



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Martina Horvat

**VIŠERAZINSKI ČIMBENICI ISPADANJA
IZ SUSTAVA OSNOVNOŠKOLSKOGA
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE
STRUČNJAKA I MLADIH**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Martina Horvat

**VIŠERAZINSKI ČIMBENICI ISPADANJA
IZ SUSTAVA OSNOVNOŠKOLSKOGA
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE
STRUČNJAKA I MLADIH**

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Zdenko Babić

Zagreb, 2026.



University of Zagreb

FACULTY OF LAW
SOCIAL WORK STUDY CENTRE

Martina Horvat

**EXPLORING MULTILEVEL FACTORS OF
EARLY SCHOOL LEAVING FROM
PRIMARY EDUCATION THROUGH THE
PERSPECTIVES OF PROFESSIONALS
AND YOUTH**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor:
Prof. Zdenko Babić, PhD

Zagreb, 2026.

Izjava o izvornosti

Ja Martina Horvat, potvrđujem da je moj doktorski rad izvorni rezultat mog rada te da se u njegovoj izradi nisam koristio drugim izvorima do onih navedenih u radu.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Martina Horvat', followed by a stylized flourish.

O MENTORU

Zdenko Babić rođen je u Brčkom, 1975. godine. Osnovnu školu završio je u Vidovicama, a IX. gimnaziju 1994. godine u Zagrebu. Na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu diplomirao je 1998. godine. 2000. godine zaposlio se na Ekonomskom institutu u Zagrebu, doktorirao je 2007. godine na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu. Od 2009. godine zaposlen je na Katedri za socijalnu politiku Pravnog fakulteta u Zagrebu pri Studijskom centru socijalnog rada u znanstveno-nastavnom zvanju docenta, od 2013. godine u zvanju izvanrednog profesora te od 2019. u zvanju redovitog profesora, a od 2024. redoviti je profesor u trajnom zvanju.

Njegovi istraživački interesi uključuju ekonomsku i socijalnu politiku, politike na tržištu rada te područje socijalne ekonomije i socijalnog poduzetništva. Od 2000. godine do danas objavio je oko 100 različitih publikacija, od toga oko 50 znanstvenih radova, te je aktivno sudjelovao na oko 30 međunarodnih i domaćih znanstvenih konferencija i okruglih stolova. Od 2013. godine konzultant je za Republiku Hrvatsku u okviru projekta Europske komisije i član europske mreže eksperata – Europski centar izvrsnosti u području radnog zakonodavstva, zapošljavanja i politika zapošljavanja (*European Centre of Expertise in the field of labour law, employment and labour market policy*) te je od 2018. do danas nacionalni ekspert za Hrvatsku na projektu Europske komisije *Mreža neovisnih stručnjaka u području socijalne politike*, engl. *ESPN – European social policy network*. Bio je član većeg broja radnih skupina za izradu različitih zakonskih prijedloga i strateških dokumenata. Član je uredništva Revije za socijalnu politiku od 2013. godine te je od 2019. godine član međunarodnog uredništva časopisa *Problemy polityki społecznej – Social policy issues* kojeg izdaje Fakultet političkih znanosti i međunarodnih odnosa Sveučilišta u Varšavi. Potpredsjednik je Hrvatske mreže za borbu protiv siromaštva te je u dva petogodišnja mandata bio član Upravnog vijeća Caritasa Zagrebačke nadbiskupije.

ZAHVALE

Na početku bih željela zahvaliti svim sudionicama i sudionicima istraživanja, kako stručnjacima tako i mladim osobama, bez čijeg sudjelovanja i čijih perspektiva ovaj rad ne bi bio moguć. Osobito zahvaljujem stručnjacima iz organizacija i ustanova koje su pomogle u uključivanju mladih u studije slučaja. Zahvaljujući vašem predanom radu i sigurnom okruženju koje stvarate, mlade osobe odazvale su se sudjelovanju u istraživanju.

Među organizacijama i ustanovama koje su pružile podršku tijekom istraživanja, uz njihovu suglasnost, istaknula bih organizacije civilnog društva: Ambidekster klub, Mrežu mladih Hrvatske, Status M i Projekt građanskih prava Sisak, te obrazovne ustanove: Pučko otvoreno učilište Čakovec, Pučko otvoreno učilište Koprivnica i Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“.

Hvala Tatjani Vlašić i Domagoju Moriću na podršci te lektorskom i uređivačkom doprinosu radu.

Zahvaljujem i mentoru, kolegama i suradnicima na strpljivosti, usmjeravanju i produktivnim raspravama koje su mi pomogle strukturirati postojeće ideje i proširiti uvide.

Hvala obitelji, osobito baki Gabrici i Nini, te prijateljima na podršci tijekom moga obrazovnoga i profesionalnoga puta. Bez dijeljenja stava o važnosti cjeloživotnog obrazovanja te vrijednosti društvene pravde i uključivosti, ali i njegovanja znatiželje i kreativnosti, ne bih izabrala ni ovu temu niti ovaj istraživački put.

SAŽETAK

Cilj istraživanja bio je razumjeti višerazinske čimbenike koji doprinose ispadanju iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj iz perspektive stručnjaka i mladih s iskustvom ispadanja. Istraživanje polazi od ekološkog modela i koncepta višedimenzionalne socijalne isključenosti, pri čemu se ispadanje promatra kao proces koji nastaje međudjelovanjem individualnih, obiteljskih, školskih, institucionalnih i strukturnih čimbenika. Istraživanje je provedeno primjenom sekvencijalnoga višemetodskog kvalitativnog dizajna u dvije faze. U prvoj fazi provedene su fokusne grupe i intervjui sa stručnjacima iz sustava odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa, zdravstva i zapošljavanja te organizacija civilnog društva, uključujući stručnjake koji rade s različitim ranjivim skupinama mladih. U drugoj fazi provedena je višestruka studija slučaja radi produbljivanja i kontekstualizacije nalaza iz perspektive punoljetnih mladih s iskustvom ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja.

Rezultati pokazuju da ispadanje nije jednokratni događaj, nego razvojni i kumulativni proces obilježen međudjelovanjem rizika na različitim razinama ekološkog sustava. Stručnjaci naglašavaju obiteljski i socioekonomski kontekst, nepovoljne životne i stambene uvjete te odrastanje u okruženju osoba koje su i same ispale iz obrazovanja. Perspektiva mladih dijelom se razlikuje od perspektive stručnjaka. Mladi češće internaliziraju odgovornost za ispadanje, ali istodobno opisuju snažan utjecaj vršnjaka, školskih iskustava i životnih okolnosti. Nalazi opisuju prisutnost ispadanja na razini osnovne škole među najranjivijim skupinama mladih, osobito mladim Romima, mladima iz sustava skrbi, mladima u sukobu sa zakonom i onima s problemima u ponašanju, kao i mladima s teškoćama u razvoju i učenju. Ipak, utvrđeno je da ispadanje iz osnovne škole nije problem samo ovih skupina te da postoje heterogene putanje ispadanja, pri čemu je češće odrastanje u uvjetima socijalne isključenosti uz postupnu dodatnu kumulaciju rizika, ali je opisano i ispadanje povezano s nepripadanjem školi i destabilizacijskim životnim događajima, što upućuje na potrebu za ciljanim pristupima prevenciji i podršci.

Nalazi o intervencijama kojima se nastoji prevenirati i odgovoriti na ispadanje pokazuju da su one vrlo neujednačene i nejednako dostupne na različitim geografskim područjima i u različitim razdobljima. Kao dobre prakse izdvajaju se intervencije kojima se osigurava kontinuitet podrške mladima i suradnja među sustavima u zajednici,

uključujući suradnju ustanova i civilnog društva, kao i intervencije usmjerene na probleme socijalne isključenosti i slabiji socioekonomski položaj mladih. Takve su intervencije često projektno financirane, čime je značajno ograničena njihova dostupnost i održivost. Utvrđena je potreba za unapređenjem kvalitete suradnje među stručnjacima i sustavima te razvojem smjernica i standarda koji bi pridonijeli ujednačenosti odgovora sustava na problem ispadanja, budući da postojeći odgovori često ovise o angažmanu obitelji mlade osobe te o individualnom angažmanu stručnjaka izvan njihovih profesionalnih uloga i uspostavljenih mehanizama suradnje. Jedina ciljana mjera obrazovne reintegracije mladih koji su ispali iz osnovnoškolskoga obrazovanja jest uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih iz 2003. godine, koji je potrebno učiniti dostupnijim te unaprijediti kroz različite module i modele provedbe kako bi se osuvremenio i odgovorio na različite potrebe mladih s iskustvom ispadanja.

Rad doprinosi razumijevanju procesa ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj te upućuje na potrebu inkluzivnoga i koordiniranoga odgovora različitih sustava usmjerenog na prevenciju ispadanja, smanjivanje obrazovnih nejednakosti i socijalno uključivanje najranjivijih skupina mladih. Posebno se ističe potreba za ranim prepoznavanjem rizika, jačanjem suradnje među sustavima te razvojem intervencija reintegracije koje bi osigurale socijalnu sigurnost mladih tijekom ponovnog uključivanja u obrazovanje. Nalazi pokazuju da se ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja ne može razumjeti izolirano od šireg konteksta socijalne isključenosti, obrazovnih nejednakosti i nedostatnih mogućnosti socijalnog i ekonomskog uključivanja.

Ključne riječi: ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj, socijalna isključenost, ekološki model, sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn, višestruka studija slučaja

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the multilevel factors contributing to early school leaving from primary education in Croatia, from the perspectives of professionals and young people with experience of early school leaving. The study is based on the ecological model and the concept of multidimensional social exclusion, viewing early school leaving as a process that emerges through the interaction of individual, family, school, institutional, and structural factors. The study was conducted using a sequential multi-method qualitative design comprising two phases. In the first phase, focus groups and interviews were conducted with professionals from the education, social welfare, justice, healthcare, and employment systems, as well as civil society organisations, including professionals working with different vulnerable groups of young people. In the second phase, a multiple case study was conducted to illustrate and contextualise the findings from the perspective of young adults with experience of early school leaving from primary education.

The findings show that early school leaving is not a single event but a developmental and cumulative process characterised by the interaction of risks at different levels of the ecological system, with a strong influence of social exclusion. Professionals particularly emphasise the family and socioeconomic context, adverse living and housing conditions, and growing up in an environment in which others have also left education early. The perspective of young people differs partly from that of professionals. Young people more often internalise responsibility for leaving education early, while at the same time describing the strong influence of peers, school experiences, and life circumstances. The findings describe early school leaving at the primary education level among some of the most vulnerable groups of young people, particularly young Roma, young people in the care system, young people in conflict with the law and those with behavioural problems, as well as young people with developmental and learning difficulties. The findings also show that early school leaving from primary education is not limited to these groups and that pathways to early school leaving are heterogeneous. Growing up in conditions of social exclusion accompanied by a gradual accumulation of additional risks is more common, but early school leaving associated

with a lack of school belonging and destabilising life events was also identified, indicating the need for targeted approaches to prevention and support.

The findings on interventions aimed at preventing and responding to early school leaving show that they vary considerably and are not equally available across different geographical areas and periods. Good practices include interventions that ensure continuity of support for young people and collaboration between systems within the community, including cooperation between institutions and civil society organisations, as well as interventions addressing social exclusion and the lower socioeconomic status of young people. Interventions are often project-funded, which significantly limits their availability and sustainability. The findings indicate a need to improve the quality of collaboration among professionals and systems and to develop guidelines and standards that would contribute to a more consistent response across systems to early school leaving, as existing responses often depend on the willingness of the young person's family to cooperate and engage, as well as on the individual efforts of professionals beyond their professional roles and established mechanisms of collaboration. The only targeted educational reintegration measure for young people who have left primary education early is enrolment in the adult primary education programme introduced in 2003. The programme needs to be made more accessible and developed through different modules and implementation models in order to respond to the diverse needs of young people with experience of early school leaving.

The study contributes to understanding the process of early school leaving from primary education in Croatia and highlights the need for an inclusive and coordinated response across different systems, focused on preventing early school leaving, reducing educational inequalities, and developing accessible reintegration interventions that would enable social inclusion of the most vulnerable groups of young people by ensuring social security for young people during their return to education. The findings demonstrate that early school leaving from primary education cannot be understood in isolation from the broader context of social exclusion, educational inequalities, and insufficient opportunities for social and economic inclusion.

Keywords: early school leaving from primary education in Croatia, social exclusion, ecological model, sequential multi-method qualitative design, multiple-case study

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PREGLED TERMINOLOGIJE	3
3. ANALIZA STATISTIČKIH PODATAKA	6
4. PREGLED PROPISA I JAVNIH POLITIKA	16
5. TEORIJSKA UTEMELJENOST ISTRAŽIVANJA	25
6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVAČKIH SPOZNAJA	32
7. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	51
8. KONTEKSTUALIZACIJA I OPERACIONALIZACIJA ISTRAŽIVANJA	52
9. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	56
10. POŠTIVANJE ETIČKIH NAČELA	59
11. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA	63
11.1. SUDIONICI 1. FAZE	63
11.2. SUDIONICI 2. FAZE ISTRAŽIVANJA	67
12. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA	71
12.1. PROVEDBA 1. FAZE: KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE SA STRUČNJACIMA	72
12.2. PROVEDBA 2. FAZE: VIŠESTRUKA STUDIJA SLUČAJA	74
13. OBRADA PODATAKA	77
14. REZULTATI	84
14.1. PERSPEKTIVA STRUČNJAKA O ČIMBENICIMA KOJI DOPRINOSE ISPADANJU	87
14.2. PERSPEKTIVA MLADIH O ČIMBENICIMA KOJI DOPRINOSE ISPADANJU ..	127
14.3. ODGOVORI SUSTAVA NA ISPADANJE I ULOGA STRUČNJAKA	141
14.4. PERSPEKTIVA MLADIH O INTERVENCIJAMA	173
15. RASPRAVA	179
16. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	187
17. PREPORUKE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA	189
18. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA	190
19. ZAKLJUČAK	192
20. LITERATURA	197

1. UVOD

Iako je osnovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj zakonski obvezno do 15. godine života (NN 87/2008, 68/2018), što za većinu mladih odgovara razdoblju završavanja osnovne škole, prema popisu stanovništva iz 2021. godine, 4608 mladih osoba u dobi od 16 do 30 godina nema završenu osnovnu školu. Pregled znanstvene literature pokazuje nedovoljnu istraženost ispadanja iz obrazovanja u Hrvatskoj, na što upozoravaju Pikić Jugović i Doolan (2013). Postojeća istraživanja opisuju rizike za prerano ispadanje uglavnom u razdoblju prelaska iz osnovne u srednju školu te tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Ispadanje iz osnovne škole pojavljuje se u istraživanjima koja se bave izrazito ranjivim populacijama mladih kao što su mladi u sustavu skrbi i mladi u sukobu sa zakonom (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Tardelli, 2023). U povećanom riziku za ispadanje nalaze se i mladi iz romskih i migrantskih obitelji te mladi s invaliditetom i teškoćama u razvoju kojima nije osigurana odgovarajuća podrška u socijalnom i obrazovnom uključivanju (Bagić i sur., 2014; Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Kunac i sur., 2018; UNESCO, 2023). U hrvatskom kontekstu posebno su naglašeni okolinski rizici povezani s odrastanjem u lošim životnim uvjetima i siromaštvu uz nisku razinu obrazovanja roditelja (Burušić, Babarović i Marković, 2010; Matković, 2010; Milić, 2022; Pikić Jugović i Doolan, 2013; UNESCO, 2023). Posljedice ispadanja iz obrazovanja, pogotovo na osnovnoškolskoj razini, ne odnose se samo na pojedince i njihove obitelji, već i na društvo u cjelini, jer smanjuju potencijal uključivanja u tržište rada i zajednicu (Kronauer, 2019; Milas i sur., 2010; Ogresta, 2023). Prerano ispadanje iz škole učvršćuje nepovoljni društveni položaj mladih, povećava rizike nezaposlenosti, zdravstvenih poteškoća te zadržavanja u siromaštvu i socijalnoj isključenosti tijekom života (Brajša-Žganec i Merkaš, 2010; Ogresta, 2023; Robson, 2010; Vrabac, 2019). Unatoč tomu, u Hrvatskoj nisu razvijeni sustavni mehanizmi praćenja, prepoznavanja, prevencije i pravovremene podrške mladima u riziku od preranog ispadanja iz obrazovanja, kao ni mladima koji su već ispali iz obrazovnog sustava (Balog, 2022; Baturina, Berc i Majdak, 2014; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022).

