja koji su teškoće prihvaćali kao zajedničko pitanje i tražili pomoć za obitelj. Majčino uključivanje u obiteljsku terapiju jedan sudionik doživljava kao znak da ga se ozbiljno shvaća i da se problem ne pripisuje samo njemu. Važno je značenje koje on pridaje tom postupku, bez procjene učinkovitosti terapije na temelju intervjua.

Dio sudionika uz podržavajuće obiteljske odnose opisuje preispitivanje obrazovnih ciljeva i postupno prihvatanje drukčijeg puta. Ipak, olakšanje koje povezuju s prestankom školskog

pritiska treba razlikovati od olakšanja u odnosu s bliskom osobom. Prvo ne dokazuje da je podrška proizvela drugo. Stoga se opisi olakšanja nakon prekida ne koriste kao potvrda zaštitnog učinka obiteljske podrške.

Feeney i Collins (2015) pružaju teorijski okvir za razmišljanje o tome kako odnos može podržavati i suočavanje s teškoćama i istraživanje osobnih ciljeva. U opisima ovog istraživanja te se mogućnosti pojavljuju u opisima prihvaćenosti i prostora za vlastite odluke. Istraživanje, međutim, ne omogućuje zaključak da je prekid školovanja uz podršku nužno doveo do osobnog rasta.

Drugi su sudionici opisivali da im roditeljska fizička prisutnost nije značila i mogućnost otvorenog razgovora. Govorili su o usamljenosti, nedostatku razumijevanja ili nepovjerenju da će njihove teškoće biti ozbiljno shvaćene. U središtu je njihov doživljaj emocionalne dostupnosti roditelja, a ne procjena obiteljskih odnosa izvan njihove perspektive.

Kod onih koji razgovor o teškoćama doživljavaju kao dodatni „*teret*“ ili „*gnjavažu*“ roditeljima, povlačenje iz komunikacije može se razumjeti kao nastojanje da ih ne opterete. Time se otvara pitanje koliko se osjećaju slobodnima zatražiti pomoć, iako im je odnos s roditeljima važan.

Rezultati o nedostatku topline i otvorenog razgovora mogu se usporediti s kvalitativnim opisima ograničenog obiteljskog oslonca kod mladih nakon prekida školovanja (Ramsdal i sur., 2018). U ovom istraživanju neki su sudionici izrijekom navodili da im je nedostajao roditeljski interes ili usmjeravanje, dok drugi cijene roditeljske napore, ali ih nisu doživljavali kao odgovor na vlastite potrebe. Iz tih se opisa ne izvode zaključci o razini samopouzdanja niti o nastanku depresivnih simptoma.

To se može povezati s rezultatima Ferić i suradnika (2010) o slabijoj roditeljskoj podršci i nadzoru kod djece s rizikom od poremećaja u ponašanju i školskog neuspjeha.

Kada je riječ o doživljenim roditeljskim ulogama majki i očeva, rezultati pokazuju da su sudionici majku najčešće, ali ne uvijek, doživljavali kao dominantan izvor emocionalne podrške. Majčina prisutnost za njih ima značenje sigurnosti, razumijevanja i bezuvjetnog prihvaćanja, odnosno predstavlja „*sigurnu bazu*“ u suočavanju s poteškoćama. Dio sudionika živi samo s majkom i nema kontakt s ocem, što kod njih stvara određenu emotivnu težinu. S druge strane, ako su prisutni u odgoju, očeви se češće povezuju s instrumentalnom podrškom

i smirujućom ulogom u stresnim situacijama, pri čemu njihova prisutnost doprinosi osjećaju stabilnosti i kontrole.

Ovi rezultati u skladu su s istraživanjima Dirik i Arslan (2021), Đukić i suradnika (2022), Kero (2022), Kerpelman i suradnika (2008) te Ramsdal i suradnika (2018), koji su ukazivali na nižu razinu uključenosti očeva u odgoj, osobito u jednoroditeljskim obiteljima (Ottosen i sur., 2023). U takvim su slučajevima sudionici isticali izostanak očinske podrške kao značajan nedostatak koji utječe na njihov doživljaj sigurnosti. Posebno se to odnosi na podršku oca u ispunjavanju svakodnevnih školskih obaveza, suradnji sa školom i emocionalnoj podršci. Iz dobivenih podataka proizlazi da su gotovo svi sudionici istraživanja očeve doživljavali kao manje uključene ili emocionalno distancirane, dok su s druge strane majke pretežno doživljavali kao emocionalno dostupne i podržavajuće.

U području instrumentalne podrške, rezultati pokazuju da su sudionici često doživljavali roditelje kao nedovoljno kompetentne za pružanje konkretne pomoći u savladavanju školskog gradiva, osobito na srednjoškolskoj razini. Također, sudionici su roditeljsku podršku na ovoj razini opisivali kao odraz nemoći, nedostatnog vođenja i straha od stigmatizacije.

Iako su sudionici navodili da roditelji ulažu određene napore u organizaciju učenja, isticali su kako su im tijekom osnovne škole roditelji mogli pružiti podršku u savladavanju školskog gradiva.

Međutim, u srednjoj su školi sudionici doživljavali da složenost gradiva nadilazi znanja i vještine za pomoć u savladavanju školskih obveza.

Sudionici su ograničenu pomoć roditelja u učenju opisivali ponajprije kroz složenost srednjoškolskog gradiva i nedostatak vremena. Budući da u pojedinim obiteljima nije riječ o nižem obrazovanju roditelja, taj se doživljaj ne može jednostavno objasniti obrazovnim statusom. Matković (2010) pruža širi kontekst povezanosti roditeljskog obrazovanja i ranog napuštanja školovanja, ali ne zamjenjuje različita objašnjenja koja daju sami sudionici.

Sudionici razlikuju roditeljski trud od pomoći koja odgovara njihovoj situaciji. Organiziranje instrukcija ili rasporeda učenja može biti prepoznato kao pokušaj pomoći, a ipak doživljeno kao nedostatno kada je u središtu zdravstvena teškoća, iscrpljenost ili neizvjesnost povratka. Poveznica s pregledom obiteljskih procesa i izostajanja iz škole (Marlow i Rehman, 2021)

odnosi se na važnost obiteljskog konteksta, a ne na tvrdnju da opisani roditeljski postupci nužno proizvode frustraciju ili gubitak kontrole.

Prema rezultatima istraživanja Strom i Bostera (2011) te Štrk (2024), nije ključno samo to da su roditelji u mogućnosti pomoći u savladavanju školskog gradiva, nego je važno i da su prisutni na roditeljskim sastancima i informativnim razgovorima u školi. Svojim redovitim dolascima u školu i ostvarivanjem kontinuiranog kontakta s djelatnicima škole oni pokazuju da su zainteresirani za djetetovo obrazovanje i općenito njegovo napredovanje, što kod djeteta rezultira osjećajem sigurnosti i pripadnosti. Roditeljska jasno definirana i iskomunicirana očekivanja su svojevrsan poticaj djetetu da i samo shvati važnu ulogu školovanja za svoju budućnost (Štrk, 2024).

Doživljaj roditeljske nemoći odnosi se na situacije u kojima su sudionici prepoznavali da roditelj pokušava pomoći, ali u ponuđenoj pomoći ne pronalaze jasan put dalje. Takvo iskustvo ne znači odsutnost brige. Pokazuje da zahvalnost za roditeljski trud može postojati uz osjećaj da nema dovoljno usmjeravanja ili razumijevanja. Upravo je taj nesklad važan za interpretaciju podrške, dok se mogućnosti pomoći roditeljima razmatraju u praktičnim implikacijama.

Rezultati istraživanja potvrđuju rezultate istraživanja koje su proveli Colarossi i Eccles (2003), a prema kojima mladi koji ne dožive podršku unutar uže obitelji traže alternativne izvore podrške izvan nje. U ovom istraživanju to se očituje kroz pokušaje sudionika da zadovolje potrebu za pripadanjem u vršnjačkim skupinama, u odnosima s nastavnicima ili u zajednici, iako ti pokušaji nisu rezultirali uvijek pozitivnim ishodima. Ovaj rezultat je u skladu s istraživanjem Ottosena i suradnika (2023) koji ukazuju na problem mentalnog zdravlja mladih posebno u ovakvim situacijama. Kod jednog dijela sudionika je takav pokušaj rezultirao razočaranjem, što je stavilo dodatni teret na proživljavanje procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

Rezultati istraživanja istodobno su ukazivali i na važnu ulogu šire obitelji mladih, koja može djelovati kao dodatni i stabilizirajući izvor socijalne podrške (Morrisette, 2018). Navedeno potvrđuje Buehler (2020), koji ističe poseban značaj prisutnosti članova šire obitelji u suvremenom društvu u kojem su roditelji često poslom vremenski opterećeni, a podrška u lokalnoj zajednici i susjedstvu je ograničena. Posebno se značaj podrške šire obitelji očituje u stresnim situacijama za adolescente (Morrisette, 2018). Tako dio sudionika ovog istraživanja

opisuje iskustvo značajne emocionalne i instrumentalne podrške bake i ujaka tijekom razdoblja suočavanja sa stresnim životnim okolnostima.

Opsežan pregled literature na temu roditeljske uključenosti u obrazovanje proveli su Vijayakumaran i sur. (2023), čiji rad pokazuje kako je roditeljska uključenost iznimno važan oblik podrške, kako u prevenciji, tako i tijekom samog procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Ističe se važnost kako emocionalne, tako i instrumentalne podrške, uključujući praćenje školskog napretka, komunikaciju s nastavnicima i sudjelovanje u školskim aktivnostima. Učenici koji doživljavaju snažniju podršku unutar obitelji lakše se otvaraju i traže pomoć, čime se smanjuje rizik od ispadanja ili ublažavaju njegove posljedice (Barrera-Osorio i sur., 2020; García i Thornton, 2014; Haugan i sur., 2019). Važno je naglasiti da ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja ne utječe samo na obrazovni uspjeh učenika, već može narušiti i obiteljske odnose, stvarajući im dodatne teškoće.

Jedan dio sudionika izražava doživljaj nedostatnog roditeljskog vođenja i usmjeravanja, kao i općenite roditeljske nemoći da se suoče s poteškoćama koje nosi proces ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. O potrebi kompetentnog roditeljstva u smislu vođenja i usmjeravanja djeteta na njegovu obrazovnom putu piše Štrk (2024), ističući kako se roditeljska podrška u području školovanja odnosi na postavljanje jasnih očekivanja, pomoć u izvršavanju školskih obaveza, sudjelovanje u donošenju obrazovnih odluka te poticanje odgovornosti i samostalnosti. Ukratko, riječ je o pronalaženju ravnoteže između nadzora i poticanja autonomije. Slično, Pećnik (2008), Ottosen i suradnici (2023) te Raya i suradnici (2013) naglašavaju da roditeljsko vođenje uključuje aktivno usmjeravanje i strukturu, pri čemu roditelj djeluje kao vodič u obrazovnom i razvojnem putu djeteta, a pritom balansira između kontrole i poticanja samostalnosti. Dijelu sudionika ovog istraživanja upravo je takav oblik podrške nedostajao (nadzor, savjetovanje i usmjeravanje, odnosno roditeljsko vođenje), što je rezultiralo izraženim osjećajem usamljenosti. Ovi rezultati ujedno su upućivali na važnost i potrebu snažnije suradnje između roditelja i škole u ovom području.

Rezultati ovog istraživanja također su pokazivali da dio sudionika opisuje ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja u kontekstu pronalaženja zaposlenja i pomaganja majci u kućnom budžetu, pri čemu se u tim situacijama posebno ističe smanjena mogućnost kontinuirane podrške roditelja u izvršavanju školskih obaveza i nastavku obrazovanja. Posebno se to odnosi na muške sudionike koji se zapošljavaju te na taj način osjećaju da doprinose i olakšavaju pokrivanje svakodnevnih troškova kućanstva.

U ovom se uzorku financijske teškoće ne pojavljuju kao jedinstveno objašnjenje prekida školovanja. Kod Marula i Ugljana rad i financijski doprinos kućanstvu imaju važno mjesto u opisu svakodnevice, dok drugi sudionici nisu isticali oskudicu kao središnju okolnost. Te razlike treba zadržati pri usporedbi s istraživanjima socioekonomskog položaja i školovanja (Matković, 2010; Ottosen i sur., 2023), bez zaključivanja da uzorak potvrđuje ili opovrgava statističku povezanost tih obilježja.

Tijekom analize opisa sudionika u više je navrata utvrđen doživljaj postojanja roditeljskog straha od stigmatizacije djeteta, ali i njih samih, unutar škole ili šire lokalne zajednice. Ovaj rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja Ambarove (2021), koja ukazuje da školski uspjeh ili neuspjeh nisu isključivo individualne kategorije, već su uvelike socijalno konstruirani. Autorica navedeno obrazlaže tezom da društvo definira što znači biti „dobar“ učenik, dok se učenike koji ne zadovoljavaju dominantna očekivanja može označiti kao „loše“, problematične ili manje prihvaćene. Slično se može odnositi i na učenike s izvrsnim školskim uspjehom, koji nerijetko dobivaju etiketu „strebera“ te također mogu doživjeti određene oblike socijalne isključenosti. Dio sudionika ovog istraživanja pripada upravo toj skupini učenika, odnosno onima koji su sudjelovali u brojnim natjecanjima iz znanja, završavali školsku godinu s izvrsnim uspjehom i općenito se isticali kao učenici koji s lakoćom izvršavaju školske obveze (Ogresta i sur., 2021). U opisima sudionika ovog istraživanja stigmatizacija i strah od negativnog vrednovanja iz okoline povezivali su se s osjećajem neprihvaćenosti, socijalne izolacije i narušenog samopouzdanja.

Korijene, odnosno podlogu za razvoj stigmatizirajućih obrazaca Ambarova (2021) pronalazi u njegovanju kulture konkurencije unutar škole te općenito niskoj razini pedagoške kulture. Riječ je o obrazovnoj politici usmjerenoj ponajprije na učenike koji se ponašaju u skladu s očekivanjima, pri čemu izostaje sustavna podrška onima koji od tih očekivanja odstupaju. Takve obrasce usvajaju i roditelji, pa su sudionici opisivali njihov strah da će im djeca biti označena kao neprilagođena i neuspješna, a posljedično i oni sami kao neuspješni roditelji.

Dodatno, u skladu s rezultatima istraživanja Kwon (2020), osim što stigmatizacija ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja ima ozbiljne emocionalne posljedice, taj se proces ne odnosi samo na učenike, nego može imati šire obiteljske implikacije. U kontekstu roditelja, iz rezultata se može zaključiti da stigma koja prati ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja može utjecati i na obitelj, jer roditelji često doživljavaju dodatni socijalni pritisak i zabrinutost

oko toga kako će njihovo dijete i obitelj biti percipirani u zajednici te će se ustručavati potražiti podršku u zajednici (Rickwood i Thomas, 2012).

Dio sudionika roditeljsku usmjerenost na ocjene doživljava kao nesklad s onim što im je tada bilo najpotrebnije. Navode da im je prije nadoknade gradiva i povratka na nastavu trebalo vrijeme da se nose sa zdravstvenim teškoćama, iscrpljenošću ili osjećajem preopterećenosti. Za njih podrška zato podrazumijeva i prihvaćanje da školski uspjeh u određenom razdoblju ne može biti prvi prioritet. Nasuprot tome, roditelji su, prema njihovim opisima, češće naglašavali važnost ispunjavanja školskih zahtjeva i postizanja uspjeha kao primarnog cilja.