Teorijsko utemeljenje istraživanja oslanja se na teoriju ekoloških sustava, odnosno socijalno-ekološki model koji prepoznaje višerazinske utjecaje na razvoj pojedinca (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Dahlberg i Krug, 2002). Ovaj model omogućuje analizu čimbenika na razini pojedinca, obitelji, škole, zajednice i šireg društvenog

konteksta. Teorijsko utemeljenje prošireno je modelom višedimenzionalne socijalne isključenosti koji opisuje povezanost ekonomskih, socijalnih i institucionalnih dimenzija isključenosti (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007; Šućur, 1995, 2004). Integracijom ovih teorijskih pristupa omogućeno je razumijevanje rizika i procesa koji dovode do ispadanja iz osnovne škole, kao i identificiranje inkluzivnih mjera podrške i uključivanja koje bi mogle smanjiti rizik od ispadanja te trajne socijalne isključenosti (Bell, 2016; Van Alphen, 2012; Van Den Berghe i sur., 2024). Ispadanje iz obrazovnog sustava ne istražuje se kao izvanredan događaj, nego kao složeni proces koji se odvija u interakciji pojedinca s okolinom kroz vrijeme, uključujući kronološku dimenziju razumijevanja međugeneracijskih obrazaca (Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008; Sajjad i sur., 2012).

S obzirom na nedovoljnu istraženost fenomena ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja i njegovih višestrukih posljedica, cilj je ovog istraživanja razumjeti čimbenike na različitim razinama koji doprinose tom procesu, iz perspektive stručnjaka iz različitih sustava podrške i mladih koji su ispali iz osnovne škole. U skladu s ciljem, istraživanje je koncipirano i provedeno kroz sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn, u kojem su različite kvalitativne metode primijenjene u uzastopnim fazama radi produbljivanja i kontekstualizacije nalaza te cjelovitijeg razumijevanja kompleksnog fenomena (Hesse-Biber, 2022; Morse, 2010; Morse i Cheek, 2014). Istraživanje je provedeno u dvije faze. U prvoj fazi korištena je metoda fokusnih grupa sa stručnjacima iz različitih sustava (obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa, zdravstva i rada) iz javnih ustanova i civilnog društva. Fokusne grupe omogućile su uvid u perspektive stručnjaka o pojavi ispadanja iz osnovne škole te na koje načine različiti sustavi odgovaraju na taj problem. Druga faza istraživanja obuhvatila je višestruku studiju slučaja, čija je svrha bila kroz sedam slučajeva ilustrirati i kontekstualizirati nalaze dobivene u prvoj fazi. Korištenjem studija slučaja omogućeno je razumijevanje individualnih i situacijskih specifičnosti procesa ispadanja iz obrazovanja, kao i djelovanje čimbenika identificiranih u fokusnim grupama.

2. PREGLED TERMINOLOGIJE

Za osobe koje su ispale iz sustava obrazovanja, europske javne politike koriste pojam *early leavers from education and training* (Eurostat, 2010, 2023, 2024). U hrvatskom govornom području koristi se više pojmova, među kojima su *(pre)rani* ili *prijevremeni prekid školovanja* te *ispadanje* ili *napuštanje obrazovanja*. Iako su srodni, ti pojmovi nisu potpuno istoznačni. Pojam *ispadanje* prikladnije naglašava da je riječ o složenom procesu, a ne o jednokratnom događaju ili trenutačnoj samostalnoj odluci osobe. Pojam *napuštanje obrazovanja* stavlja veći naglasak na postupak mlade osobe, a manje na okolinske čimbenike u tom procesu, dok *prekid obrazovanja* naglašava razdoblje u kojem mlada osoba prestaje biti uključena u obrazovanje, osobito formalni trenutak kada je osoba izašla iz sustava obrazovanja. Sva tri pojma odnose se na ispadanje prije formalnoga završetka započete razine obrazovanja ili tijekom tranzicije iz osnovne u srednju školu. U ovom će se radu pretežito koristiti termin *ispadanje*, koji se koristi i u drugim relevantnim radovima na hrvatskom jeziku. Autori Postrak i suradnici (2020), Berc i suradnici (2015) te Baturina i suradnici (2014) koriste pojam *ispadanje* iz obrazovanja jer smatraju da on najbolje obuhvaća i sam proces i njegov ishod za mladu osobu. Autori ističu da im je cilj potaknuti raspravu o važnosti prepoznavanja ispadanja iz obrazovnog sustava kao ozbiljnog društvenog problema s relevantnim, višedimenzionalnim i nepovoljnim posljedicama. Pritom naglašavaju da pojam ispadanja ima određene stigmatizirajuće konotacije, ali i da je samo iskustvo ispadanja iz obrazovanja stigmatizirajuće te može nepovoljno utjecati na buduće životne šanse pojedinca i njegove obitelji, zbog čega je potrebno sustavno preventivno djelovanje (Baturina i sur., 2014). U socijalno-ekološkim teorijama (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Dahlberg i Krug, 2002), na kojima se zasniva ovaj rad, prepoznaje se da ispadanje nije rezultat isključivo individualne odluke ili obilježja pojedinca, već i međudjelovanja niza okolinskih čimbenika.

Razlike u razumijevanju pojave ispadanja proizlaze i iz toga prati li se ispadanje isključivo iz formalnog odgojno-obrazovnog sustava ili se uzima u obzir i uključivanje u druge oblike obrazovanja i stručnog osposobljavanja, kao što je neformalno obrazovanje ili obrazovni programi za odrasle usmjereni na stjecanje specifičnih kompetencija i kvalifikacija. Ovo razlikovanje pomaže u praćenju različitih oblika obrazovanja, ali i u praćenju učeničke mobilnosti, odnosno napuštanja jedne škole radi upisa u drugu školu ili obrazovni program.

Estêvão i Álvares (2014) razlikuju formalne i funkcionalne definicije koje opisuju fenomen ispadanja iz obrazovnog sustava. Prema **formalnim definicijama**, ispadanje se opisuje kao prekid obrazovanja prije završetka započetog stupnja, a pojava se prati s ciljem ponovnog uključivanja mladih u obrazovni sustav (Kritikos i Ching, 2005, prema Balog, 2022). Nedostatak je ovog pristupa što je usporedba statističkih podataka među zemljama samo djelomično moguća jer su sustavi različito organizirani, okolnosti obrazovanja i života se razlikuju, a podatci se prikupljaju različitim metodama, pa nisu uvijek usporedivi (Balog, 2022; Krstić i sur., 2017). **Funkcionalne definicije** usmjerene su na posljedice ispadanja iz obrazovnog sustava, poput mogućnosti ili nemogućnosti zapošljavanja, odnosno primarno se bave pitanjem može li se pojedinac dalje socijalno i radno uključiti (Balog, 2022; Estêvão i Álvares, 2014). Na funkcionalnoj razini, posebno je važno pratiti ispadanje prije stjecanja prve kvalifikacije (Baturina i sur., 2014; Eurostat, 2024), odnosno nezavršavanje razine obrazovanja dovoljne za kvalificirano obavljanje posla (De Witte i sur., 2013, prema Videnović i sur., 2018).

Ovaj rad **usmjeren je na istraživanje problema nezavršavanja osnovne škole, odnosno na ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja**. Iako se ispadanje iz obrazovanja može pojaviti na različitim obrazovnim razinama, istraživanja pokazuju da se kod ispadanja iz srednje škole rani rizici i prediktori javljaju već u osnovnoj školi, što upućuje na ključnu ulogu ranog prepoznavanja i prevencije (Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008). Istraživanja u Hrvatskoj još su uvijek malobrojna i dominantno se usmjeravaju na ispadanje srednjoškolske populacije iz obrazovanja (Baturina i sur., 2014; Berc i sur., 2015; Blažeković, 2018; Embreuš, 2019; Ferić i sur., 2010; Kafadar, 2016; Ogresta, 2023).

U radu je naglasak na istraživanju međudjelovanja pojedinca i višerazinskih čimbenika, od neposrednih odnosa u mikrosustavu do šireg društvenog i institucionalnog konteksta, koji utječu na ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj. Analizirane su i intervencije različitih sustava koji okružuju mladu osobu, usmjerene prema mladima koji su ispali iz sustava kao i izazovi u provedbi tih mjera.

Pod **pojmom intervencija** podrazumijeva se „sustavna primjena znanstveno potvrđenih postupaka namijenjenih mijenjanju ponašanja kroz učenje ili upravljanje uzrocima i posljedicama ponašanja” (Bowen, Jenson i Clark, 2004, prema Žižak, 2010:20), odnosno društveni odgovor na izazove i rizike odrastanja u najširem smislu (Žižak, 2010). To obuhvaća preventivne postupke i aktivnosti usmjerene na sprječavanje ispadanja kao i tretmanske

postupke i aktivnosti kojima se osigurava podrška i socijalno uključivanje osoba nakon ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Prema Preporuci Vijeća Europske unije 2011/C 191/01 od 28. lipnja 2011. (Vijeće Europske unije, 2011) mjere usmjerene smanjenju ispadanja dijele se na **preventivne** koje sprečavaju da dođe do ispadanja, **intervencijske** koje su usmjerene na pružanje ciljane podrške učenicima suočenima s rizikom ispadanja, te **kompensacijske** koje su usmjerene na stvaranje novih prilika za mlade koji su već napustili obrazovni sustav (Balog, 2022; Vijeće Europske unije, 2011).

U radu se istražuju perspektive stručnjaka i mladih osoba, odnosno njihova percepcija čimbenika koji doprinose ispadanju te načini odgovora na taj problem. **Istraživanja percepcije** bave se načinom na koji pojedinci doživljavaju, razumiju i interpretiraju stvarnost te značenjima koja pridaju iskustvima i pojavama (Munhall, 2008). U kvalitativnim istraživanjima percepcija je osobito važna jer omogućuje uvid u unutarnja značenja i osobna tumačenja sudionika. Time se ponašanja i iskustva sudionika mogu kontekstualizirati te bolje razumjeti načini na koje oni sami objašnjavaju i doživljavaju pojave s kojima imaju iskustva pa tako i fenomen ispadanja iz osnovne škole. Nadalje, razumijevanje percepcije važno je i za povezivanje teorije i prakse jer pruža temelje za oblikovanje intervencija i politika koje odgovaraju stvarnim potrebama i iskustvima ljudi, čime se povećava relevantnost i učinkovitost istraživačkih i stručnih pristupa (Munhall, 2008).

3. ANALIZA STATISTIČKIH PODATAKA

Na razini Europske unije prerano ispadanje iz obrazovnog sustava prepoznato je kao društveni problem koji se sustavno statistički prati i istražuje (Eurostat, 2010, 2023, 2024), a europske javne politike usmjerene su na njegovo smanjenje (Europska komisija, 2010; Vijeće Europske unije, 2011, 2021, 2022). Eurostatov pokazatelj ranog napuštanja obrazovanja, engl. *early leavers from education and training – ELET*, odnosi se na udio osoba u dobi od 18 do 24 godine koje imaju najviše završenu nižu sekundarnu razinu obrazovanja i tijekom prethodna četiri tjedna nisu bile uključene u obrazovanje ili osposobljavanje (Eurostat, 2010, 2023, 2024). To uključuje ispadanje prije završetka osnovne škole te neupisivanje i/ili nezavršavanje srednje škole, odnosno nedostizanje treće razine obrazovanja koja prema Nacionalnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja odgovara završenoj srednjoj školi (Državni zavod za statistiku, 2001).

Stopa ranog napuštanja obrazovanja u Europskoj uniji smanjuje se tijekom posljednjeg desetljeća, u skladu s ciljevima europskih politika (Eurostat, 2010, 2023, 2024). Taj je pozitivan trend zaustavljen samo u razdoblju pandemije (Eurostat, 2023). Udio mladih koji rano ispadaju iz obrazovnog sustava smanjen je sa 17,6 % u 2000. godini na 14,1 % u 2010. godini, s ciljem daljnjeg smanjenja na ispod 9 %. U 2022. godini prosječan udio iznosio je 9,6 %, uz značajne razlike među državama članicama – od visokih 15,6 % u Rumunjskoj do niskih 2,3 % u Hrvatskoj (Eurostat, 2023). Prisutna je i rodna razlika. U većini država članica (25 od 27) mladići češće nego djevojke ispadaju iz sustava obrazovanja, dok su Bugarska i Grčka iznimke s većim udjelom djevojaka (Eurostat, 2023). Iako su prepoznati pozitivni pomaci i promjene u smanjenju stope ranog napuštanja obrazovanja, i dalje postoje velike razlike među državama Europske unije, kako u stopama ispadanja, tako i u strategijama i politikama koje se provode unutar pojedinih država članica (Eurostat, 2023). Pandemija COVID-19 otežala je smanjivanje stope te je negativno utjecala na sve učenike, a posebno na ranjive skupine (Eurostat, 2023; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022; UNESCO i IEA, 2022). To uključuje učenike iz ruralnih i udaljenih područja te one u pojačanom riziku od ispadanja iz obrazovanja poput mladih s migrantskim iskustvom, Roma, mladih bez adekvatne roditeljske skrbi i mladih s teškoćama u razvoju (Eurostat, 2023).

Prema podacima Eurostata, Republika Hrvatska ima sustavno najniže formalne stope ranog napuštanja obrazovanja u Europi, u okviru 33 promatrane zemlje. U Hrvatskoj je ova

stopa iznosila 2,0 % u 2023. i 2024. godini, no uz napomenu o niskoj pouzdanosti podataka zbog veličine uzorka (Eurostat, 2023, 2024). Podatci o ispadanju učenika iz obrazovanja u Hrvatskoj razlikuju se ovisno o izvoru, odnosno metodologiji praćenja pojave (Baturina i sur., 2014; Ferić i sur., 2010; Matković, 2010). Detaljnija analiza različitih izvora o ispadanju iz osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj pokazuje da su ti podatci međusobno neusklađeni te da ne postoji jedinstveni sustav praćenja.

Stoga je provedbi ovog kvalitativnog istraživanja o ispadanju iz osnovne škole prethodila analiza statističkih podataka iz Popisa stanovništva Državnog zavoda za statistiku (2011, 2021), kao i podataka o osnovnoškolskom obrazovanju odraslih te ispadanju iz osnovne škole kojima raspolaže Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Početna analiza brojčanih podataka služila je boljem razumijevanju raširenosti fenomena. Osigurala je uvid u distribuciju mladih koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja te poslužila kao podloga za formiranje uzorka za ovo kvalitativno istraživanje. **Rezultati ove analize prikazani su u nastavku.**

Prema podacima o obrazovanju iz godišnjeg statističkog izvješća *Hrvatska u brojkama* (Državni zavod za statistiku, 2025) u posljednjih pet godina porastao je broj učenika koji su završili osnovnu školu, osim u školskoj godini 2020./2021., kada je zabilježen blagi pad. Udio učenica u ukupnom broju učenika koji su završili osnovnu školu blago se povećao, s 48,9 % na kraju školske godine 2022./2023., na 49,2 % na kraju školske godine 2023./2024. S druge strane, broj učenika i učenica koji su završili srednju školu bio je u porastu u prethodne dvije godine, dok u 2024. godini bilježi blagi pad. Jednako tako, udio učenica u ukupnom broju učenika koji su završili srednju školu u 2024. godini ponovno je bio u blagom padu.

Podatci **Popisa stanovništva** iz 2021. godine Državnog zavoda za statistiku (DZS) pokazuju smanjenje udjela stanovništva samo s osnovnim obrazovanjem ili obrazovanjem nižim od završene osnovne škole, uz istodobno povećanje udjela onih sa srednjom i višom razinom obrazovanja. Tako je u 2021. godini 20,4 % stanovništva starog 15 i više godina imalo samo osnovnoškolsko obrazovanje ili manje, što je 10,4 postotna boda manje nego 2011. Udio stanovništva sa završenom srednjom školom povećao se na 55,5 %, što je porast za 2,9 postotnih bodova u odnosu na 2011. Ipak, podatci pokazuju da od ukupnog broja popisanih stanovnika Hrvatske (3 871 833 osobe), 98 620 osoba (2,55 %) nije završilo osnovnu školu. Ako im pribrojimo i one koji imaju završenu samo osnovnu školu, dolazimo do 675 512 osoba, odnosno

17,45 % stanovništva. U ovom radu fokusirali smo se na ispadanje iz osnovne škole kod mladih u dobi od 15 do 30 godina.

U nastavku su izdvojeni podatci iz Popisa stanovništva za mlade u dobi od 15 do 30 godina koji nisu završili osnovnu školu. Podatci su dobiveni od Državnog zavoda za statistiku na zahtjev voditeljice istraživanja. Mlade osobe pratimo u tri dobne skupine: od 15 do 17 godina (za njih se očekuje da dio još završava osnovnu školu), zatim od 18 do 21 godine, te od 22 do 30 godina budući da Nacionalni program za mlade uključuje mlade do navršene 30. godine života (Središnji državni ured za demografiju i mlade, 2023).

Tablica 1. Mladi bez završene osnovne škole, DZS

<i>Dobne skupine</i>	<i>Popis 2011</i>		<i>%</i>	<i>Popis 2021</i>		<i>%</i>
	<i>Ukupni broj osoba</i>	<i>Osobe bez završene osnovne škole</i>		<i>Ukupan broj osoba</i>	<i>Osobe bez završene OŠ</i>	
15–17	145427	6026	4,14 %	114460	1773	1,55 %
18–21	200297	1980	0,99 %	152826	1303	0,85 %
22–30	508912	5128	1,01 %	388845	2614	0,67 %

Prema podacima iz Popisa stanovništva u 2021. godini, 5690 mladih u dobi od 15 do 30 godina nije završilo osnovnu školu. Od toga je njih 1082 imalo 15 godina, a preostalih 4608 mladih u dobi od 16 do 30 godina nije imalo završenu osnovnu školu. U dobnim skupinama od 16 i 17 godina nalazi se 691 mlada osoba, a u skupini od 18 do 30 godina 3917 mladih koji nisu završili osnovnu školu. U studije slučaja uključene su punoljetne mlade osobe u dobi od 18 do 25 godina. Prema spolu, u Republici Hrvatskoj među mladima bez završene osnovne škole nalazi se 3305 mladića i 2385 djevojaka. Veći udio mladića u odnosu na djevojke prisutan je u svim dobnim skupinama od 15 do 30 godina.

Među mladima u dobi od 15 do 30 godina bez završene osnovne škole, u apsolutnom je broju najviše Hrvata – 3803 osobe (0,62 %). Promatrano prema udjelu unutar pojedine skupine, najviši je udio među Romima – 1542 osobe (30,44 %), zatim Rumunjima – 5 osoba (13,89 %) i Kinezima – 6 osoba (5,94 %). Udio veći od 2 % zabilježen je i među osobama koje se prema vjeroispovijesti izjašnjavaju kao muslimani (13 osoba; 2,48 %) i pravoslavci (2 osobe; 2,13 %).

Tablica 2. Mladi bez završene osnovne škole prema narodnosti, DZS

<i>Narodnost</i>	<i>Ukupno mladi 15–30</i>	<i>Mladi bez OŠ</i>	<i>Udio među mladima %</i>
Hrvati	615512	3803	0,618
Albanci	3345	23	0,688
Bošnjaci	3476	23	0,662
Česi	924	6	0,649
Mađari	1101	7	0,636
Romi	5066	1542	30,438
Rumunji	36	5	13,889
Slovenci	338	1	0,296
Srbi	10111	67	0,663
Bosanci	354	5	1,412
Talijani	1535	8	0,521
Turci	84	1	1,190
Ukrajinci	224	1	0,446
Rusi	151	2	1,352
Kosovari	267	1	0,375
Muslimani	524	13	2,481
Pravoslavci	94	2	2,128
Ostala vjerska izjašnjava	93	1	1,075
Istrani	1079	7	0,649
Kinezi	101	6	5,941
Ostali Azija	403	8	1,985

Promatrano prema županijama, u apsolutnim brojkama najviše mladih koji nisu završili osnovnu školu živi u Gradu Zagrebu (783 osobe; 0,60 %) i Međimurskoj županiji (715 osoba). Međutim, pogledamo li udio mladih bez završene osnovne škole unutar iste dobne skupine, prednjači Međimurska županija (3,88 %), slijedi Koprivničko-križevačka županija (1,77 %) te Sisačko-moslavačka županija (1,70 %).

Tablica 3. Mladi bez završene osnovne škole po županijama, DZS

<i>Županija</i>	<i>Mladi bez OŠ</i>	<i>Ukupno mladi 15–30</i>	<i>Udio među mladima %</i>
Zagrebačka	394	52143	0,756
Krapinsko-zagorska	146	21278	0,686
Sisačko-moslavačka	384	22661	1,695
Karlovačka	137	17170	0,798
Varaždinska	293	27999	1,046
Koprivničko-križevačka	308	17426	1,767
Bjelovarsko-bilogorska	198	17303	1,144
Primorsko-goranska	227	38291	0,593
Ličko-senjska	57	6927	0,823

Virovitičko-podravsko	161	12095	1,331	
Brodsko-posavska	349	23509	1,485	
Zadarska	147	27382		0,537
Osječko-baranjska	415	45003		0,922
Šibensko-kninska	82	15377		0,533
Vukovarsko-srijemska	189	25362		0,745
Splitsko-dalmatinska	387	76412		0,506
Istarska	126	28417		0,443
Dubrovačko-neretvanska	98	19818		0,494
Međimurska	715	18419	3,882	
Grad Zagreb	783	131590		0,595

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih vodi i evidenciju učenika koji su **ispisani iz osnovne škole**, odnosno koji su prestali pohađati osnovnu školu i prije njezina završetka. Podatci iz te evidencije dostavljeni su na zahtjev voditeljici istraživanja. U podacima se zasebno evidentiraju razlozi ispisa poput prekida školovanja, promjene ustanove, promjene prebivališta i odlaska u inozemstvo. U ovoj analizi obuhvaćeni su isključivo razlozi prekida školovanja i odlaska u inozemstvo. Analiza uključuje javne osnovne škole te osnovne škole s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina, dok su iz nje isključene privatne, glazbene i umjetničke škole. Za učenike su dostupni podatci o pripadnosti romskoj nacionalnoj manjini, ako škola evidentira te podatke, te o postojanju formalno utvrđenih teškoća u razvoju i učenju, odnosno o tome imaju li učenici rješenje o promjeni oblika školovanja. U nastavku su prikazani sažeti podatci.

Tablica 4. Ispis iz osnovne škole, MZOM

Godina	Ispisani	Prekid školovanja			Odlazak u inozemstvo		
	Ukupno	Ukupno	S teškoćama	Romi	Ukupno	S teškoćama	Romi
2024./2025.	732	415	115	68	317	22	10
2023./2024.	888	407	90	72	481	47	21
2022./2023.	1064	383	76	60	681	54	25
2021./2022.	979	341	47	44	638	57	39
2020./2021.	972	315	60	62	657	61	46
Ukupno	4635	1861	388	306	2774	241	141

U promatranom razdoblju od pet školskih godina (2020./2021. – 2024./2025.) evidentirano je ukupno 4635 ispisa učenika iz javnih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj zbog prekida školovanja ili odlaska u inozemstvo. Od toga je 629 učenika (13,6 %) s teškoćama,

a 447 (9,6 %) su pripadnici romske nacionalne manjine. Prema podacima, češći razlog ispisa je odlazak u inozemstvo, koji obuhvaća 2774 učenika (59,8 % svih ispisa), dok je prekid školovanja evidentiran za 1861 učenika (40,2 %). Najveći broj ispisa i odlazaka u inozemstvo zabilježen je u školskoj godini 2022./2023. Ovi podatci upućuju na veću zastupljenost pojedinih ranjivih skupina među učenicima koji prekidaju školovanje nego među učenicima koji se ispisuju zbog odlaska u inozemstvo. Među učenicima koji su prekinuli školovanje 20,8 % su učenici s teškoćama (388 od 1861), a 16,4 % učenici romske nacionalne manjine (306 od 1861). Nasuprot tome, među učenicima koji su odselili u inozemstvo udio učenika s teškoćama iznosi 8,7 % (241 od 2774), a udio Roma 5,1 % (141 od 2774).

Što se tiče županija, najveći broj ispisa zbog prekida školovanja i odlaska u inozemstvo zabilježen je u Gradu Zagrebu (775), a slijede Osječko-baranjska (372), Primorsko-goranska (341), Istarska (322) i Zagrebačka županija (300). Broj ispisanih učenika s teškoćama najveći je u Gradu Zagrebu (87), no njihov je udio u ukupnom broju ispisa znatno viši u Međimurskoj županiji (78 učenika; 31,0 %) te osobito u Koprivničko-križevačkoj županiji (47 učenika; 43,9 %). Ove podatke moguće je promatrati i u kontekstu zastupljenosti pojedinih ranjivih skupina stanovništva na tim područjima, uključujući romsku nacionalnu manjinu. Međutim, navedene nalaze treba tumačiti oprezno jer predstavljaju opisne pokazatelje te nije analizirana uzročno-posljedična povezanost između teritorijalnih obilježja i rizika od prekida obrazovanja.

Analize dostupnih podataka te rezultati domaćih i stranih istraživanja (Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017) pokazuju da su učenici s teškoćama u razvoju i romski učenici u pojačanom riziku od preranog ispadanja iz obrazovanja zbog čega im je važno osigurati dodatnu podršku. Za učenike romske nacionalne manjine prate se podatci o njihovoj uključenosti u osnovne i srednje škole na području Republike Hrvatske, kao i podatci o njihovom prekidu obrazovanja.

U nastavku će biti prikazani podatci o uključenosti romskih učenika u osnovnoškolsko obrazovanje koji su također prikupljeni iz baze Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih. Tablica 5. prikazuje porast broja upisanih učenika pripadnika romske nacionalne manjine te ukupni porast broja i udjela učenika romske nacionalne manjine koji su prekinuli obrazovanje tijekom promatranoga petogodišnjeg razdoblja.

Tablica 5. Romski učenici u osnovnim školama Republike Hrvatske, MZOM

Šk. godina	broj upisanih učenika pripadnika romske nacionalne manjine			učenici romske nacionalne manjine koji su prekinuli obrazovanje			
	Ukupno	M	Ž	Ukupno	M	Ž	%
2019./2020.	4882	2466	2416	105	66	39	2,15
2020./2021.	4441	2242	2199	107	59	48	2,41
2021./2022.	4905	2470	2435	136	79	57	2,77
2022./2023.	4943	2522	2421	132	73	59	2,67
2023./2024.	5202	2604	2598	161	110	51	3,09

U školskoj godini 2019./2020. osnovno obrazovanje prekinulo je 2,15 % romskih učenika, dok je u školskoj godini 2020./2021. taj udio iznosio 2,41 %. U 2021./2022. udio je porastao na 2,77 %, a u 2022./2023. iznosio je 2,67 %. U školskoj godini 2023./2024. osnovno obrazovanje prekinuo je 161 učenik pripadnik romske nacionalne manjine, što predstavlja najveći zabilježeni broj i najveći udio u promatranom razdoblju, odnosno 3,09 % svih evidentiranih romskih učenika. Mladići su češće prekidali obrazovanje od djevojaka tijekom cijeloga promatranoga petogodišnjeg razdoblja. Podatci za Međimursku županiju, koje je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih također dostavilo voditeljici istraživanja na zahtjev, pokazuju da u školskoj godini 2023./2024. 4,46 % upisanih učenika pripadnika romske nacionalne manjine nije uspješno završilo razred. Naime, od 1009 učenika pripadnika romske nacionalne manjine upisanih u 30 osnovnih škola Međimurske županije, njih 964 uspješno je završilo razred.

Odstupanja između baze ispisa učenika i posebnih godišnjih izvještaja o obrazovanju pripadnika romske nacionalne manjine mogu se objasniti različitom metodologijom prikupljanja podataka. Dok baza ispisa evidentira formalne ispise i administrativno označen razlog prestanka pohađanja škole, izvještaji o pripadnicima romske nacionalne manjine temelje se na zasebnom statističkom izvještavanju škola. Budući da podatak o pripadnosti romskoj nacionalnoj manjini nije obvezan i ovisi o raspoloživosti informacija u školskoj evidenciji, razlike u podacima pokazuju da formalni administrativni pokazatelji ne daju potpunu sliku obrazovnog ispadanja romskih učenika, zbog čega je potrebno analizirati više administrativnih i obrazovnih pokazatelja zajedno. Razlike u podacima upućuju na potrebu unapređenja načina njihova prikupljanja i praćenja.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih vodi **evidenciju programa osnovnog obrazovanja odraslih** te broja polaznika koji se upisuju i završavaju program. U 2025. godini osnovno obrazovanje odraslih provodilo je 14 obrazovnih ustanova, pri čemu nijedna nije smještena u Dalmaciji. U programe su bila uključena ukupno 1124 prijavljena polaznika, od kojih je 493 uspješno završilo program. Ministarstvo pritom ne vodi podatke o dobnoj strukturi polaznika, pripadnosti nacionalnim manjinama ili razvojnim teškoćama i eventualnom invaliditetu polaznika. Radovi koji se bave obrazovanjem odraslih (Černja i Pavić, 2018) naglašavaju da uloga nastavnika u programima obrazovanja odraslih nije samo poučavanje, nego i usmjeravanje, briga o motiviranosti i ukupnoj dobrobiti polaznika pa je važno pratiti i razvijati kompetencije nastavnika i omogućiti im prepoznavanje različitih potrebnih oblika angažmana kao i prepoznati potrebe polaznika te predvidjeti dodatnu podršku za polaznike, osobito one u ranjivom položaju.

Analize dostupnih podataka pokazuju da su osobe u sukobu sa zakonom u povećanom riziku od ispadanja iz obrazovanja (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Tardelli, 2023; Vlada Republike Hrvatske, 2025). Zbog toga obrazovanje i osposobljavanje mogu biti dio programa izvršenja kazni i odgojnih mjera u sustavu pravosuđa, usmjerenih na završavanje osnovnog obrazovanja, stjecanje strukovnih kvalifikacija, prekvalifikacije i usavršavanja te, kada je to moguće, nastavak visokog obrazovanja. U **Izvješću o radu zatvorskog sustava za 2024. godinu** (Vlada Republike Hrvatske, 2025) nalaze se podatci o uključivanju u obrazovanje zatvorenika i odgajanika te se navodi da je posebna pozornost usmjerena na poticanje završavanja započetog obrazovanja radi uspješnije reintegracije u društvo. Obrazovni programi provode se u suradnji s vanjskim obrazovnim ustanovama, uzimajući u obzir sposobnosti i interese uključenih, trajanje kazne i organizacijske mogućnosti kaznenog tijela. Za maloljetne i mlađe punoljetne odgajanike obrazovanje se organizira u skladu s njihovim individualnim potrebama, sposobnostima i sklonostima te pojedinačnim programom postupanja. U javnim ispravama o stečenom obrazovanju nije vidljivo da je ono ostvareno tijekom izvršavanja kazne ili odgojne mjere, čime se nastoji spriječiti stigmatizacija po izlasku iz institucija pravosudnog sustava.