Ovakvi rezultati u skladu su s istraživanjima Liu i suradnika (2024) te Xu i suradnika (2024) koja ukazuju na povezanost visokih roditeljskih obrazovnih očekivanja i mentalnih teškoća adolescenata. Pritom važnu ulogu može imati i razina akademskog pritiska koju adolescenti subjektivno doživljavaju. Iako roditeljska očekivanja predstavljaju stavove i zahtjeve koje roditelji usmjeravaju prema školskom uspjehu djeteta, akademski pritisak odnosi se na doživljaj opterećenja i zahtjeva koje adolescenti osjećaju u vezi sa školskim obavezama. Rezultati navedenih istraživanja pokazuju da povezanost roditeljskih očekivanja i mentalnog zdravlja adolescenata može biti izraženija kada adolescenti istodobno doživljavaju visoku razinu akademskog pritiska, dok je pri nižoj razini percipiranog pritiska ta povezanost slabija. Stoga sama roditeljska očekivanja ne moraju nužno imati negativan učinak, već njihov odnos s dobrobiti adolescenata ovisi i o tome kako ih adolescenti doživljavaju te u kojoj mjeri ih prate osjećaji pritiska i opterećenja.

U kontekstu ovog istraživanja, opisi sudionika upućuju na to da je usmjerenost roditelja prvenstveno na školski uspjeh, bez istodobnog prepoznavanja njihovih emocionalnih potreba, dodatno otežavala suočavanje s ispadanjem iz sustava redovnog obrazovanja.

Neki su sudionici opisivali i vlastitu snažnu usmjerenost na ocjene i školska postignuća. Ti se opisi u raspravi o procesu ispadanja razmatraju kao dio njihova osobnog razumijevanja iscrpljenosti. Ne pripisuju im se perfekcionizam ili studyholizam kao ispitana obilježja, jer ti konstrukti nisu sustavno procjenjivani.

Visoka ranija postignuća u pojedinim iskustvima pokazuju da odsutnost slabih ocjena ili problema u ponašanju ne znači i odsutnost teškoća. To je relevantno za pojam „*tihih ispadača*“ (Ogresta i sur., 2021), ali sudionike ne čini homogenom skupinom. Za doživljaj obiteljske

podrške posebno je važno prepoznaju li roditelji teškoću i kada dotadašnja slika uspješnog učenika prestane odgovarati njegovu iskustvu.

Sudionici ovog istraživanja obiteljsku su podršku opisivali izrazito različito: od snažne emocionalne i instrumentalne podrške koja im je predstavljala ključan oslonac, do doživljaja njezina izostanka ili emocionalne nedostupnosti roditelja. Pritom se u pojedinim opisima javlja i doživljaj roditeljskog straha od djetetove i vlastite stigmatizacije, koji dodatno oblikuje način na koji roditelji pristupaju školskom uspjehu i situaciji u kojoj se dijete trenutno nalazi.

U obiteljskim su se odnosima tako izdvajala različita iskustvena značenja: imati oslonac, osjećati pritisak, cijeniti trud koji ne odgovara potrebi ili ne pronalaziti prostor za razgovor. Ta značenja mogu postojati istodobno. Njihova praktična relevantnost razmatra se u potpoglavlju 7.2., odvojeno od zaključaka o tome kako sudionici razumiju svoje odnose.

5.2. Doživljaj podrške škole

U doživljaju školske podrške sudionici posebno razlikuju formalno izvršavanje postupaka od odnosa u kojem se osjećaju viđenima i uvaženima. Dostupnost pojedinog nastavnika ili stručnog suradnika može za njih imati osobno značenje čak i kada ne dovede do nastavka školovanja. Nasuprot tome, izostanak razumijevanja ili kontakta može biti doživljen kao prekid pripadnosti školskoj zajednici.

Dobiveni uvidi u iskustva i perspektive sudionika ovog istraživanja u skladu su s rezultatima Fall i Robertsa (2012), Gray i Hackling (2009) te Robinsona (2014), koji ističu kako doživljena kvaliteta odnosa u školi i emocionalna podrška od strane odgojno-obrazovnih djelatnika, u prvom redu nastavnika, pridonose razvoju samopouzdanja učenika i osjećaja pripadnosti školi. Sudionici ovog istraživanja koji su ostvarili podržavajuće odnose s nastavnicima opisivali su takva iskustva kao ključna u ublažavanju doživljaja stresa, osobito u razdobljima suočavanja s osobnim i školskim poteškoćama. Nastavnici koji su pokazivali interes za učenike kao osobe, a ne isključivo kroz njihova školska postignuća, doprinijeli su razvoju osjećaja sigurnosti, povjerenja i prihvaćenosti kod sudionika, unatoč proživljenom neugodnom iskustvu. Ovi rezultati također su u skladu s istraživanjima Ottosena i suradnika (2023) te Tvedt i suradnika (2021), koji su naglašavali važnost upravo emocionalne dimenzije odnosa u školskom kontekstu.

Prema Hester (2019) te Tvedt i suradnicima (2021), emocionalna se podrška nastavnika pokazala kao jedan od ključnih činitelja tijekom suočavanja mladih s procesom ispadanja iz

sustava redovnog obrazovanja i donošenja odluke o nastavku školovanja. Slično potvrđuju i rezultati Flores i Browna (2019), koji ističu da su pozitivni odnosi s nastavnicima te osjećaj poštovanja i povjerenja bili presudni za povratak učenika u obrazovni sustav. Ovi rezultati pružaju važne smjernice za pružanje djelotvorne nastavničke podrške učenicima u ovom osjetljivom razdoblju.

Rezultati ovog istraživanja upućuju na važnost neformalnih oblika podrške nastavnika u iskustvima sudionika tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Sudionici su opisivali različite oblike takve podrške, uključujući dodatne razgovore o temama koje nisu bile isključivo povezane s nastavom, prilagodbu nastavnika interesima učenika (npr. igranje šaha, programiranje) te neformalne oblike održavanja kontakta putem društvenih mreža, osobito tijekom razdoblja učestalih izostanaka s nastave. Takvi oblici interakcije kod sudionika su pridonosili osjećaju stvaranja posebne emocionalne povezanosti, pripadnosti i zajedništva.

Važnost ovakvih oblika podrške posebno se istaknula kod učenika koji su tijekom duljeg razdoblja bili odsutni iz škole i nisu ostvarivali redovite kontakte sa školskim okruženjem. Sudionici su navodili da su i mali znakovi interesa i dostupnosti djelatnika škole imali umirujući učinak te su im pomagali u smanjenju osjećaja usamljenosti i izoliranosti. Ovakvi rezultati u skladu su s istraživanjem Fall i Roberts (2012), koje naglašava važnost pozitivnih odnosa u školskom okruženju i osjećaja povezanosti sa školom za dobrobit i uključenost učenika.

Suprotno tome, sudionici koji nisu doživjeli adekvatnu emocionalnu podršku opisivali su odnose s nastavnicima kao formalne, distancirane i lišene empatije i razumijevanja. Takva iskustva kod sudionika su bila povezana s osjećajem razočaranosti, gorčine i „izigranosti“, što su povezivali s izostankom ne samo emocionalne, već i instrumentalne podrške tijekom razdoblja suočavanja s teškoćama. Nedostatak osjećaja da ih odrasle osobe u školi razumiju, prihvaćaju i aktivno podržavaju dodatno je narušavao njihovu povezanost sa školom, što je u skladu s rezultatima Contreras i suradnika (2022) te Stepanović Ilić i suradnica (2015), koji su nedostatak podrške prepoznavali kao važan čimbenik povezan s ispadanjem iz sustava obrazovanja.

Ovi opisi otvaraju pitanje primjerenosti načina pružanja podrške, a ne omogućuju neovisnu procjenu nastavničkih kompetencija. U iskustvima Kratosa i L. Z. G. pokušaj pomoći povezan je s nelagodom kada uključuje javno izdvajanje ili pritisak na fizički povratak u učionicu. Za njih je važno da se uvaži način na koji mogu prihvatiti kontakt i pomoć.

Izostanak kontakta škole nakon formalnog prekida važan je rezultat jer pokazuje kako se završetak školskog statusa može doživjeti i kao završetak odnosa. Ugljan izostanak poziva tumači kao znak da nitko ne brine za mlade koji su otišli, a Ivana pokušajem kontakta s razrednicom izražava potrebu da bude saslušana. U tim iskustvima prekid kontakta poprima značenje neprimijećenosti ili napuštenosti. Leptir 1, nasuprot tome, uz želju da odnosi ostanu prijateljski osjeća nelagodu zbog mogućeg opterećivanja nastavnika. Izostanak kontakta stoga nema jednako značenje za sve. Za neke ostaje nezadovoljena potreba za pripadanjem, dok za druge udaljšavanje donosi i predah od osjećaja da su drugima teret.

Doživljaj instrumentalne podrške od strane djelatnika škole u ovom se istraživanju pokazao kao važan segment iskustva sudionika tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Instrumentalna podrška, koja uključuje konkretne upute, savjetovanje, pomoć u organizaciji učenja i nadoknadi propuštenog gradiva, pokazala se kao važna komponenta u suočavanju učenika s poteškoćama u izvršavanju obrazovnih zahtjeva, poput praćenja nastave, ispunjavanja školskih obveza i održavanja kontinuiteta u učenju.

U skladu s rezultatima Skaalvik i Federici (2014) te Wang i Eccles (2013), i naši rezultati ukazuju na povezanost emocionalne i instrumentalne podrške, pri čemu nastavnici koji razvijaju kvalitetne odnose s učenicima češće pružaju i jasne, strukturirane smjernice. Navedeni autori ističu da kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika ima važnu ulogu u školskom funkcioniranju učenika, pri čemu podržavajući odnosi pridonose većoj uključenosti učenika, osjećaju kompetentnosti i uspješnijem suočavanju sa školskim zahtjevima. Istodobno, pružanje jasnih očekivanja, povratnih informacija i konkretne pomoći od strane nastavnika može djelovati kao važan oblik podrške učenicima koji se suočavaju s obrazovnim izazovima.

Sudionici su nejasne upute, odgađanje polaganja i nedostatak razgovora o mogućnostima nastavka opisivali kao dio iskustva nedostatne instrumentalne podrške. Iz njihovih se opisa ne može utvrditi koje su im mogućnosti objektivno bile dostupne niti jesu li školski djelatnici ispunili sve obveze. Može se, međutim, razumjeti značenje neizvjesnosti: kada ne znaju što

im je sljedeće činiti, pojedini sudionici osjećaju da su prepušteni sami sebi. Razlika između postojanja neke procedure i njezine razumljivosti učeniku važna je za doživljaj podrške. Marulov osjećaj izigranosti, primjerice, povezan je s neskladom između poziva na povratak i kasnijeg čekanja na ispite. U tom iskustvu pomoć nije samo mogućnost polaganja, nego i jasnoća uvjeta i očekivanja.

U ovom istraživanju sudionici su instrumentalnu podršku nastavnika posebno doživjeli kroz njihovu fleksibilnost i susretljivost tijekom pokušaja povratka na nastavu nakon prikupljenih brojnih sati izostanaka, što je kod učenika rezultiralo osjećajem zahvalnosti. Nastavnici su se, prema njihovim opisima, prilagođavali specifičnim okolnostima učenika, umjesto da inzistiraju na standardiziranim rokovima i uobičajenim školskim procedurama. Omogućavali su im dodatne termine, individualizirani pristup te pomoć u organizaciji polaganja predmetnih i razrednih ispita te nadoknadi gradiva, što je u skladu s rezultatima Flores i Brown (2019). Ovi autori ističu upravo važnost fleksibilnosti nastavnika i prilagodbe učenicovim potrebama, kao i pružanja individualizirane pomoći u nadoknadi propuštenog gradiva te podrške u organizaciji učenja i donošenju odluka o školovanju.

U opisima mladih s iskustvom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, posebno se ističe uloga razrednika, odnosno razrednica, koje su u pojedinim slučajevima bile ključne osobe, posebno posvećene koordinaciji predmetnih i razrednih ispita te pružanju podrške tijekom razdoblja povećanih izostanaka i pokušaja povratka učenika u školu. Iako unatoč toj podršci u nekim slučajevima nije došlo do zadržavanja u sustavu obrazovanja, sudionici su takvu pomoć doživjeli kao izrazito značajnu. Osim što je kod njih potaknula osjećaj zahvalnosti, potaknula je i osjećaj pripadnosti školi te doživljaj da u tom procesu nisu u potpunosti prepušteni sami sebi.

Iako su neki sudionici isticali važnost fleksibilnosti i konkretne pomoći koju su dobivali od pojedinih nastavnika, dio sudionika istraživanja opisuje suprotna iskustva, obilježena izostankom instrumentalne podrške od strane škole i nastavnika. U situacijama povećanog broja izostanaka s nastave ili pada školskog uspjeha, sudionici su navodili da nisu dobivali pravovremene i konkretne informacije o mogućnostima nadoknade, načinu organizacije školskih obveza ili alternativnim obrazovnim putevima. Takva iskustva kod njih su pridonosila doživljaju marginaliziranosti i nedostatne podrške od strane škole te dodatno narušavala njihov odnos s nastavnicima.

Nedostatak instrumentalne podrške odrazio se također na način da su sudionici opisivali iskustvo s nejasnim uputama škole, nedovoljnim pojašnjenjima vezano za školske obaveze i nadoknadu propuštenog. Ovaj rezultat u skladu je s rezultatima istraživanja koje je provela Gatsi (2018), a koje utvrđuje kako dio učenika ispalih iz sustava redovnog obrazovanja osjeća da su mogli nadoknaditi propušteno da je podrška škole bila jasna i na vrijeme pružena. Sudionici su takva iskustva povezivali s doživljajem nedostatne podrške. Nejasne procedure povratka na nastavu sudionici su doživljavali kao dodatno opterećenje. Povezivali su ih s osjećajem gubitka kontrole nad vlastitim obrazovanjem, nesigurnošću u vezi s daljnjim koracima i doživljajem da su prepušteni sami sebi. Ovaj rezultat posebno je važan jer potvrđuje rezultate Strom i Bostera (2011), koji su isticali da u određenim situacijama učenici više vrednuju jasne i konkretne upute nego emocionalnu podršku.

Doživljaj sudionika da su pravila nejasno definirana te da je prisutan nedostatak fleksibilnosti sustava dovodi do percepcije škole kao rigidne i nedovoljno osjetljive na individualne potrebe učenika. Ovakva iskustva podupiru rezultate Flores i Brown (2019), kao i preporuke Berc i suradnika (2015) te Ogreste (2023), koji su naglašavali potrebu individualiziranog pristupa učenicima u riziku. Posebna važnost individualiziranog pristupa vidljiva je u redovnoj nastavi, gdje pravovremeno prepoznavanje potreba učenika i prilagodba obrazovnih zahtjeva mogu imati važnu ulogu u sprječavanju daljnjeg udaljavanja učenika od škole. U tom kontekstu, rezultati istraživanja Ottosena i suradnika (2023) donose vrijedne spoznaje o iskustvima učenika koji se suočavaju s rizikom ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Oni upozoravaju da jedan dio mladih s navedenim iskustvom ne osjeća da će ih nastavnici razumjeti po pitanju poteškoća s kojima se susreću. Prema rezultatima navedenog istraživanja, svaki upit učenika, tj. traženje dodatnog pojašnjenja rezultirao bi konfliktom s nastavnikom koji ne bi pokazao razumijevanje za poteškoću niti bi im pružio dovoljnu podršku. Posebno se to odnosilo na poteškoće u učenju ili problem mentalnog zdravlja. Sve je ovo kod njih rezultiralo osjećajem marginalizacije i frustracije, što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja.