Prema Izvješću o radu zatvorskog sustava za 2024. godinu (Vlada Republike Hrvatske, 2025), broj zatvorenika i maloljetnih odgajanika uključenih u obrazovne programe smanjio se s 300 u 2020. godini na 183 u 2024. godini. Tijekom 2024. godine obrazovne programe završilo je 98 osoba, 14 ih je prekinulo obrazovanje, dok je 71 osoba nastavila školovanje u sljedećoj

godini. U Izvješću se ne izdvajaju zasebno razine obrazovanja niti maloljetni i mlađi punoljetni odgajanci u odnosu na zatvorenike. Pad broja uključenih u obrazovne programe u Izvješću se povezuje s promjenama u strukturi osoba lišenih slobode, većim udjelom istražnih zatvorenika i stranih državljana, kraćim kaznama zatvora te organizacijskim izazovima u provedbi osnovnoškolskoga obrazovanja nakon izmjena propisa o obrazovanju odraslih, što je istraženo kroz fokusne grupe i intervju sa stručnjacima iz pravosudnog sustava.

Dostupni podatci i istraživanja opisuju da osobe koje rano napuštaju obrazovanje najčešće dolaze iz skupina koje žive u siromaštvu te imaju teškoće s ekonomskim i socijalnim uključivanjem (Matković, 2010; Pikić Jugović i Doolan, 2013; UNESCO, 2023). Istodobno, ispadanje iz obrazovanja otežava postizanje financijske stabilnosti i izlazak iz siromaštva. Rezultati ankete o dohotku stanovništva u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2016. do 2019. godine pokazuju stopu rizika od siromaštva za osobe u dobi od 18 do 64 godine, s nezavršenim ili završenim samo osnovnoškolskim obrazovanjem, između 33,7 % i 37 %. Ta se stopa smanjuje na između 13,6 % i 15,6 % za osobe sa srednjoškolskim obrazovanjem, odnosno na između 4,1 % i 4,8 % za visokoobrazovane (Državni zavod za statistiku, 2020, 2021). Nadalje, promatramo li statističke podatke o radnoj aktivnosti i zaposlenosti, odnosno nezaposlenosti, siromaštvu, materijalnoj deprivaciji i uključenosti u cjeloživotno obrazovanje, zamjetno je da se veći udio osoba niže naobrazbe nalazi među siromašnima i nezaposlenima. To uključuje osobe koje nisu pohađale ili nisu završile osnovnu školu te one koje su završile samo osnovnoškolsko obrazovanje (Državni zavod za statistiku, 2025). Opisani pokazatelji upućuju na trajne rizike radne i socijalne isključenosti kojima su izložene osobe koje prerano napuštaju obrazovni sustav. Prerano ispadanje iz obrazovnog sustava, osobito ako se događa prije završetka osnovne škole, ali i u slučajevima neupisivanja ili nezavršavanja srednje škole, predstavlja složen i višedimenzionalan problem s ozbiljnim posljedicama za mladu osobu, njezinu užu okolinu te hrvatsko društvo u cjelini. Promatrajući statističke podatke za Republiku Hrvatsku, upravo je romsko stanovništvo značajno više pogođeno ispadanjem iz obrazovanja, kao i siromaštvom te materijalnom i infrastrukturnom deprivacijom (Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Europska agencija za temeljna prava FRA, 2025; Kunac i sur., 2018).

Različiti znanstveni radovi (Berc i sur., 2015; Ogresta, 2023; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022) zaključuju da je potrebno unaprijediti praćenje fenomena ispadanja iz obrazovanja kako bi se omogućilo donošenje učinkovitih politika temeljenih na dokazima i osigurala dostupnost

obrazovanja za sve mlade, osobito za one u pojačanom riziku od ispadanja iz obrazovanja. Potrebno je uspostaviti sustavan pristup praćenju ispadanja iz obrazovanja čime bi se osigurali dosljedni i točni podatci. Uz to je ključno razvijati preventivne mjere te mjere podrške mladima u riziku kao i onima koji su već ispali iz obrazovanja. Iako je stopa ranog napuštanja obrazovanja u Hrvatskoj među najnižima u Europskoj uniji (Eurostat, 2010, 2023, 2024), zamjetan je nedostatak smjernica i standarda koji bi regulirali aktivnosti odgojno-obrazovnog sustava i drugih sustava, u kontekstu prevencije ispadanja iz obrazovanja te intervencija kada do ispadanja dođe.

4. PREGLED PROPISA I JAVNIH POLITIKA

Prerano ispadanje učenika iz obrazovnog sustava, osobito prije stjecanja prve kvalifikacije, koja u većini zemalja odgovara završetku srednjoškolskog obrazovanja ili programa strukovnog osposobljavanja, prepoznato je kao ozbiljan društveni problem u mnogim državama. Problem je osobito izražen u afričkim i azijskim zemljama, što potvrđuju analiza UNICEF-a o ispadanju iz osnovne škole u Mozambiku (Pontuschka, 2024) i studija slučaja iz Pakistana (Shuja i sur., 2022). Istodobno, ispadanje iz obrazovanja sustavno se prati i istražuje i u zemljama Sjeverne Amerike (Alexander i sur., 2001; Miller, 2006; Robson, 2010; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008), državama Europske unije (Estêvão i Álvares, 2014; Jahnukainen, 2001) te u zemljama jugoistočne Europe, poput Srbije i Bosne i Hercegovine (Cvjetičanin i Živanović, 2012; Krstić i sur., 2017; Porić, 2017). Problem ispadanja se povezuje s povećanom ranjivošću mladih koji napuštaju obrazovni sustav, teškoćama pri zapošljavanju te povećanim rizikom od socijalne isključenosti (Jahnukainen, 2001; Johansson i Uhnöo, 2019; Milas i sur., 2010). Budući da ovaj rad istražuje ispadanje iz formalnog sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, u nastavku su opisani relevantni propisi i javne politike, kako na nacionalnoj razini, tako i na razini Europske unije, u odnosu na njihov značaj za nacionalni kontekst.

Problem ispadanja mladih iz sustava obrazovanja prepoznat je u **javnim politikama Europske unije** te su se države članice obvezale ustrajati na smanjenju broja učenika koji prerano napuštaju obrazovanje, osobito prije završetka srednje škole i stjecanja prve kvalifikacije. Strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj – Europa 2020 (Europska komisija, 2010) postavila je cilj smanjenja udjela mladih u dobi od 18 do 24 godine koji rano napuštaju obrazovanje na manje od 10 %. Preporuka Vijeća Europske unije od 28. lipnja 2011. o politikama za smanjenje ranog napuštanja škole (2011/C 191/01; Vijeće Europske unije, 2011) pruža državama članicama smjernice za razvoj strategija usmjerenih na prevenciju ispadanja iz obrazovanja. Naglašava važnost sveobuhvatnog pristupa koji uključuje **preventivne, intervencijske i kompenzacijske mjere**. Preventivne mjere usmjerene su na uklanjanje temeljnih uzroka ispadanja (Balog, 2022; Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu, 2015; Vijeće Europske unije, 2011). Intervencijske mjere odnose se na ciljanu podršku učenicima u riziku, dok kompenzacijske mjere omogućuju povratak u obrazovanje ili

stjecanje kvalifikacije kroz alternativne programe (Balog, 2022; Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu, 2015; Vijeće Europske unije, 2011). Ističe se i važnost međusektorske suradnje obrazovanja, socijalne skrbi, zapošljavanja i zdravstva te suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom.

Preporuka Vijeća Europske unije od 28. studenoga 2022. o inicijativi *Putevi do školskog uspjeha* (EUR-Lex, 2022/C 469/01) zamijenila je Preporuku iz 2011. godine te postavila nove ciljeve usmjerene na povećanje pravednosti, uključenosti i kvalitete obrazovanja. Njome se nastoji smanjiti udio mladih koji rano napuštaju obrazovanje na manje od 9 %, smanjiti udio učenika sa slabim postignućima u osnovnim vještinama, povećati stopu završavanja srednjoškolskog obrazovanja te ublažiti utjecaj socioekonomskog i kulturnog statusa na obrazovne ishode (Vijeće Europske unije, 2021, 2022). Dokument naglašava da je ostvarenje tih ciljeva moguće jedino kroz **pravedne i uključive obrazovne sustave** koji svim učenicima omogućuju razvoj potencijala, neovisno o njihovim osobnim, obiteljskim ili socioekonomskim okolnostima.

Europska unija usmjerava države članice u prevenciji i odgovoru na prerano ispadanje iz obrazovanja putem Otvorene metode koordinacije, engl. *Open Method of Coordination*. Riječ je o mehanizmu *mekog prava* razvijenom u okviru Lisabonske strategije koji uključuje zajedničko definiranje ciljeva, pokazatelja i instrumenata praćenja, izvještavanje o napretku te razmjenu primjera dobre prakse, bez uvođenja obvezujućih propisa (Regent, 2003). U skladu s tim države članice izrađuju vlastite akcijske planove prilagođene nacionalnom kontekstu, a provedba dijela mjera financira se iz fondova Europske unije.

U nastavku se analizira zakonodavno i javnopolitičko okruženje u Hrvatskoj, kako bi se osigurao okvir za razumijevanje načina na koji makrosustav i egzosustav djeluju na ispadanje ili sprečavanje ispadanja mladih iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Pregled pomaže u razumijevanju intervencija i mogućnosti koje sustavi i stručnjaci koji u njima rade imaju u odgovoru na problem ispadanja.

Na nacionalnoj razini, **Nacionalni plan oporavka i otpornosti 2021. – 2026.** (Vlada Republike Hrvatske, 2021) obuhvaća područja obrazovanja, znanosti i istraživanja, usmjeravajući se na unapređenje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja, postignuća učenika i studenata na svim razinama obrazovanja te na jačanje istraživačke izvrsnosti znanstvenika. Potrebu za odgovorom na problem preranog ispadanja iz obrazovanja prepoznaje i **Nacionalni**

program za mlade za razdoblje od 2023. do 2025. godine (Središnji državni ured za demografiju i mlade, 2023), u kojem je obrazovanje jedno od prioritetnih područja djelovanja. Mjera 3.3.2. ovog programa usmjerena je na osnaživanje mladih koji ne rade, nisu u sustavu redovitog obrazovanja te nisu uključeni u obrazovanje odraslih, tzv. *mladi u NEET statusu*. Predviđeno je da se putem javnog poziva osiguraju financijske potpore udrugama mladih i za mlade za provedbu projekata usmjerenih na povećanje znanja i vještina te zapošljivosti mladih u *NEET statusu*.

Jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave mogu imati značajnu ulogu u oblikovanju i provedbi mjera za mlade te mogu donositi vlastite strateške dokumente. Grad Zagreb (2021) donio je **Program za mlade Grada Zagreba** za razdoblje od 2021. do 2025. godine u kojem je obrazovanje jedno od prioritetnih područja. Jedan od ciljeva programa jest smanjenje rizika od siromaštva i suzbijanje svih oblika diskriminacije i socijalne isključenosti mladih. Mjere programa koje se odnose na uključivanje mladih u obrazovanje obuhvaćaju potporu kvaliteti i dostupnosti srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja te podupiranje programa i aktivnosti cjeloživotnog učenja. Izravna podrška za obrazovanje osigurava se dominantno kroz mjeru gradskih stipendija, uključujući stipendije namijenjene djeci romske nacionalne manjine te stipendije po socioekonomskom kriteriju. Međutim, obje vrste stipendija dostupne su tek za srednjoškolsko i visoko obrazovanje pa nisu relevantne za temu ispadanja iz osnovne škole.

Na nacionalnoj razini **sustav financijske potpore** učenicima i mladima temelji se na kombinaciji socioekonomskih, meritokratskih i ciljano definiranih kriterija, pri čemu prevladavaju socioekonomski kriteriji. Kriteriji za dodjelu stipendija uključuju obrazovni uspjeh, materijalni status kućanstva te pripadnost ranjivim skupinama, uključujući romsku nacionalnu manjinu, za koju postoje posebni programi usmjereni na povećanje obrazovne uključenosti i smanjenje rizika ranoga napuštanja školovanja (Bagić i sur., 2014; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025). Stipendije se najčešće dodjeljuju učenicima srednjih škola i studentima, dok su za učenike osnovnih škola stipendije u klasičnom obliku rjeđe, a češće se osiguravaju drugi oblici potpore, poput besplatnih udžbenika, školske prehrane, prijevoza i različitih novčanih pomoći (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025). Uz sustav javnih stipendija, važan segment potpore čine i novčane potpore koje dodjeljuju zaklade i druge institucije, a koje su dostupne i za učenike uključene u osnovnoškolski odgoj i

obrazovanje. Primjer je Zaklada „Hrvatska za djecu”, čiji je osnivač Vlada Republike Hrvatske, kao i privatne zaklade, primjerice Zaklada Solidarna, koja putem Fonda „Desa i Jerko Baković” pruža potporu obrazovanju. Novčane potpore Zaklade „Hrvatska za djecu” obuhvaćaju širok raspon potreba: od potpore obrazovanju, uključujući nabavu školske opreme, računala, pokrivanje troškova izvanškolskih aktivnosti i smještaja, do pomoći djeci s teškoćama u razvoju i zdravstvenim problemima za liječenje, terapiju i nabavu medicinskih pomagala. Zaklada „Hrvatska za djecu” pruža i potpore za podmirivanje osnovnih životnih potreba u uvjetima siromaštva, uključujući hranu, odjeću i stanovanje, kao i posebne oblike pomoći, primjerice potpore za višestruke porode, udomljenu djecu ili djecu koja izlaze iz sustava socijalne skrbi. Novčane potpore ovih sustava pretežito su usmjerene na ublažavanje nepovoljnih socioekonomskih uvjeta i osiguravanje jednakih obrazovnih prilika. Najčešće su uvjetovane hrvatskim državljanstvom barem jednoga roditelja ili prebivalištem u Republici Hrvatskoj, a u pojedinim slučajevima i niskim prihodima kućanstva.

Opisana struktura potpora upućuje na usmjerenost prema ublažavanju socioekonomskih nejednakosti, ali i na fragmentiranost mjera. Financijske potpore u vidu stipendija uglavnom su dostupne za srednje i više razine obrazovanja. Uz to, postupak prijave za ostvarivanje prava na potpore obično uključuje prijavu putem mrežnih natječaja i dostavu dokumentacije, što može predstavljati prezahtjevan postupak za roditelje s niskom razinom obrazovanja, opterećene siromaštvom i nepovoljnim životnim uvjetima. Opisane mjere djeluju kao socijalno-kompenzacijske intervencije, ali je otvoreno pitanje u kojoj mjeri doprinose prevenciji obrazovnih nejednakosti i ranoga ispadanja iz sustava obrazovanja (Bagić i sur., 2014).

Na razini makrosustava, u nastavku je osnovni pregled propisa važnih za uključenost u osnovno obrazovanje. **Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi** (NN 94/2013) propisuje da je pohađanje osnovne škole obvezno za svu djecu u dobi od 6 do 15 godina, a za učenike s višestrukim teškoćama u razvoju može trajati do navršene 21. godine života. Osnovno obrazovanje traje osam godina, a cilj mu je razvoj znanja i sposobnosti potrebnih za prilagodbu promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu, nastavak školovanja te stjecanje temeljnih kompetencija (čl. 11. i 12.). Osnovne škole izводе redovite i posebne programe prilagođene potrebama učenika, uključujući djecu s teškoćama u razvoju te učenike pripadnike nacionalnih manjina. Zakon nadalje u članku 6. propisuje da su roditelji dužni upisati dijete u školu i osigurati redovito pohađanje nastave, dok članci 44. i 45. obvezuju škole

na vođenje evidencije o učenicima, praćenje izostanaka i reagiranje u slučaju neredovitog pohađanja.

Za one koji ispadnu iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja, aktualna mjera obrazovne reintegracije je mogućnost završavanja programa osnovnog obrazovanja kroz sustav obrazovanja odraslih. **Osnovno obrazovanje odraslih** organizira se sukladno Zakonu o obrazovanju odraslih (Hrvatski sabor, 2021) i Nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih iz 2003. godine (Ministarstvo prosvjete i športa, 2003). Program je namijenjen osobama koje nisu završile osnovnu školu, a može obuhvaćati različite oblike izvođenja nastave (redovitu, dopisno-konzultativnu i konzultativno-instruktivnu) s ciljem stjecanja temeljnih kompetencija kao preduvjeta za daljnje obrazovanje i uključivanje na tržište rada. Program je strukturiran kroz šest obrazovnih razdoblja, pri čemu prva dva odgovaraju razini od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, a preostala razdoblja razini od petog do osmog razreda. Svako obrazovno razdoblje traje osamnaest tjedana, odnosno 120 do 250 nastavnih sati. Program je organiziran predmetno, usporedivo s redovnim osnovnoškolskim obrazovanjem, uz navodnu prilagodbu potrebama odraslih polaznika. Osnovno obrazovanje financira se javnim sredstvima pa je za polaznike besplatno. U početku, uz program je bila uključena mogućnost paralelnog stjecanja jednostavnijeg zanimanja kroz izborne programe osposobljavanja, osobito u završnim obrazovnim razdobljima, čime se povezivalo opće obrazovanje s tržištem rada i zapošljivost polaznika, ali je ova mogućnost zadržana do 2024. godine nakon koje dolazi do promjene modela financiranja na način koji će biti opisan u nastavku.

Postoji neusklađenost u dobnim kriterijima za uključivanje u obrazovanje odraslih jer je prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (Hrvatski sabor, 2018) pohađanje osnovne škole obvezno do 15. godine života, a prema Zakonu o obrazovanju odraslih (Hrvatski sabor, 2021) ustanove mogu upisivati polaznike od navršene 14. godine. Geografska (ne)dostupnost programa te broj i dinamika grupa takvi su da je ponekad potrebno duže čekanje za upis programa ili se program provodi na geografski udaljenom mjestu. U 2025. godini samo 14 obrazovnih ustanova provodilo je osnovno obrazovanje odraslih, a njihova geografska distribucija ostavlja neka područja nepokrivenima, primjerice Primorsko-goransku županiju ili tri županije na području Dalmacije. Popis ustanova koje provode osnovno obrazovanje odraslih dostupan je u Andragoškom zajedničkom upisniku podataka.

Tijekom postupka upisa polaznici se prijavljuju u željenu ustanovu za obrazovanje odraslih koja ima odobrenje nadležnog ministarstva. Ustanove započinju provoditi program kada se upiše dovoljan broj polaznika i formira grupa. Osnovno obrazovanje odraslih financira se javnim sredstvima iz državnog proračuna, a može biti uključeno i sufinanciranje sredstvima Europske unije. Međutim, financijski izazov je taj što se ustanovi priznaju troškovi izvođenja programa samo za polaznike koji završe program pa se na razini pojedinih ustanova oprezno pristupa planiranju i izvođenju programa kako ne bi nastali nepokriveni financijski troškovi, što se potvrdilo i u ovom istraživanju. Uvjeti i iznosi uređuju se godišnjim odlukama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025a, 2025b). Usporedba odluka o financiranju za 2025. i 2026. godinu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025a, 2025b) pokazuje kontinuitet financiranja, bez značajnih promjena. U obje odluke naglasak je isključivo na osnovnom obrazovanju odraslih, uz zadržavanje istih kategorija korisnika i modela isplate sredstava. Međutim, u razdoblju financiranja do 2024. godine (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024), model financiranja je, uz završavanje osnovne škole, uključivao i komponentu osposobljavanja za jednostavnije poslove, odnosno stjecanje prve kvalifikacije. Od odluke za 2025. godinu dolazi do promjene kojom se financiranje usmjerava isključivo na završetak osnovnog obrazovanja, dok se programi osposobljavanja premještaju u druge instrumente politika obrazovanja i zapošljavanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025a). U razdoblju od 2015. do 2017. godine je u okviru projekta **Implementacija Europske Agende za obrazovanje odraslih** koji je prepoznao potrebe povećanja uključenosti odraslih u cjeloživotno učenje, osobito onih s niskim razinama obrazovanja, radi razvoja njihove funkcionalne pismenosti, zapošljivosti i socijalne uključenosti, izrađen **Program unapređenja osnovnog obrazovanja odraslih** (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Programom je predviđeno uvođenje 3 modula osnovnog obrazovanja odraslih koji bi odgovarali različitim potrebama odraslih polaznika i doprinosili smanjenju obrazovnih i društvenih nejednakosti. Modul A trebao je biti usmjeren na opismenjavanje i razvoj temeljnih vještina, prvenstveno za ranjive skupine poput nepismenih osoba, osoba s invaliditetom i migranata. Modul B trebao je biti temeljni model osnovnog obrazovanja odraslih, namijenjen osobama bez završene osnovne škole, s ciljem stjecanja znanja i vještina potrebnih za nastavak obrazovanja, a modul R odnosio se na integraciju temeljnih kompetencija u programe osposobljavanja i usavršavanja, čime bi se omogućilo njihovo jačanje u kontekstu specifičnih zanimanja. Ovaj program nije izravno implementiran, a razvoja sustava obrazovanja odraslih nastavio se kroz projekte usmjerene razvoju standarda

kvalifikacija te uvođenje mikrokvalifikacija i vaučera. Međutim, sustav osnovnog obrazovanja odraslih i sam program po kojem se provodi nije reformiran od 2003. godine (Ministarstvo prosvjete i športa, 2003). Za razvoj temeljnih vještina, izrađen je **Kurikulum za razvoj temeljnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih** (2019), razvijen u sklopu projekta sufinanciranog Erasmus+ programom. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih zaduženo je za akreditiranje ustanova koje provode obrazovne programe sukladno Kurikulumu, među kojima su pučka otvorena učilišta, centri za obrazovanje odraslih i slične ustanove.

Kroz sustav rada i zapošljavanja razvijena je mjera sufinanciranja putnih troškova za završavanje programa osnovnog obrazovanja kroz sustav obrazovanja odraslih, te niz mjera za stjecanje kvalifikacija i stručno usavršavanje, kao i za radnu aktivaciju. U program sufinanciranja prijevoza za osnovno obrazovanje odraslih trenutačno se mogu uključiti nezaposlene osobe kojima se financira isključivo stvarni putni trošak tijekom obrazovanja, prema danima prisutnosti na nastavi. Uz Hrvatski zavod za zapošljavanje, profesionalno usmjeravanje i podršku u tranziciji između obrazovanja i rada pruža i 17 Centara za informiranje i savjetovanje o karijeri (CISOK) raspoređenih diljem Hrvatske. Njihov je cilj unaprijediti osobne potencijale korisnika za cjeloživotni razvoj karijere te pružiti informacije i savjetovanje o profesionalnim prilikama i tehnikama traženja posla. Osim toga, razvijene su mjere za stručno osposobljavanje, stjecanje kvalifikacija i radno uključivanje koje se provode kroz različite ustanove. Informacije o tim mjerama moguće je dobiti putem javnih institucija usmjerenih na podršku u zapošljavanju. Rezultati istraživanja pokazuju da se mladi bez završene osnovne škole ne javljaju CISOK-u, a sužene su i mjere podrške koje su im putem CISOK-a dostupne.

Pregled postojećih mjera i navodi stručnjaka uključenih u ovo istraživanje pokazuju da se mladi bez završene osnovne škole trenutačno mogu uključiti samo u program osnovnog obrazovanja odraslih, uz mogućnost sufinanciranja troškova prijevoza, te u program mikrokvalifikacije za razvoj temeljnih digitalnih vještina.

Obiteljski zakon (NN 103/15) u članku 92. uređuje zanemarivanje obveze školovanja djeteta kao oblik zanemarivanja prava i dobrobiti djeteta. U slučajevima kada dijete u dobi od 6 do 15 godina ne pohađa školu, a roditelji ne osiguravaju njegovo redovito obrazovanje, postupa se sukladno **Protokolu o postupanju u slučaju zlostavljanja i zanemarivanja djece** (Vlada Republike Hrvatske, 2014). Navedeni Protokol (2014) određuje postupke, obveze i

odgovornosti svih nadležnih tijela i stručnjaka u slučajevima sumnje ili potvrde zanemarivanja ili zlostavljanja djeteta. Njegov je cilj pravovremena zaštita dobrobiti djeteta i osiguravanje međuresorne suradnje. Protokol definira načela postupanja utemeljena na najboljem interesu djeteta te obvezu prijavljivanja sumnje na zlostavljanje i zanemarivanje. Posebno naglašava važnost interdisciplinarne suradnje i razmjene informacija među institucijama. U slučajevima kada dijete ne pohađa školu zbog roditeljskog zanemarivanja, postupanje uključuje odgojno-obrazovne ustanove koje prate dijete i surađuju s roditeljima, te sustav socijalne skrbi koji procjenjuje rizik i poduzima odgovarajuće mjere obiteljsko-pravne zaštite (Vlada Republike Hrvatske, 2014).

Sustav socijalne skrbi ima ključnu ulogu u prepoznavanju rizika i zaštiti djece uključene u osnovnoškolsko obrazovanje, uz obvezu postupanja po načelu razmjerne i najblaže intervencije u obiteljski život (NN 18/22, 123/15, 87/22). Ministarstvo socijalne politike i mladih (2015) te Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike (2022a, 2022b) Pravilnicima (NN 123/15; 87/22) uređuju sustav zaštite djece te provođenje **mjera obiteljsko-pravne zaštite** koje određuje i provodi Zavod za socijalni rad, a koje uključuju: upozorenje na propuste u ostvarivanju skrbi o djetetu, mjeru stručne pomoći i potpore u ostvarivanju skrbi, mjeru intenzivne stručne pomoći i nadzora nad ostvarivanjem skrbi o djetetu te žurnu mjeru izdvajanja i smještaja djeteta izvan obitelji. Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike (2022b) Pravilnikom je uredilo pružanje socijalnih usluga (NN, 110/2022, 58/2024). Zdravstvene ustanove prema Protokolu o postupanju u slučaju zlostavljanja i zanemarivanja djece (Vlada Republike Hrvatske, 2014) osiguravaju zdravstvenu skrb i prijavljuju sumnje na zanemarivanje, dok se policija i pravosuđe uključuju u istraživanje i procesuiranje kaznenih djela i prekršaja.

U okviru podrške iz sustava socijalne skrbi, prema Zakonu o socijalnoj skrbi (NN 18/22) i Pravilniku o mjerilima za pružanje socijalnih usluga (NN 110/22, 58/24), osobama starijima od 15 godina koje se ne obrazuju i nisu zaposlene može se osigurati **socijalna usluga savjetovanja** te nova usluga **socijalnog mentorstva**. Tom se uslugom korisniku pruža stručna pomoć usmjerena jačanju osobnih snaga i sposobnosti za uspješnije rješavanje nepovoljnih životnih okolnosti te bolju integraciju u zajednicu u kojoj živi. Uslugu mogu dobrovoljno koristiti osobe u riziku od socijalne isključenosti ili one koje se već nalaze u socijalno marginaliziranom položaju. Pruža se u trajanju od šest do osam mjeseci, kroz najmanje deset susreta. Pružatelji socijalnih usluga mogu biti i vanjski dionici, poput udruga i drugih ustanova koje dobiju licencu

nakon što ispune propisane prostorne i stručne uvjete sukladno Pravilniku o mjerilima za pružanje socijalnih usluga (NN 110/22, 58/24).

U Hrvatskoj je i dalje zamjetan nedostatak strateškog pristupa prevenciji prekida školovanja. Nedostaju i standardi djelovanja te smjernice o suradnji i koordinaciji među sustavima u osiguravanju podrške tim osobama, uključujući i one koje nisu završile osnovnu školu (Berc i sur., 2015; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022). Pojedina istraživanja (Berc i sur., 2015; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022) pokazuju da zaposlenici u sustavima obrazovanja i socijalne skrbi razvijaju različite intervencije usmjerene na prevenciju ispadanja iz obrazovanja te surađuju s drugim sustavima u zajednici u odgovoru na ovaj problem. Međutim, tim intervencijama često nedostaje dosljednost i sustavnost, a pitanje međuresorne suradnje i koordinacije ostaje otvoreno. Nedostatak međusektorske suradnje otežava razvoj učinkovitih odgovora na potrebe ove skupine mladih (Ratkajec Gašević i Horvat, 2022).

Kero (2024) problematizira vidljivost i razumijevanje fenomena ispadanja iz obrazovanja u stručnom diskursu, što otežava njegovo prepoznavanje, praćenje i pravodobno reagiranje. Posebno upozorava na razliku između formalnog ispadanja i šireg koncepta obrazovne isključenosti, koji obuhvaća i učenike formalno uključene u obrazovni sustav, ali funkcionalno isključene zbog dugotrajnih izostanaka te psihološke i obrazovne neuključenosti, povezane s niskom motivacijom i slabijim obrazovnim postignućima. Autorica pritom ukazuje na složenost čimbenika koji pridonose ranom ispadanju iz obrazovanja, uključujući individualne, obiteljske, školske i društvene okolnosti, čime fenomen smješta u širi kontekst društvenih nejednakosti i rizika od socijalne isključenosti, ističući da izbjegavanje ove teme produbljuje marginalizaciju pogođenih skupina, dok otvorena rasprava stvara preduvjete za razvoj učinkovitijih javnih politika i intervencija. U tom se kontekstu osobito naglašava važnost međusektorske suradnje, razvoja preventivnih mjera unutar obrazovnoga sustava te oblikovanja inkluzivnih obrazovnih politika koje omogućuju pravodobno prepoznavanje i pružanje podrške učenicima u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja (Kero, 2024).

5. TEORIJSKA UTEMELJENOST ISTRAŽIVANJA

Teorije koje objašnjavaju ljudski razvoj i ponašanje, a relevantne su i za istraživanje ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja, osobitu pažnju posvećuju socijalnoj dimenziji odrastanja. Polaze od činjenice da mlade osobe odrastaju u interakciji s bližom i daljom okolinom, odnosno društvenim kontekstom koji ih oblikuje. Naglašavaju kako na mlade tijekom vremena djeluju različiti čimbenici na više razina – od roditelja i vršnjaka do susjedstva, lokalne zajednice, države i medija. Tijek razvoja i ponašanja mlade osobe, kako prosječni tako i odstupajući, kao što je prerano ispadanje iz obrazovnog sustava, treba sagledati u kontekstu obilježja okruženja u kojem odrasta i neprekidnog recipročnog utjecaja između mlade osobe i okoline kroz vrijeme. Ispadanje iz škole ne događa se u vakuumu, već je dio interakcije između obitelji, škole, šire zajednice i životnih okolnosti koje oblikuju djetetovu perspektivu prema društvu i obrazovanju (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Härkönen, 2007; Matković, 2010). Ispadanje iz obrazovnog sustava promatra se kao složeni proces koji se odvija kroz vrijeme i generacije, pod utjecajem individualnih, obiteljskih, školskih i društvenih čimbenika.