Sudionici pojedine nastavničke reakcije tumače kao nedostatno razumijevanje teškoća s kojima se suočavaju. Čak i kada nastavniku pripisuju dobru namjeru, njegov postupak mogu doživjeti kao dodatni pritisak. Srodna iskustva nerazumijevanja opisivali su i sudionici istraživanja Ottosena i suradnika (2023). Poveznica je u doživljaju odnosa, bez zaključivanja o stvarnim namjerama ili stručnoj osposobljenosti pojedinog nastavnika.

Prijelaz iz osnovne u srednju školu dio sudionika opisuje kroz istodobne obrazovne i odnosne zahtjeve. Primjerice, sudionica Sara razlikuje pripadanje razredu od pripadanja prijateljskoj skupini: zajednička nastava ne znači da u novoj sredini već ima osobu kojoj se može obratiti. Drugi su sudionici naglašavali složenije gradivo i teškoće nadoknađivanja. Ti opisi pomažu razumjeti zašto se u razdoblju pojave teškoća škola može doživljavati kao mjesto povećanih zahtjeva bez jednako razvijenog oslonca. O važnosti povezanosti i podrške tijekom obrazovnih prijelaza pišu i Virtanen i suradnici (2020).

Iskustva organizirane vršnjačke pomoći pokazuju i drukčiju mogućnost: pomoć u gradivu može istodobno biti prilika za povezivanje. Važno je što taj oblik podrške znači za osobu, a ne samo je li u školi neki program formalno postojao. Prijedlozi razvoja takvih oblika pomoći objedinjeni su u praktičnim implikacijama.

Iako Berc i suradnici (2015) ističu važnu ulogu stručnih suradnika u radu s učenicima u riziku, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su oni rijetko percipirani kao dostupan izvor podrške. Sudionici istraživanja povremeno su ih opisivali kao nedovoljno vidljive ili nedovoljno dostupne u svakodnevnom školskom životu. Komunikacija sa stručnim suradnicima najčešće se ostvaruje tek nakon pojave problema, što upućuje na potrebu jačanja njihovog preventivnog djelovanja te ranijeg i sustavnijeg uključivanja u rad s učenicima. Manji dio sudionika opisuje pozitivna iskustva s pedagoginjom ili psihologinjom škole, dok većina, ukoliko ih i spominje, navodi iskustva vrlo oskudnih ili površnih kontakata.

Rijetki i pretežno problemom potaknuti kontakti znače da dio sudionika stručnog suradnika ne doživljava kao unaprijed poznat oslonac. Nasuprot tome, Maksimir posebno cijeni pedagoginjin osoban kontakt tijekom izbivanja iz škole. Razlika pokazuje da vidljivost stručnog suradnika nije samo pitanje broja susreta, nego i mogućnosti da učenik u susretu prepozna interes za vlastitu svakodnevicu, a ne isključivo za izostanke i ocjene.

Doživljaj sudionika vezano za ulogu škole ukazuje na to da škola u pojedinim slučajevima ima i kompenzacijsku funkciju u situacijama kada izostaje podrška u obitelji. Taj rezultat ovog istraživanja u skladu je s rezultatima istraživanja Colarossi i Ecclesa (2003) da učenici koji ne dobivaju emocionalnu podršku unutar obitelji često nastoje tu potrebu zadovoljiti kroz odnose u školskom okruženju, posebice s nastavnicima. Ovo je osobito vidljivo u primjeru učenice koja je nakon formalnog ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja pokušala naknadno

kontaktirati razrednicu kako bi objasnila razloge nedolaženja u školu. Sličan obrazac uočen je i kod sudionika koji u nedostatku očinske prisutnosti u odgoju opisuje odnos s nastavnikom kao značajan i pozitivan izvor podrške.

Kao što je prethodno navedeno, iako podrška nastavnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika ne sprječava uvijek ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja, ona može značajno ublažiti njegove negativne posljedice, što su potvrđivali Fall i Roberts (2012) i Samuel i Burger (2020). Ovi autori naglašavaju da socijalna podrška ima svojevrstni kompenzacijski učinak, odnosno može ublažiti posljedice stresa tijekom proživljavanja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, ali samo ako je percipirana kao dostupna i stvarno podržavajuća. Tako je važno naglasiti da su sudionici ovog istraživanja posebno naglašavali nastojanja nastavnika, a osobito razrednika, da ih zadrže u školi pristupajući im s razumijevanjem, toplinom i empatijom. Takav pristup ostavlja snažan dojam te im pruža osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i uvažavanja kao osobe.

Istovremeno, doživljaj sudionika vezano za suradnju škole i obitelji je takav da se ona pokazuje nedovoljno razvijenom u preventivnom smislu, što je u skladu s rezultatima Berc i suradnika (2015). U nekim slučajevima, prema opisima sudionika, odnosi između roditelja i škole su bitno narušeni, ponekad čak konfliktni, što dodatno otežava pravovremeno djelovanje u smislu sprečavanja ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Jedan dio sudionika opisuje i konstruktivnu suradnju roditelja i škole, koja se nastavila i nakon ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, što se odnosi posebice na manje sredine. Tada su sudionici doživljavali da su nastavnici za njih zainteresirani kao osobe, te ih nisu doživljavali formalno, samo kao učenike.

Školska podrška u ovim iskustvima ne može se procijeniti samo prema tome je li učenik ostao u redovnom obrazovanju. Sudionici mogu biti zahvalni za dostupnost nastavnika i nakon prekida, a mogu i odbaciti pokušaj pomoći koji su doživljavali kao pritisak. Istodobno, izostanak kontakta nakon odlaska može ostaviti odnos nedovršenim. Za interpretaciju je stoga presudno kako učenik doživljava postupak i odnos, a ne samo prisutnost pojedinog oblika pomoći.

5.3. Doživljaj podrške vršnjaka

Vršnjačku su podršku sudionici opisivali kroz različita iskustva gubitka kontakata, vlastitog povlačenja, doživljaja odbacivanja i očuvane pripadnosti. Ti se procesi ne svode na opću

površnost prijateljstva. Za neke je nenametljiva prisutnost dovoljan oslonac, dok su drugi u suzdržavanju vršnjaka od pitanja prepoznavali udaljenost ili manjak interesa.

Emocionalna i instrumentalna podrška vršnjaka u iskustvima sudionika može se jasnije razumjeti kroz razgraničenje odnosa s vršnjacima unutar škole i onima izvan školskog okruženja, pri čemu se u oba konteksta uočavaju specifični obrasci doživljaja podrške, ali i njihove razvojne i zaštitne funkcije.

U školskom se kontekstu pojavljuju i doživljaji podrške i iskustva udaljavanja. Prorjeđivanje komunikacije za pojedine sudionike znači gubitak pripadnosti, dok ga drugi povezuju s bolešću, različitim svakodnevicama ili vlastitom potrebom za povlačenjem. Stoga gubitak kontakta treba razlikovati od namjernog isključivanja i od osjećaja usamljenosti, koji se ne pojavljuje u svim iskustvima na isti način.

Opisani rezultati u skladu su s istraživanjima koja ukazuju na povezanost depresivnih simptoma i smanjenja razine vršnjačke podrške (Contreras i sur., 2022; Stice i sur., 2004), ali i s istraživanjima iskustava mladih koji ispadaju iz sustava redovnog obrazovanja, osobito onih koji pripadaju skupini tzv. „*tihih ispadača*“ (Ogresta i sur., 2021). Navedeni autori ukazuju na složen i dvosmjernan odnos između socijalne podrške i depresivnosti kod mladih, na način da smanjena vršnjačka podrška može pridonijeti razvoju depresivnih simptoma, dok istodobno prisutnost depresivnosti može dovesti do povlačenja iz odnosa i posljedičnog smanjenja dostupne podrške (Stice i sur., 2004).

Takav obrazac vidljiv je i u opisima sudionika ovog istraživanja. Oni su opisivali kako se, uslijed osjećaja nelagode, srama ili psiholoških poteškoća, postupno sami povlače iz komunikacije s vršnjacima iz škole, čime se dodatno produbljuju osjećaji izolacije i usamljenosti. Prema Rickwoodu i Thomasu (2012) te Loogma i suradnicama (2025), dostupnost podrške sama po sebi nije dovoljna ako osoba nije spremna prepoznati potrebu za njom, prihvatiti da bi joj mogla koristiti i odabrati odgovarajući izvor podrške. U suprotnom može doći do zatvaranja i udaljavanja od socijalnih odnosa. Stoga rezultati ovog istraživanja upućuju na to da, i kada je podrška vršnjaka potencijalno dostupna, dio mladih zbog vlastitih emocionalnih teškoća, srama ili straha od procjene nije u mogućnosti ostvariti taj oblik podrške.

Takvi rezultati u skladu su s rezultatima inozemnih (Korumaz i Ekşioğlu, 2022) i domaćih istraživanja (Milas, Ferić i Šakić, 2010), koja ukazuju na smanjenje kvalitete društvenog života mladih nakon iskustva ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja.

Osim emocionalnih posljedica izostanka podrške, rezultati ovog istraživanja pokazuju da vršnjački odnosi predstavljaju istodobno i rizični i zaštitni čimbenik tijekom procesa ispadanja iz sustava obrazovanja. Učenici koji nisu doživljavali prihvaćenost i emocionalnu podršku vršnjaka izloženi su većem riziku od smanjene motivacije, narušenog osjećaja pripadnosti i postupnog udaljavanja od obrazovnog procesa, što su potvrđivala i ranija istraživanja (Kubiček, 2021; Van den Berghe i sur., 2025).

Posebno se to pokazalo kod sudionika koji su opisivali pokušaj ponovnog uključivanja u nastavni proces. Prekidi u pohađanju nastave nisu značili samo prekid obrazovnog kontinuiteta, već i prekid ili slabljenje vršnjačkih odnosa te gubitak osjećaja pripadnosti školskoj zajednici

Važno je pritom naglasiti da su sudionici prepoznavali i vlastitu ulogu u procesu udaljavanja, opisujući povlačenje i izbjegavanje kontakta kao strategije suočavanja s neugodnim emocijama i iskustvima. Takva dinamika dodatno otežava obnovu vršnjačkih odnosa i pokazuje složenost odnosa između dostupnosti podrške i spremnosti na njezino prihvaćanje. Navedeno upućuje na važnost poticanja pozitivnih socijalnih odnosa i konstruktivne interakcije među učenicima unutar razrednih odjela (Lebedina Manzoni, 2016). Autorica naglašava da kvalitetni vršnjački odnosi, obilježeni prihvaćanjem, privrženosti i emocionalnom bliskosti, predstavljaju važan čimbenik razvoja samopouzdanja i osjećaja pripadnosti kod mladih. Nasuprot tome, iskustva isključivanja i nedostatka podrške povezana su s usamljenošću i povećanim rizikom za emocionalne teškoće.

Slični rezultati proizlaze i iz istraživanja Ottosena i suradnika (2023), koje prikazuje iskustva mladih s ispadanjem iz sustava redovnog obrazovanja. Mladi u navedenom istraživanju opisivali su da su oni koji nisu pripadali dominantnim vršnjačkim skupinama često ostajali sami tijekom odmora, osobito u razdoblju prijelaza iz osnovne u srednju školu. U skladu s rezultatima ovog istraživanja, iskustvo isključivanja ne ostaje ograničeno samo na školski kontekst, već se može proširiti i na izvanškolske aktivnosti. Tako jedna sudionica opisuje iskustvo isključivanja tijekom sportskih aktivnosti izvan škole, što ukazuje na potrebu senzibilizacije i edukacije osoba koje rade s mladima, uključujući sportske trenere.

Pozitivna vršnjačka podrška iz škole za neke se sudionike očituje u nenametljivoj prisutnosti, neosuđivanju i dostupnosti bez neugodnih pitanja. Tako Leptir 1 takvu suzdržanost doživljava kao poštivanje privatnosti. Izostanak detaljnih razgovora o osjećajima ne dokazuje površnost odnosa: u određenom razdoblju upravo mogućnost da ne mora objašnjavati svoje stanje može imati značenje prihvatanosti.

Instrumentalna podrška vršnjaka u školi pojavljuje se u opisima dijeljenja bilješki, informiranja o obvezama i zajedničkog učenja. Takva pomoć može istodobno imati emocionalno značenje jer pokazuje da je nekome stalo. S druge strane, pomoć praćena sažaljenjem ili sumnjom može izazvati nelagodu. Primjer L. Z. G., koja je zahvalna vršnjakinjama za društvo u autobusu, ali se pita jesu li postupile iz sažaljenja, pokazuje zašto praktičnu pomoć i doživljaj odnosa treba razmatrati zajedno.

Dio sudionika u odnosima izvan škole pronalazi kontinuitet koji ne ovisi o pohađanju nastave. Marko naglašava dugogodišnje prijateljstvo, Maksimir prihvatanje unatoč promjeni izgleda, a Stella dostupnost prijateljica bez nametljivih pitanja. Ti primjeri pomažu razumjeti kako gubitak školskih kontakata ne mora značiti i gubitak svakog oslonca. Ne omogućuju, međutim, zaključak da su izvanškolski odnosi općenito kvalitetniji ili da su proizveli određeni ishod mentalnog zdravlja.

U razdoblju adolescencije, kada se povećava važnost vršnjačkih odnosa u odnosu na obitelj, podrška vršnjaka, kako unutar tako i izvan škole, ima ključnu ulogu u razvoju samopouzdanja i osjećaja pripadnosti (Brajša-Žganec i sur., 2018; Virtanen i sur., 2020). To se potvrdilo i u ovom istraživanju, gdje dio sudionika vršnjake izvan škole doživljava kao važan izvor emocionalne stabilnosti i kontinuiteta, osobito u situacijama kada dolazi do prekida školovanja.

Ugljan u skupini izvan škole pronalazi prihvaćenost i prilike za rad, a prekid školovanja u tom okruženju nije doživljen kao osobito neuobičajen. To iskustvo pokazuje da pripadnost i očuvanje veze sa školom nisu isto: odnos može biti osobno važan iako ne potiče povratak u obrazovanje. Literatura o vršnjačkom kontekstu prekida školovanja (Bilge i Gan, 2020; Dupéré i sur., 2021) pruža okvir za raspravu, ali se na temelju jednog iskustva ne može utvrditi da je skupina uzrokovala njegovo udaljavanje od škole.

Instrumentalna podrška vršnjaka izvan škole znatno je rjeđe prisutna u opisima sudionika istraživanja i uglavnom nije usmjerena na školske obaveze, već na opću svakodnevnu podršku.