Različite teorije pomažu razumjeti složen međudodnos pojedinca i okolinskih čimbenika, pri čemu su za ovaj rad najznačajnije teorije koje razvoj mlade osobe promatraju u interakciji s njenom užom i širom okolinom kroz vrijeme. Bandurina teorija socijalnog učenja opisuje ulogu okoline kroz učenje po modelu (Bandura, 1977, prema Schunk i DiBenedetto, 2023), a transakcijska teorija Sameroffa i Chandlera iz 1975. godine (Sameroff i Mackenzie, 2003) naglasak stavlja na interakcije između djeteta i okoline te obiteljski kontekst. U tom se pristupu dječja ponašanja razumiju kao rezultat međudjelovanja obilježja djeteta i reakcija njegove obitelji. Za razliku od biomedicinskog pristupa, koji razvojne probleme povezuje s organskim oštećenjima, socijalno-ekološki modeli ističu dinamičku interakciju između bioloških predispozicija djeteta i njegova okruženja (Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Dahlberg i Krug, 2002; Härkönen, 2007; Sameroff i Mackenzie, 2003). Takva je **teorija ekoloških sustava** (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Grebenac, 2017; Guy-Evans, 2020; Härkönen, 2007; Hayes i sur., 2017) koja opisuje ljudski razvoj kao rezultat interakcije pojedinca s različitim sustavima u njegovoj okolini. Sustavi djeluju na različitim razinama i

kroz vrijeme te je za razumijevanje potrebno sagledati cijeli ekološki sustav. Socijalno-ekološki model ljudskog razvoja naglašava utjecaj okolinskih čimbenika na razvoj. Okolinski čimbenici djeluju kroz više međusobno povezanih razina (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Guy-Evans, 2020; Härkönen, 2007). Mikrosustav se odnosi na neposredna okruženja u kojima pojedinac svakodnevno sudjeluje kroz izravne, česte i intenzivne interakcije, kao što su obitelj, vršnjačka skupina, škola, susjedstvo i druge ključne sredine u kojima se odvija svakodnevni život djeteta (Bronfenbrenner, 1979). Mezosustav obuhvaća odnose i povezanosti između različitih mikrosustava, a kvaliteta tih odnosa utječe na razvoj pojedinca. Stoga bi kod istraživanja ispadanja iz obrazovanja moglo biti korisno istražiti odnose i suradnje obitelji sa školom i susjedstvom (Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Guy-Evans, 2020; Härkönen, 2007). Egzosustav uključuje šire društvene strukture i institucije koje ne djeluju izravno na pojedinca, ali svejedno imaju značajan utjecaj na njegov svakodnevni život. Primjeri uključuju sustav socijalne skrbi ili zdravstva te lokalne politike koje oblikuju dostupnost obrazovnih i socijalnih usluga (Guy-Evans, 2020). Makrosustav obuhvaća dominantne društvene vrijednosti, kulturne norme i zakone koji oblikuju funkcioniranje svih drugih sustava. U ovom sustavu sadržani su i opći društveni stavovi o djetinjstvu, obrazovanju, rodnim ulogama, roditeljstvu, radu, siromaštvu i drugim važnim aspektima života (Guy-Evans, 2020). Kronosustav se odnosi na vremensku dimenziju i vremenski tijek te uključuje uobičajene promjene unutar pojedinca povezane s procesom sazrijevanja, životne tranzicije poput polaska u vrtić ili školu, preseljenja ili razvoda roditelja, ali i šire povijesne i društvene promjene koje utječu na život, poput ekonomskih kriza ili prirodnih katastrofa (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Guy-Evans, 2020; Härkönen, 2007). Socijalno-ekološki model koristan je za bolje razumijevanje procesa ispadanja iz obrazovanja jer objašnjava međusobnu povezanost i dinamiku pojedinca i različitih razina okoline. U tom kontekstu ispadanje se ne promatra kao izoliran čin, već kao rezultat kumulacije nepovoljnih okolnosti koje se razvijaju na različitim razinama kroz vrijeme. Ovaj pristup primjenjuje se u istraživanjima zdravog odrastanja, ali i u proučavanju nepovoljnih okolnosti poput izloženosti nasilju tijekom odrastanja (Dahlberg i Krug, 2002). Model koristimo i u ovom radu.

Čimbenici koji utječu na ljudski život ne djeluju izolirano, već dinamički, kroz vrijeme i kroz međusobnu interakciju, pri čemu se njihovi učinci razlikuju ovisno o razvojnim fazama, životnim okolnostima te prisutnosti drugih čimbenika (Benić, 2022; Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2002). **Rizični** su čimbenici oni biološki, psihološki, socijalni i ekonomski

čimbenici koji povećavaju vjerojatnost nepovoljnih ishoda. U području obrazovanja to se specifično odnosi na sve one čimbenike koji povećavaju vjerojatnost teškoća u obrazovanju i, u konačnici, ispadanja iz obrazovanja (Bašić, 2009; Bašić i sur., 2001; Bašić i sur., 2009; Kranželić Tavra i Bašić, 2005; Roisman, 2005). Rizici dakle mogu biti na razini pojedinca, primjerice zloupotreba zabranjenih supstanci, ili na razini okoline, poput siromaštva ili zlostavljanja i zanemarivanja u obitelji (Cicchetti, Toth i Maughan, 2000). Rizik može biti jednokratni, primjerice nesreća, ili kroničan i kumulativan, pri čemu kronični rizik ima posebno štetno djelovanje (Hunter, 2012). Kombinacija više čimbenika na različitim razinama značajno povećava ranjivost pojedinca i vjerojatnost nepovoljnih ishoda (Bašić, 2009; Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2002). Rizici nisu ravnomjerno raspoređeni u populaciji, a neki su pojedinci osobito ranjivi jer su izloženi višestrukim, kumulativnim rizicima koji ugrožavaju njihov razvoj (Rutter, 1987, 2000). **Ranjivost** se odnosi na povećanu izloženost rizicima koji otežavaju ostvarenje povoljnih ishoda. Ni ranjivost se pritom ne odnosi samo na obilježja pojedinca, nego na međudjelovanje različitih čimbenika s različitim razina te na nepovoljne ishode u različitim područjima, uključujući i prerano ispadanje iz obrazovanja (Härkönen, 2007; Meryem i sur., 2024). Pregled istraživanja u idućem poglavlju pokazuje da je prerano ispadanje iz obrazovnog sustava na razini osnovnog obrazovanja uglavnom povezano s opterećenošću višestrukim rizicima u različitim sustavima i na različitim razinama koji djeluju kroz duže vrijeme i čine pojedinca osobito ranjivim. Ranjivost nije statična, već dinamična i kontekstualna te se može pojačavati ili ublažavati ovisno o prisutnosti zaštitnih čimbenika, odnosno dostupnosti podrške i resursa.

Zaštitni čimbenici, odnosno čimbenici **otpornosti**, snage su i resursi unutar pojedinca ili u njegovoj okolini koji ublažavaju izloženost riziku i smanjuju vjerojatnost nepovoljnih ishoda (Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti i Becker, 2000; Rutter, 1987, 2000). Ti čimbenici djeluju kroz složene i međusobno isprepletene mehanizme, pri čemu se uzima u obzir njihova vrsta, brojnost, međudjelovanje i dinamika, kao i kontekst individualnih obilježja te različitih razina socijalnog okruženja – od obitelji i škole do šire zajednice i društvenih struktura (Bašić, 2000; Bašić, 2009; Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2002; Kranželić Tavra i Bašić, 2005). Upravo kombinacija više rizičnih čimbenika, bez dovoljno zaštitnih, značajno povećava vjerojatnost nepovoljnih ishoda (Bašić, 2000; Bašić, 2009) pa se tako vjerojatnost ispadanja povećava kako se rizični čimbenici akumuliraju, a nema dovoljno zaštitnih čimbenika. Prisutnost rizičnih i zaštitnih čimbenika na različitim razinama objašnjava se kroz dinamičke

processe njihove interakcije, pri čemu učinci ovise o razvojnim fazama, kontekstu i akumulaciji (Bašić, 2009; Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2002).

Model push-pull čimbenika (Jordan i sur., 1996) prepoznaje razloge ispadanja iz obrazovanja na sličan način kao modeli rizičnih čimbenika. *Push* čimbenici predstavljaju čimbenike unutar obrazovnog sustava, poput ponavljanja razreda i neadekvatne podrške, dok *pull* čimbenici uključuju vanjske okolnosti koje odvlače učenike iz škole, primjerice čuvanje mlađe braće i sestara kod kuće ili potreba za radom zbog loših materijalnih uvjeta u obitelji. Doll, Eslami i Walters (2013) te Ergün i Demir (2017) uz *push* i *pull* čimbenike opisuju i *fall out* čimbenike, odnosno proces postupnog ispadanja učenika iz obrazovanja. Zbog dugotrajnog slabljenja angažiranosti, motivacije i osjećaja pripadnosti školi može doći do prekida školovanja bez prepoznatljivog pojedinačnog uzroka (Doll i sur., 2013).

Finnov model odnosa frustracije i samopoštovanja (1989, prema Alexander i sur., 2001) opisuje kako loš školski uspjeh negativno utječe na samopoštovanje djece te ih dovodi do toga da preispituju vlastitu sposobnost, pri čemu istodobno slabi njihova privrženost školi. Napuštanje škole u takvim okolnostima predstavlja oblik bijega iz okruženja u kojem su kažnjeni, odnosno psihološki negativno potkrepljivani. Prema Jahnukainenovu **hipotetičkom hijerarhijsko-razvojnom modelu** (2001), zapadanje u socijalnu isključenost započinje problemima u školi, kod kuće ili u zajednici, praćenim školskim neuspjehom i odustajanjem od školovanja. Isključivanje iz sfere obrazovanja vodi isključivanju iz svijeta rada, a sve zajedno može dovesti do marginaliziranog društvenog položaja (Jahnukainen, 2001; Matković, 2009). Budući da je ispadanje mladih iz obrazovnog sustava prepoznato kao društveni problem u Europskoj uniji, države članice obvezale su se smanjiti njegovu učestalost. Strategija Europa 2020. postavila je cilj da udio mladih od 18 do 24 godine koji rano napuštaju obrazovanje bude manji od 10 %, dok Strategija Europa 2030. predviđa daljnje smanjenje ispod 9 % (Vijeće Europske unije, 2021).

Prilikom istraživanja okolinskih čimbenika koji doprinose isključenosti iz društva, pa tako i ispadanju iz obrazovanja, važno je prepoznati prepreke materijalne prirode, ali i društvene prepreke (Abrahams, 2024; Bell, 2016; Bilić, 2016; Garg i sur., 2022; Gewirtz, 2006; Levitas i sur., 2007). Siromaštvo i socijalna isključenost predstavljaju makrosustavne čimbenike, ali djeluju i na razini pojedinih obitelji kao obiteljski rizični čimbenici.

Socijalna isključenost je multidimenzionalna pojava koja nadilazi materijalnu deprivaciju i siromaštvo (Kronauer, 2019; Levitas i sur., 2007; Silver, 1994; Šućur, 1995, 2004). Šućur (1995) među prvima u hrvatskom akademskom diskursu opisuje pojam socijalne isključenosti, u razdoblju kada je taj koncept postao sve važniji u politikama država članica Europske unije. Navodi da se socijalna isključenost ne odnosi samo na siromaštvo i nedostatak materijalnih resursa, već uključuje i isključenost iz mreža podrške, institucija i participacije, što vodi marginalizaciji i povećava rizik od društvene dezintegracije (Šućur, 1995, 2004). Byrne (2005) promatra socijalnu isključenost kao proces u kojem se određene skupine sustavno marginaliziraju kroz institucionalne prakse i društvene norme, pri čemu je isključenost istodobno i rezultat i generator društvene stratifikacije. Silver (1994) naglašava da socijalna isključenost obuhvaća ekonomske, kulturne i političke mehanizme koji ograničavaju punu participaciju pojedinaca u društvu i reproduciraju dugotrajne nejednakosti. Levitas (2005) dalje razvija ovu perspektivu, ističući važnost uključivanja koncepta prava i raspodjele resursa za povećanje društvene inkluzivnosti te kritički preispituje institucionalne i političke strategije usmjerene na smanjenje isključenosti, koje često ne adresiraju temeljne strukturalne uzroke marginalizacije. Levitas i sur. (2007) razvili su okvir za **analizu socijalne isključenosti** koji uključuje **više dimenzija**. Multidimenzionalni pristup naglašava da isključenost ne proizlazi samo iz materijalne deprivacije, već iz kombinacije strukturalnih, institucionalnih i socijalnih čimbenika, čime se bolje razumije položaj socijalno isključenih osoba i skupina. Uz materijalnu dimenziju koja se odnosi na pristup tržištu rada, dohodak, životne uvjete, obrazovanje i vještine, zdravlje i pristup skrbi kao i stanovanje te uvjete i osjećaj sigurnosti u neposrednoj okolini, opisuje se i participativna dimenzija koja se odnosi na socijalne odnose, političko i građansko sudjelovanje, anomiju i usamljenost u odnosima te obiteljsku podršku. U opisanom modelu važna je i subjektivna dimenzija siromaštva i doživljaja isključenosti, kao i vremenska perspektiva mogućnosti razvoja životnih uvjeta (Levitas i sur., 2007). Upravo opisani koncept socijalne isključenosti korišten je u ovom istraživanju.

U nastavku su sažeto prikazane dodatne sociološke teorije korisne za objašnjenje društvene stratifikacije i reprodukcije društvenih problema koje pomažu prepoznati institucionalne barijere koje školu čine isključujućim okruženjem. Sociološke teorije omogućavaju šire razumijevanje makrosustava i njegovog djelovanja na mikrosustave i pojedince. Ove teorije potvrđuju da ispadanje iz škole nije samo individualni neuspjeh, već i društveni problem koji se ogleda u reprodukciji siromaštva i društvenih nejednakosti (Abrahams, 2024; Baranović, 2002; Bilić, 2016; DiMaggio, 1982; Gregurović, 2023; Kronauer,

2019; Matković, 2010; Pavić i Vukelić, 2009; Petrić i Tomić-Koludrović, 2021; Pužić i Košutić, 2015; Sullivan, 2001). U teorijskom smislu razlikuju se konfliktni i funkcionalistički pristupi obrazovanju (Gregurović, 2023; Pužić i Košutić, 2015).

Posebno su relevantne **teorije kulturne reprodukcije**, poput koncepata kulturnog kapitala, koje ukazuju da obrazovni sustav favorizira kulturne obrasce srednjih i viših društvenih slojeva (Bourdieu, 1977; Bourdieu i Passeron, 1977; Gregurović, 2023; Petrić i Tomić-Koludrović, 2021; Pužić i Košutić, 2015). Posljedično, učenici iz nepovoljnijih sredina ulaze u sustav s manje resursa, što dugoročno utječe na njihove obrazovne ishode. **Teorija kapitala** Pierra Bourdieua (1977) razlikuje tri osnovna oblika kapitala: ekonomski (materijalna sredstva i imovina), socijalni (mreže odnosa i veza) i kulturni (znanja, vještine, kompetencije, obrazovanje i kulturne prakse). Kulturni kapital prenosi se transgeneracijski kroz jezik, stavove i navike, a škole najčešće vrednuju kapital srednjih i viših slojeva, dok djeca iz nižih slojeva imaju slabije obrazovne rezultate (DiMaggio, 1982; Petrić i Tomić-Koludrović, 2021; Sullivan, 2001). Koncept simboličkog nasilja objašnjava kako obrazovni sustav implicitno zahtijeva kompetencije koje nisu svi imali jednaku priliku razviti, čime doprinosi reprodukciji društvenih nejednakosti (Bourdieu, 1977; Bourdieu i Passeron, 1977; Gregurović, 2023). Škola tako postaje prostor u kojem se postojeće društvene razlike održavaju i legitimiraju.

Breen i Goldthorpe (1997) razvili su **model racionalnog izbora** prema kojem obrazovne odluke proizlaze iz procjene troškova i koristi, s ciljem barem reprodukcije društvene klase. Slabije obrazovani roditelji češće izbjegavaju rizične obrazovne puteve i biraju opcije koje omogućuju reprodukciju postojećeg statusa, dok bolje obrazovani roditelji aktivnije podržavaju obrazovni put svoje djece (Breen, 2001; Breen i Goldthorpe, 1997; Matković, 2010). Oreopoulos (2007) pokazuje da produljenje trajanja obveznog obrazovanja donosi ekonomske, zdravstvene i socijalne koristi koje učenici koji prerano ispadnu iz sustava često ne mogu procijeniti.

Anthony Giddens (1979, 1984) u **teoriji strukturacije** opisuje dvosmjernu vezu između društvenih struktura i individualnog djelovanja: institucije ograničavaju i omogućuju djelovanje pojedinaca. Nedostatak resursa i informacija zadržava siromašne i isključene u marginalizaciji, dok institucije poput škola ili tržišta rada često reproduciraju postojeće nejednakosti (Giddens, 1984). Empirijska istraživanja potvrđuju da obrazovanje u Hrvatskoj održava društvenu stratifikaciju, a niska razina obrazovanja roditelja i slab materijalni status povećavaju rizik od ranog ispadanja iz škole (Burušić i sur., 2010; Matković, 2010).

Teorija socijalne pravde naglašava potrebu uklanjanja sustavnih nejednakosti i osiguranje jednakog pristupa resursima i pravima (Bell, 2016; Gewirtz, 2006). Socijalna pravda u obrazovanju uključuje redistribuciju materijalnih resursa, kulturno priznanje raznolikosti i demokratsko sudjelovanje, s ciljem osnaživanja ranjivih učenika i njihovih zajednica. Srodno tome, kritička pedagogija obrazovanje promatra kao prostor u kojem se postojeći odnosi moći mogu reproducirati, ali i kao sredstvo emancipacije i osnaživanja marginaliziranih skupina (Freire, 2000, prema Ninčević, 2025). Opisane teorije omogućuju dublje razumijevanje kako strukturalni uvjeti i institucionalne prakse utječu na obrazovne ishode, posebno u kontekstu ranog ispadanja iz obrazovanja, na razini osnovne škole.

Ovaj rad **temelji se na teoriji ekoloških sustava** (Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Härkönen, 2007) **uz uključivanje modela višedimenzionalne socijalne isključenosti** (Levitas i sur., 2007) koji na razinama različitih sustava objašnjava probleme neobrazovanosti i ostanka u siromaštvu kroz generacije, kao i ograničen pristup resursima i institucionalne barijere te njihovo djelovanje na proces ispadanja iz osnovne škole.

6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVAČKIH SPOZNAJA

Ovaj rad istražuje fenomen ispadanja iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. Prije same provedbe istraživanja, važno je analizirati i prikazati dosadašnje znanstvene spoznaje o temi. Ispadanje učenika iz obrazovnog sustava, osobito ako se događa prije stjecanja prve kvalifikacije, što obično odgovara završetku neke razine srednjoškolskog obrazovanja, prepoznato je kao ozbiljan društveni problem u mnogim zemljama, počevši od američkog kontinenta (Alexander i sur., 2001; Miller, 2006; Robson, 2010; Rumberger i Lim, 2008), preko Europske unije (Brown i sur., 2022; Estêvão i Álvares, 2014; Jahnukainen, 2001), okolnih zemalja poput Srbije te Bosne i Hercegovine (Krstić i sur., 2017; Porić, 2017; Cvjetićanin i Živanović, 2012) do afričkih i azijskih zemalja (Garg i sur., 2022; Reddy i Sinha, 2010; Sabates, Akyeampong, Westbrook i Hunt, 2010).

Istraživanja o ispadanju iz osnovne škole uglavnom se oslanjaju na analize međunarodnih agencija (Pontuschka, 2024; Sabates i sur., 2010; UNDP, 2011; UNESCO i IEA, 2022) te su češća u zemljama Afrike, Azije i Južne Amerike. Navedene analize kao i druga istraživanja (Garg i sur., 2022; Reddy i Sinha, 2010; Sabates i sur., 2010; UNESCO, 2023) opisuju rizične čimbenike povezane sa siromaštvom, neobrazovanošću roditelja i uključivanjem djece u rad ili u pomoć obiteljima. Važnom se pokazala i rodna dimenzija zbog uključivanja primarno djevojaka u poslove vezane za skrb o obitelji, što otežava školovanje, bilo da je riječ o maloljetničkim trudnoćama, nakon kojih se od djevojaka očekuje posvećivanje majčinskoj ulozi, ili o skrbi za braću i sestre ili starije članove obitelji (Pontuschka, 2024; UNDP, 2011; UNESCO, 2012).

Istraživanje ispadanja adolescenata iz obveznog obrazovanja u gradu Nusaybinu u jugoistočnoj Turskoj (Ergün i Demir, 2017), gdje su stope napuštanja škole i na razini osnovnog obrazovanja visoke u usporedbi s ostalim regijama Turske, pokazuje percepciju dominantnog utjecaja okolinskih čimbenika među adolescentima u dobi od 14 do 17 godina koji su napustili školu. Stoga autori predlažu korištenje termina „istiskivanje iz obrazovanja” (*push-out*) koji upućuje na kontekstualne i sustavne uzroke ispadanja, umjesto termina „prekid obrazovanja” (*drop-out*) koji sugerira individualni neuspjeh (Ergün i Demir, 2017).

U Europskoj uniji i na sjevernoameričkom kontinentu prerani prekid obrazovanja fenomen je koji se prati i istražuje (Alexander i sur., 2001; Aznar i sur., 2023; Johansson i Uhnö, 2019; Pedditz i sur., 2022; Ripamonti, 2018; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008). Budući da se ispadanje iz obrazovanja najčešće promatra kao prekid prije završetka obveznog obrazovanja ili bez stjecanja minimalne kvalifikacije, istraživanja uglavnom uključuju srednjoškolsku populaciju (Baturina i sur., 2014; Berc i sur., 2015; Bridgeland i sur., 2006). Rjeđa su istraživanja isključivo usmjerena na ispadanje iz sustava obveznog osnovnoškolskoga obrazovanja (Eivers i sur., 2000; González-Rodríguez i sur., 2019; Rumberger i Lim, 2008) uz naglašenu osobitu ranjivost u razdoblju tranzicija iz pojedine razine obrazovanja te, u novije vrijeme, utjecaj pandemije na obrazovanje (UNESCO, 2022). Dostupna istraživanja uključuju različite dobne skupine i obrazovne razine jer opisane zemlje imaju različitu organizaciju sustava i različito trajanje obveznog obrazovanja. Neka istraživanja fokusiraju se na rizik od ispadanja, dok druga istražuju društveni položaj pojedinca nakon ispadanja, zbog čega ih je teško međusobno uspoređivati. Iako je usporedba populacije učenika koji ispadaju iz obrazovnog sustava otežana zbog različite organizacije i trajanja razdoblja obveznog osnovnog obrazovanja, pregled ovih radova omogućuje bolji uvid u tijek fenomena i rizične čimbenike koji na njega utječu.

Pregledom 33 rada iz zemalja Afrike, Azije, Sjeverne i Južne Amerike te Europe, uključujući države Europske unije i države jugoistočne Europe koje nisu u Europskoj uniji (BIH, Srbija, Sjeverna Makedonija) utvrđeno je da se dio istraživanja odnosi na uža geografska područja, dok preostali radovi uključuju analize podataka iz više zemalja (Alexander i sur., 2001; Chirteş, 2010; Cvjetićanin i Živanović, 2012; Eivers i sur., 2000; Ergün i Demir, 2017; Garg i sur., 2022; Janosz i sur., 2000; Lavrentsova i Valkov, 2017; Miller, 2006; Pikić Jugović i Doolan, 2013; Pontuschka, 2024; Porić, 2017; Reddy i Sinha, 2010; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008; Šimunović, 2024; UNDP, 2011). Od toga tri međunarodna pregleda uključuju i podatke iz Hrvatske (Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Hoque i Mahanta, 2021; Pikić Jugović i Doolan, 2013). Od pregledanih radova, njih 23 uključuju praćenje ispadanja iz osnovne i srednje škole, odnosno prije stjecanja prve kvalifikacije za uključivanje na tržište rada, dok se ostali odnose na obvezno obrazovanje, odnosno osnovno i niže srednje obrazovanje do 15. godine života.

Istraživanja provedena u posljednjih 25 godina, koja su obuhvatila ispadanje mladih iz osnovne i niže srednje škole, pokazuju da se rani rizici i prediktori javljaju već na nižim razinama obrazovanja te da je ključna uloga rane identifikacije i prevencije ispadanja. Vanjska istraživanja (Brown i sur., 2021; Chirteș, 2010; Dockery, 2013; Doll i sur., 2013; Eivers i sur., 2000; Rumberger i Lim, 2008) ističu utjecaj demografskih, socijalnih, ponašajnih, akademskih i školskih čimbenika. Ovi čimbenici na razini pojedinca i okoline, poput materijalne deprivacije, problema u ponašanju, lošeg školskog uspjeha i gubitka povezanosti sa školom, mogu postupno udaljiti učenike od škole, što može dovesti do formalnog ispadanja koje se evidentira na prijelazu iz osnovne u srednju školu ili tijekom srednjoškolskog obrazovanja. Istraživanja usmjerena na ispadanje iz osnovne škole, uz rizike na razini pojedinca među kojima su posebno naglašene teškoće u razvoju i učenju te problemi u ponašanju, naglašavaju i okolinske rizike. Istaknuti rizici u obitelji i okolini su izrazito nepovoljni socijalni uvjeti, život u ruralnom i infrastruktorno nedovoljno razvijenom području te neobrazovanost roditelja, a u istočnoj i jugoistočnoj Europi i pripadnost romskoj manjini, što ide u prilog argumentu istiskivanja, odnosno ranije opisanog *push-out* fenomena (Reddy i Sinha, 2010; Sajjad i sur., 2012).

Istraživači Rumberger i Lim (2008) iz Sjedinjenih Američkih Država donose pregled istraživanja o čimbenicima povezanim s ispadanjem učenika iz obrazovanja, s posebnim naglaskom na razdoblje obveznog školovanja. Zaključuju da je ispadanje iz obrazovanja rezultat međudjelovanja brojnih čimbenika na razini pojedinca, obitelji, škole i zajednice, a ne posljedica jednog izoliranog uzroka. Individualni čimbenici obuhvaćaju školski uspjeh, izostanke, probleme u ponašanju, motivaciju, obrazovna očekivanja i angažiranost učenika u školskom životu. Obiteljski čimbenici uključuju socioekonomski status, obrazovanje roditelja, strukturu obitelji, roditeljsku podršku i uključenost u obrazovanje djeteta. Na razini škole važnima se pokazuju školska klima, kvaliteta odnosa između učenika i nastavnika, veličina škole, školske politike i dostupnost podrške učenicima, dok čimbenici zajednice obuhvaćaju obilježja lokalnog okruženja, razinu siromaštva, sigurnost zajednice i dostupnost resursa. Rumberger i Lim (2008) posebno naglašavaju da je ispadanje iz obrazovanja razvojni proces koji započinje godinama prije samog napuštanja škole te da se rani pokazatelji, poput slabijeg školskog uspjeha, učestalih izostanaka i problema u ponašanju, mogu prepoznati već tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja. Stoga zaključuju da su za prevenciju ispadanja ključne rane, kontinuirane i višerazinske intervencije koje istodobno obuhvaćaju učenika, obitelj, školu i lokalnu zajednicu (Rumberger i Lim, 2008).

Rad istraživača González-Rodríguez i sur. (2019) donosi metaanalizu 32 znanstvena rada iz razdoblja 2006. – 2016., pretežno provedenih u visokoindustrijaliziranim zemljama Europe i Sjeverne Amerike, ali uključuje i preglede istraživanja s drugih kontinenata te komparativne međunarodne analize. Cilj rada bio je objediniti postojeće spoznaje i razviti integrativni model koji može pridonijeti razumijevanju i prevenciji ranog ispadanja iz obrazovanja. Autori se usmjeravaju na učenike unutar sustava obveznog obrazovanja, odnosno na dob između 6 i 15 ili 16 godina, ovisno o nacionalnom kontekstu. Ističu da obvezno obrazovanje u većini zemalja traje do 15. ili 16. godine života te da su prijelazna razdoblja, osobito završetak osnovne i početak srednje škole, posebno rizična za ispadanje iz obrazovanja (Doll i sur., 2013; González-Rodríguez i sur., 2019). Na temelju analize istraživanja autori su identificirali i klasificirali ukupno 122 varijable u dva klastera. Neakademski klaster obuhvaća individualne čimbenike te utjecaj obitelji i prijatelja, dok akademski klaster uključuje čimbenike povezane s učenikom, nastavnicima, školom i vršnjacima (González-Rodríguez i sur., 2019).

Istraživači Lehr i sur. (2003) analiziraju širok raspon intervencija usmjerenih na prevenciju ispadanja, kao što su mentorski programi, programi podrške obitelji i alternativni obrazovni programi. Utvrdili su važnost prepoznavanja ranih rizika za ispadanje kao što su problemi u ponašanju, izostanci i akademske poteškoće, koji počinju u osnovnoj školi te mogu voditi prema kasnijem ispadanju ako se ne osiguraju intervencije podrške.

Istraživači Eivers i sur. (2000) bavili su se ranim ispadanjem iz obrazovanja u Irskoj na uzorku učenika u dobi od 8 do 15 godina. Praćeno je 1376 učenika od čega je njih 179 (13,6 %) identificirano kao rani ispadači, i to su većinom dječaci. Ispadanje se dogodilo prije završetka nižeg srednjeg obrazovanja, odnosno između 12. i 15. godine života. Nalazi upućuju da mladi koji su ispali iz obrazovanja žive u depriviranim područjima s lošom infrastrukturom, visokom nezaposlenošću i lošim socijalnim prilikama. Često su i okruženi osobama koje su također ispale iz obrazovanja. Dolaze iz socijalno ugroženih obitelji, često jednoroditeljskih ili obitelji s većim brojem djece. Roditelji su im često nezaposleni i niskog su obrazovnog statusa, osobito majke. Tijek školovanja ovih mladih obilježen je slabim školskim uspjehom, izostancima, ponavljanjima razreda i problemima u ponašanju u školskom okruženju. Utvrđen je i nedostatak individualizirane podrške te problemi u tranziciji iz osnovne u nižu srednju školu. Mladi koji ispadnu iz obrazovanja kao razloge navode osjećaj da škola nije korisna ni relevantna, loš odnos s nastavnicima i osjećaj odbačenosti, obiteljski utjecaj koji ih više usmjerava na rad ili skrb o članovima obitelji te teškoće u svladavanju gradiva i osjećaj neuspjeha. Istraživanje je pokazalo

da je važna suradnja škole, obitelji i zajednice te rano prepoznavanje rizičnih učenika, uz osiguravanje praćenja i individualizirane podrške usmjerene na jačanje školskog angažmana učenika i njihove povezanosti sa školom i nastavnicima (Eivers i sur., 2000).

Višedionička analiza rizika za prerano napuštanje obveznog obrazovanja, provedena u Južnoj Engleskoj, pokazala je da stručnjaci i mladi prepoznaju djelovanje istih sustava, ali da obrazovni stručnjaci naglašavaju materijalne izazove i osobna obilježja, poput nedostatka resursa i akademskog neuspjeha, dok mladi ispitanici najviše naglašavaju društvene i institucionalne aspekte, kao što su odnosi u školi, opterećujuće školsko okruženje, nedovoljan osjećaj pripadnosti i neadekvatna disciplina (Brown i sur., 2021; Brown i sur., 2022).