Vršnjačka podrška u analiziranim iskustvima nema jedinstveno značenje. Sudionici razlikuju pripadnost, konkretnu pomoć, nametljiva pitanja, sumnju i sažaljenje, a ponekad su ih doživljavali u istom odnosu. Razlike između povlačenja, gubitka kontakta i odbacivanja pokazuju zašto sama učestalost druženja nije dovoljna za razumijevanje doživljaja podrške.

5.4. Doživljaj podrške zajednice

Kao što je vidljivo iz rezultata, iskustva sudionika ukazuju na ambivalentno značenje zajednice tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. S jedne strane, zajednica se pojavljuje kao važan izvor podrške kroz odnose s odraslim osobama od povjerenja. Primjerice, jedan sudionik opisuje snažno povjerenje i podržavajući odnos s lokalnim kapetanom na brodu, dok druga sudionica ističe da joj je uključivanje u folklornu aktivnost, na poticaj osobe iz lokalne zajednice, donijelo osjećaj olakšanja i predstavljalo svojevrsni „*povratak u svijet*“. Takvi odnosi ukazuju na potencijal zajednice da *bude doživljena* kao *oslonac koji uključuje* osjećaj prihvaćenosti, sigurnosti i pripadnosti. S druge strane, iskustva sudionika pokazuju da zajednica može biti i izvor nelagode, nepovjerenja i dodatnog pritiska. Negativna iskustva povezuju s odnosima sa sportskim trenerima te sa susjedstvom koje doživljavaju kao sklono pritisku i zadiranju u njihovu privatnost. U tim okolnostima zajednica poprima obilježja socijalne kontrole, što produbljuje osjećaj nepovjerenja i udaljavanja od okoline.

Iako je istraživanje inicijalno bilo usmjereno na mikrosustav, s naglaskom na obitelj, školu i vršnjačke odnose, dobiveni rezultati jasno upućuju na potrebu proširenja analitičke perspektive. U skladu s Bronfenbrennerovom teorijom ekoloških sustava (1994), obrazovni ishodi mladih, uključujući i doživljaj ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, rezultat su međudjelovanja činitelja na različitim razinama socijalne okoline, koje zajedno čine složen i međusobno povezan sustav.

Ekološki pristup omogućuje da se iskustva podrške razmotre uz veze obitelji i škole, organizacijsku dostupnost pomoći te društvene predodžbe o školskom neuspjehu. Izravni odnosi s poslodavcem, trenerom ili drugom osobom iz zajednice pripadaju neposrednim životnim okruženjima sudionika; nisu sami po sebi egzosustav. Egzosustavna dimenzija odnosi se na uvjete i odluke koji posredno oblikuju mogućnosti podrške. Takvo razlikovanje

čuva vezu teorijskog okvira s konkretnim iskustvima, bez tvrdnje da su intervjuiima provjerene sve razine ekološke teorije.

U nastavku se iskustva razmatraju u odnosu na različite dimenzije ekološkog okvira, uz razlikovanje neposrednih odnosa od okolnosti koje posredno oblikuju mogućnosti podrške.

Suradnja obitelji i škole može se razmatrati kao odnos između neposrednih okruženja mlade osobe, odnosno kao mezosustavna dimenzija podrške. Sudionici je nisu doživljavali samo kroz učestalost kontakta odraslih, nego i kroz osjećaj da taj kontakt uvažava njihove potrebe. Ta je perspektiva važna uz literaturu o obiteljsko-školskoj suradnji (Cosso i sur., 2022; Montenegro i Candelario, 2020), čiji se rezultati odnose na drukčije populacije i istraživačke nacрте.

Za sudionice Leptir 1 i Stellu komunikacija roditelja i škole povezana je s osjećajem zajedničke brige. L. Z. G. tu komunikaciju doživljava kao „*borbu*“, a Ivana kao dogovaranje o njezinu životu bez njezina sudjelovanja. Značenje suradnje zato ne proizlazi samo iz prisutnosti odraslih, nego iz toga osjeća li mlada osoba da u tom odnosu postoji mjesto i za njezin glas. To je posebno vidljivo u opisu: „*To je bila borba. Mama se borila za mene, a oni ...kaj ja znam. Protiv mene valjda.*“

Financijske i prostorne okolnosti važne su za razumijevanje dostupnosti podrške. U iskustvima sudionika Marula i Ugljana rad i doprinos kućanstvu imaju važno mjesto, dok Stella opisuje putovanje na terapiju i očev dodatni rad radi pokrivanja troškova. Širi rezultati o materijalnim okolnostima školovanja (Yi i sur., 2012) pružaju kontekst, ali se na temelju ovih intervjua ne može utvrditi da je financijska oskudica uzrokovala prekid.

U lokalnoj zajednici sudionici mogu doživljavati i podršku i izloženost procjenama drugih. Mala sredina za neke znači ograničenu privatnost, dok se u konkretnom odnosu s odraslom osobom pojavljuju povjerenje, mogućnost razgovora i praktična pomoć. Isti društveni prostor zato ne nosi isto značenje u svakom odnosu. Ta se razlika može razmatrati uz shvaćanje podrške kao iskustva koje se oblikuje iz perspektive primatelja (Thompson, 1995).

Osobni oslonac u zajednici posebno je važan u iskustvima u kojima sudionici ne pronalaze dovoljno razumijevanja u obitelji ili školi. Ugljan odnos s kapetanom opisuje kroz povjerenje i konkretne prilike, a Ivana kroz uključivanje u folklornu aktivnost pronalazi mogućnost povratka među ljude. Neformalnost tih odnosa za njih ne znači manju vrijednost podrške.

Mogućnosti razvoja rada s mladima, o kojima pišu Kovačić i Čulum (2015) te Potočnik (2023), razmatraju se odvojeno u praktičnim implikacijama.

U pojedinim iskustvima odnosi s odraslim osobama u zajednici imaju značenje oslonca ondje gdje sudionici ne pronalaze dovoljno razumijevanja u obitelji ili školi. Mogućnost kompenzacijske uloge podrške razmatra se u odnosu na literaturu (Odoardi i sur., 2021), bez tvrdnje da su ti odnosi zamijenili obitelj ili da je procijenjena učinkovitost resursa zajednice u cjelini.

Slične rezultate donose Ottosen i suradnici (2023) te Bilige i Gan (2020), koji su isticali razlike između urbanih i ruralnih sredina, posebno u kontekstu dostupnosti resursa i podrške. Također, Walton i sur. (2021) naglašavali su važnost izvanškolskih aktivnosti, osobito sportskih okruženja, kao prostora za razvoj mentalnog zdravlja i prevenciju rizika, pri čemu ističu potrebu edukacije trenera za rad s mladima. Jedan dio sudionika ovog istraživanja izrazio je osjećaj nezadovoljstva pruženom podrškom upravo iz ovih izvora.

Iskustva sa stručnjacima mentalnog zdravlja razlikovala su se prema tome jesu li sudionici prepoznavali razumijevanje vlastitih teškoća.

Sudionici Leptir 1 i Kratos stručnu podršku povezuju s objašnjenjem problema i rasterećenjem od krivnje, dok L. Z. G. opisuje osjećaj da se mora uklopiti u tuđa objašnjenja. Ti opisi pokazuju razliku između kontakta sa stručnjakom i osjećaja da je pomoć usklađena s vlastitim iskustvom. Ne predstavljaju procjenu kliničke djelotvornosti pojedinog tretmana.

Roos i Werbart (2013) u pregledu literature razmatraju odnosne čimbenike povezane s odustajanjem od psihoterapije, a Knox i suradnici (2023) perspektivu klijenata o neuspjehu terapije. Ti su radovi relevantni kao okvir za razumijevanje važnosti odnosa i očekivanja od pomoći. Ipak, ne omogućuju da se L. Z. G. ili drugi sudionici ovog istraživanja svrstaju u određenu kategoriju odustajanja niti da se njihovo nezadovoljstvo objasni jednim čimbenikom.

U iskustvima pojedinih sudionika pojavljuju se prostorne i financijske prepreke pristupu stručnjacima mentalnog zdravlja. Ti se opisi mogu razmatrati uz radove Balaž Gilja (2021) i Šerić (2025), ali ne predstavljaju sustavnu procjenu dostupnosti usluga prema veličini naselja.

Ekološka perspektiva omogućuje razmatranje društvenih očekivanja koja se pojavljuju u opisima sudionika. Izrazi o stigmati i pripisivanju školskog neuspjeha mladima ili njihovim

obiteljima pokazuju kako sudionici razumiju reakcije okoline; ne predstavljaju neposrednu procjenu makrosustava. Ta se iskustva mogu povezati s raspravom o stigmati i traženju pomoći (Clement i sur., 2015). Nasuprot opisima nerazumijevanja, neki su sudionici izdvajali odrasle osobe iz zajednice koje su im bile oslonac ili su pomogle roditeljima razumjeti teškoće. To otvara prostor za povezivanje rezultata s razmatranjima neformalnog mentorstva (Spencer i sur., 2016), uz zadržavanje interpretacije u granicama opisanih odnosa.

Širi kontekst podrške u ovim iskustvima obuhvaća izravne odnose u zajednici, suradnju uključenih odraslih, mogućnosti pristupa uslugama i društvena značenja školskog neuspjeha. Ekološka perspektiva pomaže povezati te dimenzije, uz zadržavanje razlike između iskustva pojedinog sudionika i zaključka o sustavu u cjelini.

Zajedničko opisima podrške i nepodržanosti nije postojanje jednog izvora pomoći, nego pitanje može li se osoba nekome obratiti bez straha od osude i dobiti odgovor koji ima smisla u njezinoj situaciji. Iz toga proizlazi praktična relevantnost povezivanja pomoći, ali se konkretne preporuke iznose u potpoglavlju 7.2.

5.5. Doživljaju procesa ispadanja iz redovnog obrazovanja

Sudionici su iskustvo udaljavanja od škole naknadno opisivali kao dugotrajno i povezano s različitim okolnostima. To se može razmatrati uz literaturu koja prekid školovanja opisuje kao proces (Rumberger, 2011).

U opisima razdoblja prije formalnog prekida pojavljuju se bolest, iscrpljenost, promjena rutine, akademska očekivanja i slaba povezanost s odabranim školovanjem. Ti opisi ne čine jedinstven uzročni slijed. Primjerice, Leptir 1 vlastitu dugotrajnu usmjerenost na školu povezuje s iscrpljenošću, dok Stella ozljedu povezuje s gubitkom ritma učenja. U tom je kontekstu važno što su sudionici trebali od drugih i jesu li u odnosima mogli objasniti promjenu svojih mogućnosti. Pritom se ne pretpostavlja postojanje studyholizma ili drugog kliničkog konstrukta.

U opisima razdoblja suočavanja s mogućnošću prekida pojavljuju se kolebanja i brojne napetosti tijekom neuspješnih pokušaja nastavka školovanja koje su sudionici istraživanja doživljavali kao izrazito iscrpljujuće i ponekad frustrirajuće. Takvi se opisi mogu razmatrati uz rezultate Bridgeland i suradnika (2006) koji su navodili specifične obrasce ponašanja poput

izbjegavanja suočavanja sa stresnim situacijama i izostajanja s nastave zbog toga što se učenik ne osjeća dobro, zatim gubitka motivacije (Rudduck i Fielding, 2006), te s time povezanoga školskog neuspjeha i gubitka samopoštovanja (Gatsi, 2018) te izolacije od vršnjaka unutar i izvan škole (Finn i sur., 2005) uz suočavanje s dijagnozama narušenog zdravlja (Ramsdal i sur., 2018).

Formalni prekid za sudionike nema jednako značenje. Sudionicu Leptir 1 posebno pogađa zatvaranje dotad zamišljene mogućnosti povratka, Ivana naglašava iznenadnost i isključenost iz odluke, a Sara potrebu da školski zahtjevi napokon stanu. L. Z. G. istodobno opisuje „šok“ i „mir“. Ti se doživljaji ne mogu svesti na jedinstvenu reakciju ili redosljed emocionalnih stanja. Šok i olakšanje u opisima sudionika se mogu pojaviti istodobno, odvojeno ili s različitim vremenskim odmakom. Olakšanje se može odnositi na prestanak pritiska, dok gubitak poznate svakodnevice ostaje bolan. Zato tumačenje ne polazi od putanje u kojoj nakon šoka nužno nastupa olakšanje, nego od značenja koje svaki sudionik pridaje prijelazu.

Nakon prekida neki su sudionici govorili o novim obrazovnim mogućnostima, drugi o potrebi za vremenom, a Stella opisuje razdoblje bez snage za djelovanje. U kasnijem pogledu na budućnost i ona navodi želju za nastavkom školovanja, što pokazuje da opis jednog razdoblja nije trajna oznaka osobe. Podrška u tom kontekstu može značiti razgovor, nenametljivu dostupnost ili pomoć pri pronalasku izvedive obrazovne mogućnosti. Razlike među iskustvima važnije su od nastojanja da ih se uklopi u jednu emocionalnu putanju.

Sudionici su opisivali različite odnose između podrške i prekida školovanja: neki su naglašavali izostanak oslonca, a drugi su prepoznavali podršku koja ipak nije omogućila nastavak dotadašnjeg školovanja. To pokazuje da osjećaj podržanosti i ostanak u obrazovanju nisu istovjetni ishodi. Iz ovih se iskustava ne može utvrditi jedinstven slijed uzroka prekida niti zaključiti da bi određeni oblik pomoći nužno promijenio obrazovni ishod.

Razlike u načinu govora o iskustvu ne koriste se kao mjera oporavka ili učinka socijalne podrške. Za interpretaciju je važno značenje koje su sami sudionici pridavali prihvatanju, olakšanju, gubitku ili novim mogućnostima, uz uvažavanje različitih okolnosti u kojima su te doživljaje opisivali.

Zajednički uvid rasprave odnosi se na odnos između dostupnosti pomoći, načina njezina pružanja i značenja koje ona ima za mladu osobu. U obitelji, školi i vršnjačkim odnosima

pojavljaju se situacije u kojima je pomoć prisutna, ali su je sudionici doživljavali kao pritisak, kontrolu ili zahtjev da se prilagode očekivanjima drugih. Nasuprot tome, slušanje bez osude, fleksibilnost i konkretno usmjeravanje mogu imati značenje oslonca i kada ne dovode do neposrednog povratka u školu. Stoga se doživljaj podrške ne može procjenjivati samo prema postojanju kontakta ili obrazovnom ishodu.

Ekološki okvir pomaže razumjeti da značenje jednog odnosa nastaje i u povezanosti s drugim okruženjima. Suradnja roditelja i škole nekim sudionicima znači zajedničku brigu, a drugima dogovaranje bez njihova glasa; odnos izvan škole može sačuvati osjećaj pripadnosti iako ne potiče nastavak obrazovanja. Opisi procesa ispadanja dodaju vremenski i iskustveni kontekst tim razlikama: iscrpljenost, potreba za predahom i kasnije razmatranje mogućnosti mijenjaju ono što su sudionici tražili od pomoći. Taj se odnos razumije iz njihovih naknadnih tumačenja, bez tvrdnje da su utvrđene univerzalne faze ili učinci podrške. Doprinos rezultata tako je u razradi nesklada između ponuđene pomoći i doživljaja podržanosti u konkretnim iskustvima mladih u hrvatskom kontekstu.

5.6. Refleksivni osvrt

Refleksivnost predstavlja važan element interpretativne fenomenološke analize (IPA), budući da istraživač u ovom pristupu nije promatrač koji je potpuno odvojen od procesa istraživanja, već aktivno sudjeluje u stvaranju interpretacija iskustava sudionika. Kako bih osvijestila i preispitala vlastitu ulogu tijekom istraživačkog procesa, vodila sam refleksivni dnevnik u koji sam bilježila vlastite misli, dileme, pitanja i ideje koje su se pojavljivale tijekom prikupljanja i analize podataka.

Iako se broj od deset sudionika može činiti relativno malim, proces analize prikupljenog materijala bio je dugotrajan i zahtjevan. Transkripti intervjua sadržavali su velik broj značajnih iskustava, emocija i perspektiva, zbog čega je izdvajanje osobnih i grupnih iskustvenih tema predstavljalo poseban izazov. Tijekom razgovora sa sudionicima pojavile su se teme koje sam očekivala na temelju prethodnog poznavanja područja, ali i brojni aspekti njihovih iskustava koji su me iznenadili i usmjerili analizu u novim pravcima.

Jedan od prvih izazova odnosio se na proces regrutacije sudionika. Unatoč različitim pokušajima uključivanja mladih u istraživanje putem škola, nastavnika, društvenih mreža i institucija koje rade s mladima, početni odaziv bio je vrlo slab. Nekoliko se sudionika uključilo

putem objava na društvenim mrežama i osobnih preporuka, no nakon početnog interesa uslijedilo je razdoblje bez novih prijava. Tek objavom informacija putem društvene mreže TikTok došlo je do većeg odaziva mladih. Za mene je to predstavljalo izlazak iz vlastite zone ugone, budući da sam tu platformu prethodno doživljavala kao nepoznato i manje blisko komunikacijsko okruženje. Ovo iskustvo otvorilo je važno pitanje o načinima komunikacije s novim generacijama mladih te potrebi prilagodbe istraživačkih pristupa njihovim uobičajenim kanalima komunikacije.

Želja dijela sudionika za intervjuom na daljinu potaknula me na preispitivanje početne pretpostavke da je neposredan susret najprikladniji način razgovora. Budući da su intervjui ipak provedeni uživo, ne mogu zaključivati kakav bi bio njihov sadržaj u drugom obliku. Mogu razmotriti kako je moj odabir načina provedbe odredio uvjete susreta i mogao utjecati na dostupnost sudjelovanja.

Podatak da je jedan sudionik nakon početnog kontakta odlučio nastaviti obrazovanje pobudio je u meni profesionalnu nadu da interes za mladu osobu može imati vrijednost. Tu sam reakciju trebala razlikovati od istraživačkog zaključka: ne mogu utvrditi da je kontakt potaknuo njegovu odluku. Ovo iskustvo upozorilo me na mogućnost da, kao pedagoginja, istraživačkom susretu pripisujem i pomagačku ulogu.

Kao pedagoginja koja radi s mladima u riziku u istraživanje sam unijela poznavanje školskog konteksta, ali i očekivanje da će prevladavati negativna iskustva škole. To mi je moglo olakšati razumijevanje školskih postupaka, a istodobno usmjeriti pažnju prema propustima i potrebama za intervencijom. U interpretaciji je zato bilo važno preispitivati i rezultate koji su odstupali od tog očekivanja, primjerice zahvalnost nastavnicima i nenametljivu podršku koja nije dovela do ostanka u školi.

Profesionalna povezanost sa sustavom o kojem su sudionici govorili pratila je i moje emocionalne reakcije. Pri opisima nerazumijevanja ili izostanka informacija osjećala sam nelagodu i zabrinutost zbog načina postupanja škole. Takva je reakcija mogla pojačati sklonost da nejasan postupak protumačim kao propust, umjesto da najprije razmotrim što on znači za sudionika.

Snažna emotivna reakcija na iskustvo jedne sudionice dodatno je otvorila pitanje odnosa empatije i interpretacije. Želja da je razumijem mogla je potaknuti identificiranje s njezinom

perspektivom i umanjiti pozornost prema nejasnoćama ili proturječjima u opisu. Važno je bilo ostati uz njezino iskustvo bez pretvaranja vlastite profesionalne procjene ili potrebe za promjenom sustava u njezin zaključak.

Tijekom analize dodatnu podršku pružile su mi konzultacije s mentoricama i razmjena iskustava u neformalnoj skupini (na daljinu) europskih istraživača koji primjenjuju IPA pristup u svojim radovima. Razgovori o metodološkim dilemama, pitanjima interpretacije i oblikovanju tema pomogli su mi osvijestiti da su izazovi u analitičkom procesu sastavni dio IPA istraživanja.

Hermeneutički pristup ne podrazumijeva uklanjanje moje perspektive iz interpretacije, nego upravo njezino kontinuirano osvješćivanje. Vraćanje pojedinom opisu, cjelini intervjua i odnosima među temama pomagalo je provjeriti koliko je tumačenje utemeljeno u iskustvu sudionika, a koliko u mojim prethodnim pretpostavkama. Refleksivne bilješke i rasprava s mentoricama pružile su prostor za takvo preispitivanje. Grupne teme oblikovane su uz nastojanje da sličnosti ne prikriju različita ili proturječna značenja unutar pojedinačnih iskustava.

Zahvalnost koju su neki sudionici izrazili zbog prilike za razgovor bila mi je osobno i profesionalno važna. Istodobno, olakšanje koje sam opazila ne mogu uzeti kao dokaz koristi istraživačkog susreta ili potpune otvorenosti opisa. Njihovo iskustvo razgovora nastajalo je i u odnosu sa mnom, pa je tu okolnost potrebno uzeti u obzir pri razumijevanju prikupljenih podataka.

6. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Ograničenja se odnose na sastav i način uključivanja sudionika, retrospektivnu narav opisa, strukturu i način provedbe intervjua te odnos istraživačice i sudionika.

Deset namjerno odabranih sudionika razlikuje se prema okolnostima prekida, zdravstvenim teškoćama, obiteljskim odnosima i iskustvima podrške. Ta raznolikost omogućuje uvid u različita značenja, ali otežava produbljeno uspoređivanje sličnih iskustvenih konteksta. Pri oblikovanju grupnih tema stoga postoji rizik da zajednički naziv prikrije posebnost pojedinog slučaja. Statistička generalizacija nije cilj IPA-e; prenosivost interpretacija treba razmatrati u odnosu na opisane sudionike i kontekst.

Činjenica da su se sudionici samostalno prijavljivali na sudjelovanje u istraživanju može biti izvor selekcijske pristranosti. Istraživanje je obuhvatilo mlade do kojih je poziv stigao, koji su se odlučili javiti i bili spremni razgovarati o vlastitom iskustvu. Neke perspektive zato mogu ostati nezastupljene. Ne može se znati kakva su iskustva onih koji se nisu uključili ni jesu li razlozi povezani s težinom doživljenog, dostupnošću poziva ili drugim okolnostima.

Škole, stručni suradnici, Hrvatski zavod za socijalni rad i udruge bili su uključeni u distribuciju poziva, dok se u opisu ostvarenih kontakata ističu društvene mreže i osobne preporuke. Ti se putovi mogu preklapati, pa nije opravdano sve sudionike prikazati kao osobe do kojih je informacija došla isključivo putem društvenih mreža. Doseg korištenih kanala i dobrovoljno javljanje mogli su pogodovati uključivanju mladih povezanih s tim komunikacijskim mrežama. Bez potpunih podataka o putu svakog poziva nije moguće procijeniti zaseban doprinos pojedinog kanala sastavu uzorka.

Sudionici su o prekidu i podršci govorili s vremenskim odmakom. Kasniji događaji, promjene okolnosti i sadašnje razumijevanje prošlosti mogu oblikovati ono čega se prisjećaju i značenja koja su mu pridavali. Istraživanje stoga pruža uvid u sadašnje tumačenje proživljenog, a ne u neposredno zabilježene doživljaje u svakom razdoblju.

Vremenska blizina prekida dodatno određuje doseg rezultata. Sudionici su intervjuirani približno 12 do 24 mjeseca nakon izlaska iz redovnog obrazovanja, a dio ih je već nastavio obrazovanje drugim putem. Njihove planove i doživljaj mogućnosti nastavka nije opravdano prenositi na mlade koji su izvan obrazovanja znatno dulje. Istraživanje ne uspoređuje trajanje izbivanja ni vjerojatnost povratka te ne omogućuje zaključak da će izražene obrazovne namjere biti ostvarene.

Dvoje sudionika izrazilo je želju za razgovorom na daljinu, ali su, kao i ostali uključeni sudionici, intervjuirani uživo. To pokazuje razliku između preferiranog i primijenjenog oblika sudjelovanja. Zahtjev za neposrednim susretom mogao je drugim potencijalnim sudionicima otežati uključivanje, no nema podataka kojima bi se utvrdio opseg tog ograničenja.

Relevantno je da odabrani oblik određuje uvjete dostupnosti, privatnosti i odnosa u kojem iskustvo biva ispričano.

Duljina i detaljnost protokola mogle su pridonijeti umoru te kraćim odgovorima ili preskakanju pojedinih pitanja. Dodatna su pitanja u nekim razgovorima omogućila produbljivanje, ali ne

uklanjaju mogućnost nejednake dubine obuhvata tema. Posebno ograničenje jest strukturiranje intervjua prema unaprijed preuzetom faznom modelu Lessarda i suradnika (2008). Takav je raspored mogao usmjeravati način rekonstruiranja prošlosti i dati veću pozornost iskustvima koja se uklapaju u ponuđena razdoblja.

Pozitivne procjene roditeljskih odnosa i istodobni opisi nedostatne dostupnosti ili razumijevanja mogu izražavati složenost iskustva, a ne nastojanje da se roditelji zaštite od „istine“. Dodatna su pitanja omogućila nijansiranije opise konkretnih situacija, ali ne otkrivanje objektivno „stvarne“ razine podrške. Doživljaji brižnosti, zahvalnosti, pritiska i razočaranja mogu postojati istodobno.

Istraživačica nema sustavne podatke o tome kako su se sudionici osjećali nakon razgovora. To što prema dostupnim informacijama nitko nije zatražio dodatnu psihološku pomoć ne potvrđuje da neugodnih reakcija nije bilo. Izražena zahvalnost ili dojam olakšanja tijekom intervjua također ne omogućuju procjenu kasnijeg emocionalnog učinka sudjelovanja.

Također, s obzirom na osjetljivost teme, moguće je pretpostaviti da sudionici nisu u potpunosti podijelili sva svoja iskustva vezana uz ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja te da prikazani opisi predstavljaju samo dio njihove proživljene stvarnosti.

Profesionalna pozicija istraživačice mogla je utjecati na sadržaj i način iznošenja iskustava. Sudionici su znali da je zaposlena u obrazovanju, a jedan je poznavanje njezina profesionalnog rada naveo kao razlog prijave. Pozitivni i negativni opisi škole ne isključuju mogućnost prilagođavanja opisa istraživačici. Stoga dojam otvorenosti tijekom razgovora nije uzet kao potvrda odsutnosti tog utjecaja.

7. ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

7.1. Znanstveni doprinos rezultata istraživanja

Istraživanje proširuje spoznaje o procesu ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja iz perspektive mladih koji su ga proživjeli. Posebno pridonosi razumijevanju načina na koji doživljavaju i vrednuju socijalnu podršku tijekom različitih faza toga procesa. Dosadašnja istraživanja fenomena ispadanja iz sustava obrazovanja dominantno su bila usmjerena na identifikaciju čimbenika rizika i zaštitnih čimbenika povezanih s ispadanjem, pri čemu se

socijalna podrška uglavnom promatra kao jedan od mogućih zaštitnih resursa (Rumberger, 2011; Samuel i Burger, 2020). Međutim, takav pristup u manjoj mjeri omogućuje razumijevanje načina na koji mladi sami doživljavaju dostupnost podrške, kako interpretiraju postupke osoba iz svoje okoline te zbog čega određeni oblici podrške za njih imaju zaštitni učinak, dok drugi, unatoč namjeri pružatelja, ne dovode do osjećaja podržanosti.

Istraživanje je usmjereno na specifičnu i nedovoljno istraženu skupinu mladih osoba, tzv. „*tihe ispadače*“ (quiet dropouts), odnosno učenike koji nisu pokazivali nužno ranije prepoznatljive pokazatelje rizika poput ozbiljnijih problema u ponašanju ili dugotrajnog školskog neuspjeha (Gal, 2022; Ogresta i sur., 2021). Rezultati ovog istraživanja doprinose boljem razumijevanju heterogenosti ove skupine jer su pokazivali da „*tihi ispadači*“ nisu homogena kategorija, već mladi različitih životnih okolnosti i iskustava. Sudionici istraživanja su se razlikovali prema vrstama stresora koji su prethodili procesu ispadanja (narušeno mentalno zdravlje, tjelesne teškoće, akademski pritisci, poteškoće u odnosima, nedostatak osjećaja pripadnosti), ali i prema dostupnosti i kvaliteti socijalne podrške koju su doživjeli tijekom tog procesa. Time se dodatno dovodi u pitanje pojednostavljena slika učenika koji ispadaju iz sustava obrazovanja kao skupine koju obilježavaju isključivo akademski neuspjeh ili nepovoljni socijalni uvjeti (Matković, 2010; Milas i sur., 2010).

Poseban znanstveni doprinos istraživanja odnosi se na produbljivanje razumijevanja nesklada između percipirane dostupnosti ili pružanja pomoći i doživljaja podržanosti. Taj se doprinos očituje u prikazu načina na koje se postojeće spoznaje o socijalnoj podršci razrađuju u specifičnim iskustvima mladih koji su ispali iz redovnog obrazovanja, osobito u hrvatskom kontekstu. Rezultati omogućuju detaljniji uvid u to kako mladi tumače postupke drugih osoba i kakva im značenja pridaju u odnosu na vlastite potrebe i životne okolnosti. Pojedine oblike roditeljske, školske ili vršnjačke pomoći doživljavali su kao izvor sigurnosti, prihvaćanja i osnaživanja, dok su druge pokušaje pomoći doživljavali kao pritisak, nerazumijevanje ili nedostatnu podršku. Doprinos se stoga veže uz razumijevanje subjektivnog značenja pomoći, osobito okolnosti u kojima je mladi prepoznaju kao oslonac ili je doživljavaju neusklađenom s vlastitim potrebama.

Daljnja vrijednost rezultata proizlazi iz razumijevanja povezanosti doživljaja podrške s obrazovnim i životnim kontekstom. Različite potrebe mladih, njihovi raniji odnosi s bliskim osobama i iskustva školovanja sudjeluju u oblikovanju značenja koje pridaju pomoći. Emocionalna i instrumentalna dimenzija podrške pritom se mogu međusobno prožimati: konkretna pomoć može imati značenje brige i prihvaćanja, dok dostupnost razgovora ne mora

biti doživljena kao dostatna ako izostaju informacije ili praktično usmjeravanje. Takvi uvidi pridonose razradi postojećih spoznaja o socijalnoj podršci kroz razumijevanje njezine usklađenosti s potrebama mladih u okolnostima prekida školovanja.

Teorijska relevantnost rada proizlazi iz povezivanja Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (1979) i teorijskih pristupa socijalnoj podršci (Sarafino i Smith, 2014). Primjena ovoga okvira omogućuje razumijevanje osobnih iskustava u odnosu na širi školski, obiteljski i društveni kontekst. Rezultati pridonose razradi značenja koja mladi pridaju neposrednim odnosima s obitelji, nastavnicima i vršnjacima, odnosima između tih okruženja, dostupnosti resursa u zajednici te društvenim očekivanjima i stigmatizaciji školskog neuspjeha i mentalnih teškoća. Time se produbljuje razumijevanje podrške u ekološkom kontekstu, osobito povezanosti individualnih potreba, obiteljskih odnosa i kulturoloških posebnosti s doživljajem podržanosti.

Doprinos istraživanja vidljiv je i u detaljnijem razumijevanju pojedinih izvora socijalne podrške. Rezultati pokazuju da obiteljska podrška ima važnu zaštitnu ulogu, ali da njezin učinak ovisi o prethodnoj kvaliteti odnosa roditelja i mladih, emocionalnoj dostupnosti roditelja te ravnoteži između podrške i autonomije. Nadalje, istraživanje pokazuje da škola može imati kompenzacijsku funkciju u situacijama kada izostaje podrška u obitelji, osobito kroz kvalitetne odnose s nastavnicima, fleksibilnost i osjećaj pripadnosti školi. Istodobno, rezultati ukazuju na ograničenja školskog sustava kada izostaje pravovremena individualizirana podrška. Na području vršnjačkih odnosa istraživanje dodatno doprinosi razumijevanju njihove ambivalentne prirode, pri čemu vršnjaci mogu predstavljati važan izvor pripadnosti i emocionalne stabilnosti, ali i potencijalni izvor rizika kada podržavaju udaljšavanje od obrazovanja (Ottosen i sur., 2023; Virtanen i sur., 2020).

Metodološka vrijednost rada ogleda se u primjeni interpretativne fenomenološke analize (IPA), koja je omogućila uvid u subjektivno iskustvo mladih i značenja koja oni pridaju vlastitim iskustvima podrške, školovanja i ispadanja. Posebna vrijednost ovog pristupa očituje se u detaljnom razumijevanju osobnih doživljaja, načina na koje mladi tumače postupke drugih osoba te okolnosti u kojima ponuđenu pomoć prepoznaju kao podršku ili je doživljavaju nedostatnom. Povezivanjem osobnih i grupnih iskustvenih tema izdvojeni su zajednički obrasci uz očuvanje različitosti njihovih značenja. U kombinaciji s ekološkom perspektivom takav pristup pridonosi razumijevanju povezanosti osobnih iskustava i životnih okruženja u kojima se podrška traži, pruža i prihvaća.

Naposljetku, rezultati istraživanja predstavljaju vrijedno polazište za buduća teorijska i empirijska istraživanja fenomena ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja. Dobivene spoznaje mogu doprinijeti daljnjem razvoju teorijskih modela koji povezuju socijalnu podršku, razvojne putanje mladih i obrazovne ishode, ali i poslužiti kao znanstveno utemeljena osnova za razvoj preventivnih i intervencijskih programa. Posebno se pritom ističe potreba za pristupima koji neće biti usmjereni samo na prepoznavanje rizika, nego i na razumijevanje načina na koje mladi prihvaćaju, odbacuju ili reinterpreteraju dostupne oblike podrške. Takav pristup omogućuje razvoj osjetljivijih obrazovnih i socijalnih politika usmjerenih na pravovremeno prepoznavanje potreba mladih i pružanje podrške koja je za njih doista funkcionalna i značajna.

7.2. Praktične implikacije dobivenih spoznaja o iskustvima ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja

Na osnovi spoznaja o iskustvima mladih koji su ispali iz sustava redovnog obrazovanja, dobivenih u okviru ovog i drugih istraživanja, oblikovani su prijedlozi praktičnih implikacija na razini obitelji, škole i šire zajednice. Njihova je svrha unaprijediti podršku mladima koji se suočavaju s poteškoćama tijekom školovanja, kao i onima koji su prekinuli obrazovanje.

Iako ispadanje iz sustava redovnog obrazovanja može ovisiti o individualnim činiteljima i prethodnom iskustvu sa školom (Markussen i sur., 2011), potrebno je posvetiti pozornost mogućnostima okruženja da potakne motivaciju i pruži podršku tijekom ovog osjetljivog životnog razdoblja. Sudionici istraživanja su opisivali vrijednu podršku roditelja, škole, vršnjaka i šire zajednice, ali i njezin izostanak na pojedinim ili svim navedenim razinama. Njihova iskustva upućivala su na međusobnu povezanost tih izvora podrške pri suočavanju s poteškoćama i razmatranju mogućnosti povratka u obrazovni sustav. Stoga bi se programi podrške trebali temeljiti na integriranom pristupu koji uvažava njihovu povezanost.

Na razini obitelji sudionici su naglašavali važnost pravovremenog prepoznavanja poteškoća, osobito u području mentalnog zdravlja. U tom se smislu preporučuje edukacija roditelja i učenika o ranim znakovima poteškoća i dostupnim oblicima pomoći putem predavanja, programa podrške roditeljstvu i okruglih stolova. Posebnu pozornost valja posvetiti otvorenoj komunikaciji unutar obitelji, koja roditeljima može olakšati razumijevanje djetetovih potreba i okolnosti s kojima se suočava. Edukacija bi trebala obuhvatiti i strah od stigmatizacije, koji su sudionici povezivali s odgađanjem traženja pomoći.

Važno je osvijestiti i iskustva pretjeranog pritiska povezanog s visokim roditeljskim očekivanjima i niskom razinom doživljene *podrške*. Takve okolnosti mogu dodatno opteretiti mlade tijekom izazovnog životnog razdoblja. U kontekstu mentalnih poteškoća među mladima (Fernandes i sur., 2022), roditeljima je potrebno približiti načine prepoznavanja promjena u ponašanju i pružanja podrške koja uvažava djetetovu dobrobit. Bentsalo i sur. (2024) ističu povezanost ispadanja iz obrazovanja s poteškoćama u školskim odnosima i komunikaciji te mentalnim poteškoćama učenika. U preporukama je stoga važno uvažiti dobrobit djeteta pri postavljanju zahtjeva za školskim uspjehom. Razvoj roditeljskih kompetencija potrebno je povezati s poticanjem kvalitetne suradnje obitelji i škole (Gatsi, 2018; Loogma i sur., 2025).

Na razini škole rezultati upućuju na potrebu za fleksibilnijim i podržavajućim pristupom učenicima koji se suočavaju s poteškoćama tijekom školovanja. Sudionici su naglašavali važnost edukacije i senzibilizacije nastavnika za pravovremeno prepoznavanje poteškoća i primjereno reagiranje, osobito kod tzv. tihih ispadača, čije potrebe mogu ostati neprepoznate. Kvalitetan odnos s učenikom može olakšati uočavanje prvih znakova poteškoća i otvaranje razgovora o potrebnoj podršci.

Edukacije se mogu organizirati u okviru stručnih i nastavničkih vijeća, uz aktivno uključivanje stručnih suradnika. Njihova je uloga osobito važna u koordinaciji podrške učenicima i suradnji s nastavnicima pri osmišljavanju prilagodbi. Prema *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama i izradu individualiziranih kurikuluma* (2021), podrška podrazumijeva fleksibilnu organizaciju odgojno-obrazovnog procesa i primjenu strategija koje odgovaraju različitim obrazovnim potrebama učenika. Preporučuje se stoga jačanje uloge stručnih suradnika u edukaciji nastavnika za izradu i primjenu individualiziranih kurikuluma i drugih oblika prilagodbe, kako bi se postojeće mogućnosti sustavno primjenjivale u svakodnevnoj praksi.

Pritom je potrebno razmotriti i trajanje postupaka ostvarivanja formalnih oblika podrške. Dugotrajne procedure mogu odgoditi pomoć učeniku kojem je ona potrebna tijekom aktualnih poteškoća. Stoga se preporučuje razmotriti mogućnosti njihova pojednostavnjivanja i ubrzavanja te jasnije odrediti prilagodbe koje škola može pravovremeno osigurati u okviru svojih ovlasti.

Podrška škole trebala bi obuhvatiti i pomoć učenicima u određivanju prioriteta i usklađivanju školskih obveza s vlastitim mogućnostima. Dio sudionika povezivao je prekid školovanja s pretjeranom usmjerenošću na školski uspjeh i iscrpljenošću, pri čemu je udaljavanje od

obrazovanja doživljeno kao zaštita od emocionalnog i fizičkog *preopterećenja*. U tom je kontekstu važno educirati odgojno-obrazovne djelatnike o studyholizmu (Loscalzo i Giannini, 2022), prepoznavanju pretjerane zaokupljenosti učenjem i ocjenama te pružanju instrumentalne podrške pri organizaciji obveza.

Ramsdal i Wynn (2022), razmatrajući iskustva ispadanja i povratka školovanju, ističu važnost povjerenja između učenika i barem jedne odrasle osobe unutar škole koja može pružiti emocionalnu i instrumentalnu podršku. Odnos s nastavnikom koji pokazuje brigu može pridonijeti osjećaju pripadnosti, prihvaćenosti i sigurnosti. Jedna je mogućnost uspostavljanje mreže mentora dostupnih učenicima i roditeljima, uz mogućnost da učenici odaberu osobu koja im odgovara. Edukacija mentora o neformalnim metodama rada bila bi korisna jer je dio sudionika upravo takav pristup nastavnika opisao kao osobito vrijedan.

Važna je i suradnja škole s roditeljima (Hester, 2019) te uključivanje stručnjaka različitih profila, poput socijalnih radnika, psihologa i pedagoga. Model školskog socijalnog rada koji opisuju Cadariu i Rad (2025) povezuje individualnu podršku učenicima, rad s obitelji, suradnju u zajednici i profesionalno usmjeravanje. U hrvatskom kontekstu potrebno je razmotriti kadrovske mogućnosti škola za ostvarivanje takvog pristupa i osnažiti dostupnost stručnih suradnika.

Posebno se ističe uloga nastavnika u stvaranju podržavajuće razredne klime, poticanju vršnjačke podrške i smanjenju stigmatizirajućih ponašanja učenika i nastavnika. Primjer je organizirana vršnjačka podrška kroz programe učenika-mentora, koji mogu pomoći u svladavanju gradiva i stvaranju socijalnih veza, osobito među učenicima prvih razreda srednje škole. Takvi se programi mogu provoditi u okviru školskih volonterskih klubova, vijeća učenika i drugih učeničkih aktivnosti.

Vrijedan prostor za povezivanje predstavljaju i izvannastavne aktivnosti, u kojima učenici mogu ostvariti socijalne kontakte i razvijati osjećaj prihvaćenosti i pripadnosti školi. McCabe i suradnici (2020) naglašavaju njihov preventivni potencijal pod uvjetom da su uključive i dostupne svim učenicima, osobito onima u riziku. Školski projekti usmjereni na suradnju, kreativno izražavanje i konstruktivno provođenje slobodnog vremena mogu pridonijeti tom cilju. Uz aktivnosti unutar škole, roditelji i odgojno-obrazovne ustanove trebali bi poticati mogućnosti povezivanja mladih u izvanškolskom okruženju (Loogma i sur., 2025).

Sudionici također su naglašavali potrebu za fleksibilnijim mogućnostima nastavka školovanja nakon duljeg izbivanja. Predlažu jasnije postupke povratka, mogućnosti polaganja ispita za učenike s većim brojem izostanaka te nastavu na daljinu. Ti se prijedlozi odnose na mogućnost prilagodbe obrazovanja njihovim okolnostima; njihovu izvedivost i učinke potrebno je zasebno ispitati.

Na razini šire zajednice sudionici su naglašavali važnost neformalne podrške, koju su često doživljavali pristupačnijom i korisnijom od formalnih oblika pomoći. Predlaže se razvoj savjetodavnih telefonskih linija i servisa za mlade i njihove obitelji, po uzoru na postojeće primjere dobre prakse, poput Hrabrog telefona. Vrijednim izvorom podrške sudionici smatraju i povezivanje s osobama sličnih iskustava, što otvara prostor za organiziranje grupa podrške.

Potrebno je dodatno poticati suradnju organizacija civilnog društva s odgojno-obrazovnim ustanovama, osobito u manjim mjestima. Neformalne metode rada, koje su sudionici prepoznali kao poželjne, mogu biti vrijedan doprinos takvoj suradnji. Fleksibilan pristup, prilagodba aktivnosti potrebama mladih i uključivo okruženje mogu olakšati njihovo sudjelovanje u programima podrške.

Dio sudionika opisivao je nejasnoće u vezi s daljnjim obrazovnim i životnim planovima. U tom je području važna instrumentalna podrška pri oblikovanju ostvarivih ciljeva, razvoju vještina i razmatranju mogućnosti nastavka obrazovanja ili osposobljavanja. Takvu podršku u Hrvatskoj dijelom pružaju centri za informiranje i savjetovanje o karijeri (CISOK) Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. Preporučuje se povećati vidljivost njihovih usluga i mladima olakšati pristup informacijama o profesionalnom usmjeravanju i obrazovnim mogućnostima.

Posebno je važno osnažiti ulogu socijalnog rada u povezivanju različitih sustava i pružanju kontinuirane, individualizirane podrške mladima i njihovim obiteljima. Preporučuje se zapošljavanje socijalnih radnika u odgojno-obrazovnim ustanovama te jačanje njihove suradnje s nastavnicima, drugim stručnim suradnicima i vanjskim institucijama. Njihov doprinos može obuhvatiti rano prepoznavanje učenika u riziku, individualno savjetovanje, krizne intervencije i rad s obitelji usmjeren na roditeljske kompetencije i obiteljske odnose. Važna je i koordinacija suradnje škole, sustava socijalne skrbi, zdravstva i organizacija civilnog društva radi održavanja kontinuiteta podrške.

Za mlade koji su već prekinuli školovanje preporučuje se razvoj terenskog rada kojim bi im se podrška približila u svakodnevnom okruženju. Takav pristup omogućuje postupnu izgradnju povjerenja, jačanje osjećaja uključenosti i razmatranje povratka u obrazovni sustav ili uključivanja u alternativne oblike obrazovanja i osposobljavanja.

Socijalni rad može pridonijeti i zagovaranju prava djece i mladih te razvoju preventivnih programa u zajednici, uključujući radionice socijalnih i emocionalnih vještina i kampanje za smanjenje stigmatizacije. U tom se području preporučuje i edukacija medijskih djelatnika o pravima djece i odgovornom izvještavanju o poteškoćama mladih i njihovih obitelji.

Opisi sudionika upućuju na važnost doživljene socijalne podrške pri razmatranju mogućeg povratka u obrazovanje (Ottosen i sur., 2023). Osjećaj da nisu sami, da ih netko razumije i da prekid školovanja ne mora označavati završetak njihova obrazovnog puta predstavlja vrijedan oslonac tijekom tog iskustva.

Dodatno polazište za razmatranje programa daje protokol pregleda dokaza i praznina u znanju o preventivskim, intervencijskim i kompenzacijskim programima (Pellegrini i sur., 2025). Preventivni pristupi usmjereni su na sprečavanje prekida, intervencijski na podršku učenicima koji se suočavaju s rizikom, a kompenzacijski na obrazovne mogućnosti nakon prekida. Budući da je riječ o protokolu, taj rad ne predstavlja dovršenu procjenu učinkovitosti programa. Mentorstvo, savjetovanje, vršnjačka podrška i suradnja s obitelji razmatraju se kao mogući sadržaji podrške, uz potrebu prilagodbe potrebama mladih i provjere njihove primjenjivosti.

Razmatranja podrške ranjivim mladima (Medar i sur., 2026) ističu lokalno utemeljene pristupe i uključivanje zajednice u razvoj programa prilagođenih potrebama mladih. U hrvatskom kontekstu takvi bi se programi mogli razvijati i provoditi u obiteljskim centrima, centrima za mlade i sličnim ustanovama.

Praktične implikacije ovog istraživanja upućuju na potrebu za pravovremenom, kontinuiranom i individualiziranom podrškom koja se temelji na iskustvima mladih i odnosima povjerenja. Povezivanje obitelji, škole i zajednice pritom je važno kako bi se izbjegli prekidi u pružanju pomoći i olakšao nastavak obrazovanja. Kako navodi Ercegović (2021), djeci je potrebno omogućiti bolje razumijevanje vlastitih teškoća i poticati prihvaćanje različitosti među vršnjacima. Rezultati ovog istraživanja dodatno naglašavaju važnost nastavničkog uvažavanja različitih potreba, okolnosti i životnih iskustava učenika. Takvo školsko okruženje može

pridonijeti kvalitetnijim odnosima i doživljaju podrške koja je mladima smislena i usklađena s njihovim potrebama.

8. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem razmatrana su proživljena iskustva mladih osoba tijekom procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja, s posebnim naglaskom na njihov doživljaj podrške od strane obitelji, škole, vršnjaka i šire zajednice. Primjenom interpretativne fenomenološke analize, uz Bronfenbrennerov ekološki model kao teorijski okvir, nastojalo se dublje razumjeti značenja koja su mladi pridavali socijalnoj podršci te okolnosti u kojima su ponuđenu pomoć prepoznavali kao oslonac ili su je doživljavali nedostatnom i neusklađenom s vlastitim potrebama.

Opisi sudionika upućuju na složenost procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja i njegovu povezanost s različitim obrazovnim i životnim okolnostima. Njihova iskustva podrške dobivaju značenje u kontekstu obiteljskih odnosa, školskog okruženja, vršnjačkih odnosa i šire društvene zajednice. Ekološka perspektiva omogućuje razumijevanje povezanosti tih okruženja, osobito načina na koje se iskustva prihvatanja, pritiska ili izostanka podrške u jednom okruženju isprepliću s iskustvima u drugima. Rezultati stoga upućuju na važnost razmatranja potreba mladih u širem životnom kontekstu pri osmišljavanju podrške.

Sudionici su odabrani prema obilježjima povezanim s tipologijom „tihih ispadača”, pri čemu kriteriji uključivanja ne omogućuju nedvojbeno svrstavanje svake osobe u taj tip. Različite zdravstvene, obiteljske i obrazovne okolnosti pokazuju da zajedničko iskustvo prekida ne podrazumijeva jednake potrebe za podrškom.

U odnosu na prvo istraživačko pitanje, o doživljaju roditeljske podrške, rezultati pokazuju da su mladi oslonac prepoznavali u emocionalnoj dostupnosti, prihvatanju i razgovoru koji uvažava njihove teškoće. Roditeljska prisutnost i pokušaji vraćanja u školu nisu uvijek doživljeni kao podrška: usmjerenost na ocjene i dolazak na nastavu može imati značenje pritiska ako ne odgovara onome što mlada osoba u tom trenutku smatra potrebnim.

Razlike u obiteljskim iskustvima obuhvaćale su i naknadno zbližavanje i nastavak udaljenosti. Značenje podrške zato se razumije u odnosu na raniju kvalitetu odnosa i način na koji sudionici danas tumače promjene tijekom prekida školovanja.

U odnosu na drugo istraživačko pitanje, o doživljaju podrške škole, sudionicima su važni povjerenje, nenametljiva dostupnost nastavnika i stručnih suradnika te prilagodba školskih zahtjeva njihovim okolnostima. Hladan ili isključivo formalan odnos, nejasne mogućnosti nastavka i dogovaranje bez njihova sudjelovanja povezivali su s osjećajem nerazumijevanja i isključenosti. I prisutna suradnja škole i roditelja dobiva različito značenje ovisno o tome osjećaju li mladi da se njihov glas uvažava.

U odnosu na treće istraživačko pitanje, o doživljaju vršnjačke podrške, rezultati obuhvaćaju prihvaćenost, praktičnu pomoć i očuvanu pripadnost, ali i gubitak kontakata, usamljenost te ambivalentne osjećaje prema pomoći doživljenoj kao sažaljenje. Izostanak razgovora o teškoćama ne znači nužno izostanak podrške: nekima nenametljivost omogućuje očuvanje privatnosti. Odnosi izvan škole mogu pružati kontinuitet i oslonac, bez pretpostavke da nužno potiču povratak u obrazovanje.

Iskustva podrške u zajednici i susreta sa stručnjacima mentalnog zdravlja dopunjuju odgovore na istraživačka pitanja jer pokazuju gdje su sudionici tražili razumijevanje kada ga nisu pronalazili u neposrednim odnosima. Pojedini opisi putovanja, troškova i stigmatizacije upućuju na doživljene prepreke pristupu pomoći, ali ne omogućuju usporedbu lokalnih zajednica ni procjenu njihove ukupne opremljenosti uslugama.

Praktične implikacije rezultata upućuju na potrebu za koordiniranom suradnjom obitelji, škole, stručnjaka mentalnog zdravlja, socijalnih radnika i organizacija u zajednici. Podrška bi trebala biti pravovremena, kontinuirana i prilagođena potrebama mladih, uz dostupne informacije i jasne mogućnosti nastavka školovanja. Pritom je važno uvažiti kako su mladi doživljavali ponuđenu pomoć, jer njezina dostupnost sama po sebi ne podrazumijeva osjećaj razumijevanja, prihvaćenosti i podržanosti.

Doprinos ovog istraživanja ogleda se u produbljivanju razumijevanja značenja socijalne podrške u specifičnim iskustvima mladih koji su ispali iz sustava redovnog obrazovanja u hrvatskom kontekstu. Interpretativna fenomenološka analiza omogućila je podroban uvid u njihove doživljaje i tumačenja postupaka drugih osoba. Osobito se ističe nesklad između percipirane dostupnosti ili pružanja pomoći i osjećaja podržanosti. Teorijska relevantnost rezultata proizlazi iz razrade tog nesklada u odnosu na individualne potrebe, obiteljske i

školske odnose te šire društvene okolnosti, čime se pridonosi kontekstualno osjetljivijem razumijevanju socijalne podrške.

Opisi sudionika pružaju vrijedno polazište za daljnja istraživanja iskustava socijalne podrške i njezine usklađenosti s potrebama mladih. Pri tumačenju rezultata potrebno je uvažiti sastav uzorka, samoprijavljivanje sudionika i vremenski odmak od iskustva ispadanja. Istraživanje pruža uvid u način na koji sudionici u vrijeme intervjua razumiju proživljeno iskustvo, što je važno za razmatranje značenja koja su pridavali podršci i vlastitom obrazovnom putu.

Zaključno, iskustva sudionika naglašavaju važnost podrške u kojoj se mladi osjećaju saslušanima, prihvaćenima i uvaženima. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za razvoj preventivnih programa i oblika pomoći koji odgovaraju različitim obrazovnim i životnim okolnostima mladih, uz smanjenje stigmatizacije i očuvanje mogućnosti nastavka obrazovanja.

Popis literature

- Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 345–366.
<https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.58>
- Ajduković, M., & Keresteš, G. (ur.). (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom* (2., revidirano izdanje).
- Ambarova, P. (2021). Social bases for stigmatization of successful and unsuccessful schoolchildren. In *ICERI2021 proceedings* (pp. 725–731). IATED.
- Antolović, L. (2022). *Odnos percepcije socijalne podrške i školskog uspjeha učenika Zdravstvene i veterinarske škole Dr. Andrije Štampara Vinkovci* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za dentalnu medicinu i zdravstvo Osijek].
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Balaž Gilja, A. (2021). Siromaštvo i socijalna isključenost osoba s duševnim smetnjama. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 1(8), 115–134.
- Balog, R. (2022). *Oblici podrške mladima u riziku od prekida obrazovanja i onima koji su napustili obrazovanje* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet]. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf%3A1101>
- Barrera-Ororio, F., Gertler, P., Nakajima, N., & Patrinos, H. (2020). *Promoting parental involvement in schools: Evidence from two randomized experiments* (NBER Working Paper No. 28040). National Bureau of Economic Research.
<https://www.nber.org/papers/w28040>
- Baturina, D., Berc, G., & Majdak, M. (2014). Nevidljiv problem–stvarni rizik: Ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1), 43–67.

- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2007). *The economic losses from high school dropouts in California* (Vol. 1). California Dropout Research Project.
- Bentsalo, I., Loogma, K., Ümarik, M., & Väljataga, T. (2024). Challenges and risk factors of early leaving from IVET: Perceptions of students and schools' staff. *Vocations and Learning*, 17, 351–371. <https://doi.org/10.1007/s12186-024-09345-2>
- Berc, G., Majdak, M., & Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1–31.
- Berk, L. (2015). *Child development*. Pearson Higher Education AU.
- Biggart, A., & Kovacheva, S. (2006). Social change, family support, and young adults in Europe. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(113), 49–61.
- Bilige, S., & Gan, Y. (2020). Hidden school dropout among adolescents in rural China: Individual, parental, peer, and school correlates. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(3), 213–225.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 176–195.
- Brajša-Žganec, A., & Merkaš, M. (2010). Razlike u nekim individualnim i obiteljskim obilježjima između zaposlenih i nezaposlenih mladih bez završene srednje škole. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 691–708.
- Brajša-Žganec, A., Kaliterna Lipovčan, Lj., & Hanzec, I. (2018). The relationship between social support and subjective well-being across the lifespan. *Društvena istraživanja*, 27(1), 47–65. <https://doi.org/10.5559/di.27.1.03>
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Pergamon.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Buehler, C. (2020). Family processes and children's and adolescents' well-being. *Journal of Marriage and Family*, 82, 145–174. <https://doi.org/10.1111/jomf.12637>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191–203.
- Cadariu, I. E., & Rad, D. (2025). The role of social workers in preventing school dropout: An evidence-based review of interventions. *Technium Social Sciences Journal*, 70, 292.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), 378–389.
- Clement, S., Schauman, O., Graham, T., Maggioni, F., Evans-Lacko, S., Bezborodovs, N., Morgan, C., Rüsch, N., Brown, J. S. L., & Thornicroft, G. (2015). What is the impact of mental health-related stigma on help-seeking? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *Psychological Medicine*, 45(1), 11–27. <https://doi.org/10.1017/S0033291714000129>
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30.

- Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576.
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329–1339.
<https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489.
- Dirik, H., & Arslan, H. (2021). Investigation of school dropout among secondary school institution. *University of South Florida (USF) M3 Publishing*, 3(2021), 42.
- Dobrotić, I., & Laklija, M. (2012). Obrasci društvenosti i percepcija izvora neformalne socijalne podrške u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 21(1), 39–58.
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S., Archambault, I., & Lacourse, E. (2021). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners, and siblings. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 572–584.
- Đukić, T. M., Bogavac, D., Stojadinović, A. M., & Rajčević, P. Đ. (2022). Parental involvement in education and collaboration with school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(1), 1–14.

- Ercegović, A. (2021). *Doprinos percipirane socijalne podrške i roditeljskog ponašanja u objašnjenju prilagodbe djece s teškoćama učenja i ponašanja* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju].
<https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A6120>
- Estrada Fernández, X., Ros Morente, A., & Alsinet, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being.
- Eurostat. (2026, June 4). *Early school leavers down to 9.1% in 2025*.
<https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260604-1>
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798.
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Ferić, I., Milas, G., & Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 621–642. <https://hrcak.srce.hr/60107>
- Fernandes, M. D. S. V., da Silva, T. M. V., Noll, P. R. E. S., de Almeida, A. A., & Noll, M. (2022). Depressive symptoms and their associated factors in vocational–technical school students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), Article 3735.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19063735>
- Finn, J. D., Gerber, S. B., & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214.

- Flores, M. E., & Brown, C. G. (2019). An examination of student disengagement and reengagement from an alternative high school. *School Leadership Review*, 14(1), 5.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.
- Gal, P. (2022). Typologies of early school leavers from secondary education: A review study. *Studia Paedagogica*, 27(4), 141–161.
- García, L. E., & Thornton, O. (2014). The enduring importance of parental involvement. *NEA Today*.
- Gatsi, R. (2018). *Early school leavers' perspectives on the school dropout phenomenon in Zimbabwe* [Doktorska disertacija, University of Pretoria]. University of Pretoria Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/2263/68009>
- Gray, J., & Hackling, M. (2009). Wellbeing and retention: A secondary student perspective. *The Australian Educational Researcher*, 36, 119–145.
- Gregorc, J. (2018). Usporedba nekih pokazatelja motoričkoga razvoja djece predškolske dobi iz Slovenije i Bosne i Hercegovine. *Suvremena pitanja*, (26), 95-113.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista De Psicodidáctica*, 22(2), 111–117.
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22, 1259–1279.

- Heerde, J. A., & Hemphill, S. A. (2018). Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Developmental Review*, 47, 44–62.
- Heidegger, M. (1988). *Bitak i vrijeme* (H. Šarnić, prev.). Naprijed.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319–335.
- Herbaut, E. (2021). Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica*, 64(4), 383–402.
- Hester, R. J., Sr. (2019). *Experiences of high school dropouts in a work force development program* [Doktorska disertacija, Walden University].
- Husserl, E. (2007). *Ideje za čistu fenomenologiju i fenomenologijsku filozofiju*. Naklada Breza.
- Inglis, D. (2009). *Exploring the dropout phenomenon in a secondary school situated in a high-risk community* [Magistarski rad, Stellenbosch University].
<https://scholar.sun.ac.za/items/4780e725-edfe-40de-964f-664ce0e5e95d>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools*, 30(1), 49–62.
- Kero, A. (2022). Učenička percepcija uključenosti očeva u njihov odgoj: Primjer zadarskih srednjoškolaca. *Odgojno-obrazovne teme*, 5(2), 81–108.

- Kerpelman, J. I., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997–1008.
- Klasić, M. (2019). *Psihosocijalna prilagodba djece s intelektualnim teškoćama* [Završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet].
<https://repozitorij.ffos.hr/object/ffos%3A4770>
- Knox, S., Miller, C., Twidwell, R. E., & Knowlton, G. (2023). Client perspectives on psychotherapy failure. *Psychotherapy Research*, 33(3), 298–315.
- Korumaz, M., & Ekşioğlu, E. (2022). Why do students in vocational and technical education drop out? A qualitative case study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.33200/ijcer.935042>
- Kovačić, M., & Ćulum, B. (2015). *Teorija i praksa rada s mladima: Prilog razumijevanju rada s mladima u hrvatskom kontekstu*. Mreža mladih Hrvatske.
- Kubiček, H. (2021). *Percipirana socijalna podrška mladih u riziku* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet]. <https://dabar.srce.hr/object/pravo%3A4060>
- Kwon, T. (2020). Social stigma, ego-resilience, and depressive symptoms in adolescent school dropouts. *Journal of Adolescence*, 85, 153–163.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.005>
- Lebedina Manzoni, M. (2016). Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U V. Bilić & S. Bašić (ur.), *Odnosi u školi: Prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 70–96). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.

- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Leka, I. (2015). The impact of peer relations in the academic process among adolescents. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 127–132.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25–42. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z>
- Liu, Y., Song, Y., Wu, Y., Lu, H., Gao, Y., Tang, J., & Zheng, X. (2024). Association between parental educational involvement and adolescent depressive symptoms: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 12, Article 538.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-02039-3>
- Loogma, K., Bentsalo, I., Ümarik, M., & Väljataga, T. (2025). Social ecology of youth in drop out risk from initial vocational education: The case of Estonia. In V. Tütlys, T. I. Tikkanen, M. Ümarik, & B. Sloka (Eds.), *Empowering at-risk youth in and through vocational education: A comparative view of the Baltic countries and Norway* (pp. 113–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-0613-9_5
- Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2022). Studyholism: A new obsessive-compulsive related disorder? An analysis of its association with internalizing and externalizing features. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 734116.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65.

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Marlow, S. A., & Rehman, N. (2021). The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: A meta-analysis. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3–23.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Marx, W. (2005). *Fenomenologija Edmunda Husserla*. Naklada Breza.
- Matković, T. (2008). *Razina obrazovanja i ishodi na tržištu rada u prvim godinama radne karijere*. Istraživački izvještaj druge konferencije u povodu nastavka aktivnosti i provedbe mjera Zajedničkog memoranduma o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/rad-ostalo/762053>
- Matković, T. (2009). Pregled statističkih pokazatelja participacije, prolaznosti i režima plaćanja studija u Republici Hrvatskoj 1991.-2007. *Revija za socijalnu politiku*, 16(2), 239–250. <https://doi.org/10.3935/rsp.v16i2.871>
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: Trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 643–667.
- McCabe, J., Dupéré, V., Dion, É., Thouin, É., Archambault, I., Dufour, S., Denault, A.-S., Leventhal, T., & Crosnoe, R. (2020). Why do extracurricular activities prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*, 24(4), 323–338. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1484746>

- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), 217–232.
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Medar, M., Saks, K., Kõiv, K., Kärbla, T., & Toros, K. (2026). Strengthening Community Support for Vulnerable Youth: Addressing School Dropout Risks. In *The Palgrave Handbook of Global Social Problems* (pp. 1-19). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Milas, G., & Ferić, I. (2009). Utječe li produljenje obveznoga školovanja na smanjenje stope ranoga prekidanja školovanja?. *Društvena istraživanja*, 18(4–5), 649–671. <https://hrcak.srce.hr/42591>
- Milas, G., Ferić, I., & Šakić, V. (2010). Osuđeni na socijalnu isključenost? Životni uvjeti i kvaliteta življenja mladih bez završene srednje škole. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 669–689. <https://hrcak.srce.hr/60109>
- Millar, J. (2007). The dynamics of poverty and employment: The contribution of qualitative longitudinal research to understanding transitions, adaptations and trajectories. *Social Policy and Society*, 6(4), 533–544.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

- Montenegro, D., & Candelario, S. (2020). *Integration of the family into the comprehensive education of the student in basic primary education* [Magistarski rad, Universidad de la Costa]. Repositorio Corporación Universitaria de la Costa.
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6304>
- Morelli, S. A., Lee, I. A., Arnn, M. E., & Zaki, J. (2015). Emotional and instrumental support provision interact to predict well-being. *Emotion*, 15(4), 484–493.
- Morrisette, P. J. (2018). Pursuing a dream: The lived experiences of early leavers and their return to alternative high school. *The Qualitative Report*, 23(2), 422–439.
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counselling psychology: Conceptual foundations. *The Counselling Psychologist*, 35, 209–235.
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30, 197–202.
- Njagi, S. N., & Mwanja, J. M. (2017). Parenting styles as predictors of drop out rate among selected public secondary school students in Embu County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 5(12), 15–30.
- Odoardi, I., Furia, D., & Cascioli, P. (2021). Can social support compensate for missing family support? An examination of dropout rates in Italy. *Regional Science Policy & Practice*, 13(1), 121–140.
- OECD. (2026). *Education at a glance 2026: Croatia*.
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2026_c0e523a9-en/croatia_05e5fc1c-en.html
- Ogresta, J. (2023). »Bez škole si nitko«: Iskustva prekida srednje škole iz perspektive mladih osoba. *Ljetopis socijalnog rada*, 30(1), 141–161. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v30i1.505>

- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M.-H., & Ajduković, M. (2021). Why do we drop out? Typology of dropping out of high school. *Youth & Society*, 53(6), 934–954.
<https://doi.org/10.1177/0044118X20918435>
- Ottosen, K. O., Goll, C. B., Wynn, R., & Sørli, T. (2023). ‘Days of frustration’: Qualitative study of adolescents’ thoughts and experiences of schooling after early dropout. *Behavioral Sciences*, 13(11), 894.
- Palant, A., & Himmel, W. (2019). Are there also negative effects of social support? A qualitative study of patients with inflammatory bowel disease. *BMJ Open*, 9(1), Article e022642. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022642>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 101853.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.
- Pećnik, N. (2008). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta*. UNICEF Hrvatska.
- Pellegrini, M., Pannone, C., Fadda, D., Scalas, L. F., Vivanet, G., & Neitzel, A. (2025). PROTOCOL: Prevention, intervention, and compensation programs to tackle school dropout: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 21(1), e70032.
- Petković, Lj., Mihajlović, M., Stevanović, J., Arsić, M., & Glišić, D. (2021). Lokus kontrole i percipirana socijalna podrška kao prediktori nivoa stresa kod adolescenata. *Godišnjak za psihologiju*, 18, 75–88. <https://doi.org/10.46630/gpsi.18.2021.05>

- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7–14.
- Piscitello, J., Kim, Y. K., Orooji, M., & Robison, S. (2022). Sociodemographic risk, school engagement, and community characteristics: A mediated approach to understanding high school dropout. *Children and Youth Services Review*, 133, 106347. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106347>
- Piselli, F. (2007). Communities, places, and social networks. *American Behavioral Scientist*, 50(7), 867–878.
- Potočnik, D. (2006). Obrazovni resursi i zapošljivost mladih. U V. Ilišin (ur.), *Mladi između želja i mogućnosti: Položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije* (str. 93–140). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Potočnik, D. (2023). Elements of formal support for youth workers in Croatia. *Sociology and Space*, 61(3), 541–563. <https://doi.org/10.5673/sip.61.3.5>
- Potočnik, D., & Spajić Vrkaš, V. (2017). Mladi u Hrvatskoj: Sudjelovanje na tržištu rada i prostorna mobilnost. U V. Ilišin & V. Spajić Vrkaš (ur.), *Generacija osujećenih: Mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća* (str. 143–184). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: The mediating role of self-esteem. *BMC Psychology*, 8(1), 1–8.
- Qi, M., Zhou, S.-J., Guo, Z.-C., Zhang, L.-G., Min, H.-J., Li, X.-M., & Chen, J.-X. (2020). The effect of social support on mental health in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 514–518. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.001>

- Ramsdal, G. H., & Wynn, R. (2022). Attachment and school completion: Understanding young people who have dropped out of high school and important factors in their re-enrollment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3938.
- Ramsdal, G. H., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1), 1455365.
- Raya, A. F., Ruiz-Olivares, R., Pino, J., & Herruzo, J. (2013). Parenting style and parenting practices in disabled children and its relationship with academic competence and behaviour problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 702–709.
- Rickwood, D., & Thomas, K. (2012). Conceptual measurement framework for help-seeking for mental health problems. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 173–183. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S38707>
- Robinson, K. D. (2014). *The Lived Experiences of Students at Risk of Dropping Out: An Interpretive Phenomenological Analysis*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Roos, J., & Werbart, A. (2013). Therapist and relationship factors influencing dropout from individual psychotherapy: A literature review. *Psychotherapy Research*, 23(4), 394–418.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219–231.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. (2015). *Student mobility: Causes, consequences, and solutions*. National Education Policy Center.

- Rumberger, R. W. (2020). The economics of high school dropouts. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education: A comprehensive overview* (2nd ed., pp. 149–158). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586.
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Sarafino, E. P., & Smith, T. W. (2014). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. John Wiley & Sons.
- Shrout, P. E., Herman, C. M., & Bolger, N. (2006). The costs and benefits of practical and emotional support on adjustment: A daily diary study of couples experiencing acute stress. *Personal Relationships*, 13(1), 115–134.
- Silano, C. A. (2012). *The lived experience of the parents of high school dropouts: A phenomenological study*. University of Arkansas.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3–25.
- Sisk, L. M., & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: Vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 286–292.
- Sivandini, A., Koohbanani, S. E., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 668–673.

- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(10), 21–36.
- Smith, J. A. (2019). Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 166–181. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
- Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
- Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2018). *Digest of education statistics, 2016* (NCES 2017-094). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017094.pdf>
- Spencer, R., Tugenberg, T., Ocean, M., Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2016). “Somebody who was on my side” A qualitative examination of youth initiated mentoring. *Youth & Society*, 48(3), 402–424.
- Stepanović Ilić, I., Videnović, M., & Lazarević, Lj. (2015). Leaving school: Analysis of a case study from the angle of the ecological approach. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 453–468. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503453S>
- Stice, E., Ragan, J., & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support?. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(1), 155.
- Stockus, C., & Zell, E. (2025). Social support and psychological adjustment: A quantitative synthesis of 60 meta-analyses. *American Psychologist*, 80(1), 33–46. <https://doi.org/10.1037/amp0001323>

- Strom, R. E., & Boster, F. J. (2011). Dropping out of high school: Assessing the relationship between supportive messages from family and educational attainment. *Communication Reports*, 24(1), 25–37.
- Strugar, V. (2011). *Zatvorena vrata budućnosti: Rano napuštanje srednjoškolskog obrazovanja u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji*. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Suhr, J. A., Cutrona, C. E., Krebs, K. K., & Jensen, S. L. (2004). The social support behavior code. In P. K. Kerig & D. H. Baucom (Eds.), *Couple observational coding systems* (pp. 311–318). Lawrence Erlbaum Associates.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85.
- Šerić, N. (2025). Afirmacija socijalnog rada u centrima za mentalno zdravlje: Ključni segment promocije mentalnog zdravlja u zajednici. *Socijalne studije*, 8(8), 115–142.
- Štrk, E. (2024). *Roditeljska uključenost i podrška u obrazovanju djece* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju]. <https://dabar.srce.hr/object/unizd%3A8656>
- Šućur, Z. (2018). Socijalna isključenost i socijalna pravednost. *Socijalno inkluzivne knjižnične usluge: zbornik radova*, 13–32.
- Thompson, R. A. (1995). *Preventing child maltreatment through social support: A critical analysis*. Sage Publications, Inc.
- Turalija, M. (2018). *Odnos percepcije socijalne podrške i nekih aspekata vezanosti za školu* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju].

- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101–122.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Tyler, T. G. (2011). *In quest of a dropout theory: Examining the utility of an ecological approach through survey research* [Doktorska disertacija, University of Nevada, Las Vegas]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.
<https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1246/>
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/yale/9780300102185.001.0001>
- Uzelac, S., & Bouillet, D. (2007). Vrijednosni, znanstveni i teorijski temelji socijalnopedagoških intervencija. *Poremećaji ponašanja i prestupništvo mladih: specijalnopedagoški diskurs*, 89-110.
- Van Den Berghe, L., De Pauw, S. S., & Vandeveld, S. (2025). Pathway insights: Exploring profiles and processes of drop-in students in relation to completion rates in second chance education. *Frontiers in Psychology*, 16, 1620330.
- Van Den Berghe, L., Vandeveld, S., & De Pauw, S. S. (2022). School dropout as the result of a complex interplay between individual and environmental factors: A study on the perspectives of support workers. *Teachers and Teaching*, 28(5), 603–617.
- Vijayakumaran, N., Yusof, H. M., Oulaganathan, S., & Rajan, D. K. S. (2023). The impact of parental involvement and student engagement on school dropout intention: A systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 8(50), 36–46.

- Vijeće Europske unije. (2011). Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (2011/C 191/01). *Official Journal of the European Union*, C 191, 1–6. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32011H0701%2801%29>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2020). The role of perceived social support as a contributor to the successful transition from primary to lower secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 967–983.
- Walton, C. C., Carberry, S., Wilson, M., Purcell, R., Olive, L., Vella, S., & Rice, S. (2021). Supporting mental health in youth sport: Introducing a toolkit for coaches, clubs, and organisations. *International Sport Coaching Journal*, 9(2), 263–270.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning & Instruction*, 28, 12–23.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.
- Xu, T., Zuo, F., & Zheng, K. (2024). Parental educational expectations, academic pressure, and adolescent mental health: An empirical study based on CEPS survey data. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(2).
- Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., Brinton, C., & Rozelle, S. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas?. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 555–563. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.002>

Zaff, J. F., Donlan, A. E., Gunning, A., Anderson, S. A., McDermott, E. R., & Sedaca, M.

(2017). Factors that promote high school graduation: A review of the literature.

Educational Psychology Review, 29, 447–476.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (pročišćeni tekst). (2012). Narodne novine, 126/2012. <https://narodne>

[novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html)

Zečević, I. (2018). *Lokalno akciono istraživanje o razmjerama i uzrocima napuštanja obrazovanja*. Save the Children za sjeverozapadni Balkan.

Žagar, T. (2017). *Povezanost kvalitete života, mentalnog zdravlja i društvenog kapitala u zajednici* [Završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju]. <https://zir.nsk.hr/en/object/ffos%3A2290>

POPIS TABLICA

Tablica 1. Kriteriji odabira sudionika istraživanja	26
Tablica 2. Osnovni sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja.....	28
Tablica 3. Primjer početnih komentara uz citate sudionice Leptir 1	37
Tablica 4. Dio popisa iskustvenih iskaza sudionice Leptir 1	39
Tablica 5. Primjer osobnih iskustvenih tema sudionice Leptir 1	42
Tablica 6. Prikaz primjera izrade grupnih iskustvenih tema o podršci obitelji	43
Tablica 7. Doživljaj podrške i procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja – grupne iskustvene teme i broj sudionika	45
Tablica 8. Doživljaj podrške obitelji (osobne iskustvene teme).....	47
Tablica 9. Doživljaj podrške škole (osobne iskustvene teme).....	94
Tablica 10. Doživljaj podrške vršnjaka (osobne iskustvene teme)	124
Tablica 11. Doživljena podrška u zajednici (osobne iskustvene teme)	148
Tablica 12. Doživljena podrška od strane stručnjaka iz područja zaštite mentalnog zdravlja	149
Tablica 13. Potrebe i prijedlozi sudionika za podrškom (osobne iskustvene teme)	150
Tablica 14. Doživljaj procesa ispadanja iz sustava redovnog obrazovanja (osobne iskustvene teme).....	166

POPIS SLIKA

Slika 1. Povezivanje iskustvenih iskaza sudionice Leptir 1	41
--	----