Istraživači iz Turske, Ergün i Demir (2017), koristili su utemeljenu teoriju (*Grounded Theory*) kao kvalitativni istraživački pristup koji omogućuje razvoj teorije „iz podataka”. U ovom pristupu analizira se kako sudionici tumače i konstruiraju vlastito iskustvo. Kroz tri faze kodiranja, istraživači su razvili teorijski model ispadanja iz škole temeljen na iskustvima sudionika (Ergün i Demir, 2017). Prema sudionicima, glavni uzroci ispadanja bili su različiti okolišni čimbenici: ekonomski pritisci na rad više pogađaju dječake, isključivanje djevojaka iz škole zbog tradicionalnih rodni uloga i obiteljske časti te nisko obrazovanje roditelja. Nalazi pokazuju da nedostatak obrazovanih uzora perpetuira obrazovnu isključenost, a nepodudarnost jezika kod kuće i u školi otežava uključivanje u nastavu. Ispadanje se pokazalo kao rezultat složene interakcije kontekstualnih čimbenika, pri čemu posebnu važnost ima odnos između obitelji i škole u procesu isključivanja, odnosno istiskivanja. Od školskih čimbenika osobito su se važnima pokazale prakse discipliniranja. Pokazala se i važnost utjecaja vršnjaka, a od pojedinačnih obilježja na ispadanje najviše utječu problemi u ponašanju poput nasilja, izostanaka i konzumacije cigareta (Ergün i Demir, 2017). Mađarsko istraživanje ispadanja (Paksi i sur., 2023) provedeno na učenicima u dobi od 13 godina pokazuje da su individualni i obiteljski čimbenici znatno snažnije povezani s rizikom od ispadanja na najnižim razinama obrazovanja, nego školski čimbenici.

U istraživanju provedenom u lokalnoj zajednici u Rumunjskoj (Chirteș, 2010) korištene su studija slučaja i upitnici kao glavne metode istraživanja usmjerenog na ispadanje učenika iz sedam osnovnih škola. Učenici su različite etničke pripadnosti (Rumunji, Romi, Mađari). Istraživani su obiteljski, osobni i školski čimbenici, a utvrđeno je da svi uključeni učenici koji su ispali iz osnovne škole dolaze iz izrazito siromašnih obitelji. U 73 % slučajeva roditelji su također napustili školu, a u 53 % slučajeva djeca su bila prisiljena obavljati kućanske poslove umjesto pohađanja škole. Pristup se temeljio na interpretaciji iskustava samih ispitanika te je

moguće zamijetiti društvene čimbenike povezane s marginalizacijom i pripadnošću etničkim manjinama. Downes (2014) naglašava važnost identificiranja strukturnih prepreka u obrazovanju, odnosno institucionalnih i sustavnih čimbenika koji ograničavaju pristup obrazovanju, osobito socioekonomski marginaliziranim skupinama.

Tablica 6. Prikaz međunarodnih istraživanja

Autori / godina objave	Obrazovna razina i dob sudionika istraživanja	Geografsko područje	Napomene
Alexander, Entwisle i Kabbani, 2001.	Osnovna i srednja škola, 6–18 godina	SAD, Maryland, Baltimore	Ispadanje iz perspektive tijeka života (<i>Life Course Perspective</i>).
Aznar, Ferrer, Jacott, i De Caso, 2023.	Osnovna i srednja škola, 14–21 godina	Njemačka, Portugal, Rumunjska, Španjolska Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska)	Izvještaj Erasmus+ projekta Orienta4YEL - <i>Young People at risk of Early Leaving</i> , koji se bavi identifikacijom i prevencijom preranog napuštanja obrazovanja osobito kod tranzicije iz osnovne u srednju školu.
Brown, Douthwaite, Batlle i Savvides, 2022. <i>Orienta4YEL projekt</i>	Niže srednje obrazovanje, 12–20 godina	Njemačka, Portugal, Rumunjska, Španjolska, UK	Rizični čimbenici za ispadanje. Fokus na tranziciju u strukovno obrazovanje. Publikacije dostupne na web poveznici: https://www.orienta4yel.eu/resources/publications
Brown, Olmos Rueda, Costas Batlle i Gairín Sallán, 2021.	Osnovno obrazovanje, od 14 godina	UK, južna Engleska	Položaj ispadača i NEET mladih kroz ranjivost i nejednakost.
Chirteș, 2010.	Obvezno obrazovanje	Rumunjska, Sarmas	Studije slučaja ispadanja iz obrazovanja.
Cvjetićanin i Živanović, 2012.	Osnovna i srednja škola	Srbija	Ispadanje romske djece.
Downes, 2014.	Osnovna i srednja škola, 6–18 godina	Europska unija (12 država članica)	Komparativna analiza kojom se identificiraju sustavne prepreke pristupu obrazovanju socioekonomski marginaliziranih skupina te razvijaju strukturni pokazatelji za unaprjeđenje obrazovne uključenosti.
Eivers, Ryan i Brinkley, 2000.	8–15 godina	Irska	Analiza obilježja učenika koji napuštaju školu prije završetka osnovnog obrazovanja.
Ergün i Demir, 2017.	Obvezno obrazovanje, 14–17 godina	Nusaybin, JI Turska	Utemeljena teorija (<i>Grounded theory</i>) kroz istraživanje s učenicima tijekom obveznog obrazovanja.
Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017.	Osnovna i niža srednja škola, 6–16 godina	Europska unija (28 država članica, uključujući i Hrvatsku)	Rano napuštanje školovanja učenika s invaliditetom i/ili posebnim obrazovnim potrebama. U Hrvatskoj je stopa niska na nacionalnoj razini, ali postoji viši rizik kod učenika s invaliditetom te učenika iz

			ranjivih skupina kao što su romska djeca i djeca u institucionalnoj skrbi.
Garg, Chowdhury, i Kanchan, 2022	Prosječni broj godina obrazovanja	India	Analiza triju nacionalnih istraživanja (<i>National Sample Survey- NSS</i>) obrazovnih nejednakosti između 2007. i 2018. Prosječni broj godina obrazovanja raste, a aktualno je 7,7 godina.
González-Rodríguez, Vieira i Vidal, 2019.	OŠ i SŠ, 6–16 godina	Europa i Sjeverna Amerika	Meta-analiza 32 znanstvena rada koji su uglavnom iz visoko industrijaliziranih zemalja Europe i Sjeverne Amerike.
Hoque i Mahanta, 2021.	Osnovna škola	40 zemalja Južne Amerike, Afrike, Azije i Europe. Uključena je i Hrvatska.	Regresijska analiza temeljem podataka za 40 zemalja (<i>World Development Indicators</i>).
Janosz, Le Blanc, Boulerice, Tremblay, 2000.	Osnovna i niža srednja škola	Kanada, Quebec, Montreal	Longitudinalna studija predikcije ispadanja.
Johansson i Uhnoo, 2019.	Osnovna i srednja škola, 6–29 god.	Europska unija	Pregled postojećih istraživanja.
Ryan i suradnici, 2014.	Osnovna i srednja škola	Europska unija (9 država članica)	Komparativna istraživanja o preranom napuštanju obrazovanja provedena u okviru RESL.eu projekta (2013–2018).
Lavrentsova i Valkov, 2017.	Osnovna i srednja škola	Bugarska	Marginalizirani sudionici, Romi, mladi iz ruralnih regija i marginaliziranih urbanih četvrti.
Lehr, Hansen, Sinclair i Christenson, 2003.	Osnovna i srednja škola	SAD	Integrativni pregled intervencija usmjerenih na sprječavanje ispadanja i poticanje završavanja škole.
Miller, 2006.	Osnovna i srednja škola, 6–18 god.	SAD, Wisconsin	Studija slučaja ispadanja na navedenom geografskom području.
Paksi, Széll i Fehérvári, 2023.	Osnovno i niže srednje obrazovanje (7. razred, oko 13 god.)	Mađarska	Istraživanje rizičnih čimbenika za ispadanje iz obrazovanja kroz višedimenzionalni model koji uključuje individualne, obiteljske i školske čimbenike.
Pikić Jugović i Doolan, 2013.	Razine prije završene srednje škole	Hrvatska, Slovenija, Srbija, Bosna i Hercegovina te Crna Gora	Analiza istraživanja i strateških dokumenata iz Hrvatske, Slovenije, Srbije, Bosne i Hercegovine te Crne Gore. Specifičnosti ranog napuštanja obrazovanja u jugoistočnoj Europi.
Porić, 2017.	Osnovna i srednja škola	BIH, Općina Bužim	Ispadanje romske djece.
Poštrak, Žalec i Berc, 2020.	Osnovna i srednja škola	Slovenija	Rezultati programa „Projektno učenje mladih odraslih”.

Reddy i Sinha, 2010.	Osnovna škola, 6–14 god.	Indija	Istiskivanje, engl. <i>push out</i> , djece iz obrazovanja.
Rumberger i Lim, 2008.	Osnovna i niža srednja škola, do 15. god.	SAD, Kalifornija	Pregled radova o ispadanju iz osnovne i niže srednje škole. Na ispadanje utječu čimbenici vezani uz pojedinca te oni okolinski i institucionalni, osobito obiteljski i školski.
Rumberger, 1995.	Niže srednje obrazovanje, 8. razred (dob 13–14 god.)	SAD	Longitudinalno istraživanje (<i>National Education Longitudinal Study</i> , 1988) prati učenike od 8. razreda (13-14 godina) te njihov kasniji obrazovni status do 10. razreda (15–16 godina) analizirajući različite razine rizika.
Sabates, Akyeampong, Westbrook i Hunt, za UNESCO, 2010.	Osnovno i niže srednje obrazovanje, 6–15 god.	Globalni kontekst s posebnim naglaskom na zemlje u razvoju Afrike i Azije Regije pogođene sukobima poput Gane, Indije, Nepala, Ugande, Etiopije, Zambije i Jemena	UNESCO-ovi globalni i nacionalni podatci preko 100 država istražuju obrazovne politike povezane s ispadanjem iz škole, posebno u kontekstu siromaštva, oružanih sukoba i razvoja s fokusom na djecu koja nikad nisu upisala školu ili su prekinula školovanje prije završetka osnovnog ciklusa. Tematski rad za UNESCO-ov izvještaj (<i>EFA Global Monitoring Report 2011</i>) s fokusom na oružane sukobe i obrazovanje.
Sweeten, Bushway i Paternoster, 2009.	Niža srednja i srednja škola, 12–18 god.	SAD	Povezanost ispadanja iz škole i delinkventnog ponašanja na podacima iz nacionalnog longitudinalnog istraživanja (<i>National Longitudinal Survey of Youth</i> .)
Šimunović, 2024.	Osnovna i srednja škola, 14–18 god.	Srbija	Ispadanje romske djece koja žive u neadekvatnim uvjetima u romskim naseljima.
UNDP, 2011. YERP	Osnovna i srednja škola	BIH	Za ispadanje iz osnovne škole naročito su ranjivi pripadnici romske manjine, djeca s poteškoćama u razvoju, kao i djeca siromašnih roditelja s niskim stupnjem obrazovanja.
Pontuschka, 2024; UNICEF	Osnovna škola	Mozambik	Longitudinalno istraživanje u razdoblju od 2018. do 2021.
UNESCO i IEA, 2022.	Osnovna i srednja škola	Burkina Faso, Danska, Etiopija, Indija, Kenija, Ruska Federacija, Ruanda, Slovenija, Ujedinjeni Arapski Emirati, Urugvaj, Uzbekistan	REDS (<i>Responses to Educational Disruption Survey</i>) istraživanje utjecaja pandemije kovida na obrazovanje u 11 zemalja Europe, Azije i Afrike.

UNESCO, 2017.	Osnovna i srednja škola, 6–17 god.		Statistike i modeli temelje se na UNESCO-ovim globalnim i nacionalnim podacima preko 100 država, uključujući i RH, uz studije slučaja pojedinih afričkih zemalja za ilustraciju obrazovnih politika i praksi. Tranzicijske faze ključne za ispadanje.
---------------	------------------------------------	--	---

U **Hrvatskoj** je većina istraživanja preranog ispadanja iz obrazovanja usmjerena na ispadanje iz srednjoškolskog sustava (Baturina i sur., 2014; Berc i sur., 2015; Blažeković, 2018; Ferić i sur., 2010; Kafadar, 2016; Ogresta, 2023), a zatim i na ispadanje iz visokog obrazovanja (Farnell, 2012; Matković, 2009). Povezanost obrazovnih nejednakosti, socioekonomskih uvjeta i ispadanja na razini osnovnoškolskoga obrazovanja prepoznata je u stručnom diskursu, ali je nedovoljno istražena. Fenomen ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj do sada je istraživački gotovo nevidljiv i neprepoznat kao društveni problem. Stopa ispadanja prije stjecanja prve kvalifikacije niska je na nacionalnoj razini, ali postoji veći rizik kod djece koja odrastaju u izrazito lošim socioekonomskim uvjetima (Bilić, 2016) te kod romske djece, djece s teškoćama u razvoju i invaliditetom kao i djece u skrbi (Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Pikić Jugović i Doolan, 2013).

Pojedina istraživanja u Hrvatskoj posebno se bave društvenim položajem i razvojnim ishodima ranjivih skupina mladih, uključujući one koji su ispali iz osnovne škole. Mladi koji prerano napuštaju osnovnoškolski sustav često su izloženi **akumulaciji rizičnih čimbenika na različitim razinama ekološkog sustava, pa i kroz više generacija**, pri čemu nedostaju odgovarajući zaštitni čimbenici.

Ovaj fenomen opisan je u vezi s problemima u obrazovanju romske djece i mladih (Kunac i sur., 2018; Lepoglavec, 2022; Milić, 2022; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022; Tursić i Racz, 2023), djece migranata i azilanata (Čorkalo-Biruški, 2022; Čuća, 2021), djece i mladih s problemima u ponašanju, osobito onih u sukobu sa zakonom, uključujući mlade u odgojnom zavodu (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Tardelli, 2023) te djece i mladih s teškoćama u razvoju (Bouillet i Kudek Mirošević, 2015; Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Milić, 2022). Utjecaj rizika povezanih s niskim socioekonomskim statusom i niskom razinom obrazovanja roditelja potvrđen je i u međunarodnim istraživanjima (Chirteș, 2010; Dockery, 2013; Jahnukainen, 2001; Johansson i

Uhnou, 2019; Miller, 2006; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008), kao i u Hrvatskoj (Balog, 2022; Burušić i sur., 2010; Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Matković, 2010).

Tablica 7. Prikaz istraživanja iz Hrvatske

Autori / godina objave	Obrazovna razina i dob sudionika istraživanja	Opis istraživanja
Bouillet i Kudek-Mirošević, 2015.	Osnovna škola, 1. – 4. razred	Obrazovanje djece s teškoćama u 4 regije Hrvatske.
Burušić, Babarović i Marković, 2010.	Osnovna škola	Odnos obrazovnih postignuća djece u osnovnoj školi i obrazovne razine njihovih roditelja. Slabiji školski uspjeh postižu djeca neobrazovanih roditelja.
Cajner-Mraović i Šućur, 1997.	Osnovna škola, 14–17 god.	Mladi s problemima u ponašanju, počinitelji kažnjivih ponašanja.
Čorkalo-Biruški, 2022.	Osnovna i srednja škola.	Istraživanje o uključivanju u obrazovanje djece izbjeglica.
Čuća, 2021.	Osnovna i srednja škola.	Analiza uključivanja djece tražitelja azila u obrazovni sustav.
Horvat, 2023.	Osnovna i srednja škola 12–18 god.	Obrazovne tranzicije učenika s teškoćama u razvoju (iz razredne u predmetnu nastavu i u srednju školu).
Kunac, Klasnić, i Lalić, 2018.	Sve razine obrazovanja	Podatci o uvjetima života i uključenosti Roma u hrvatsko društvo, uključujući i uključenost romske djece u obrazovanje.
Lepoglavec, 2022.	Osnovna i srednja škola, 14–18 god.	Obrazovanje romske djece i mladih.
Petrić, 2023.	Mladi bez srednje škole	Socijalna isključenost i marginalizacija mladih koji nisu završili srednju školu.
Ratkajec Gašević i Horvat, 2022.	Osnovna i srednja škola, 14–19 god.	Ispadanje iz obrazovanja iz perspektive stručnjaka i mladih te utjecaj pandemije.
Radelić, 2020.	Osnovna škola	Teškoće u obrazovanju romske djece.
Maloić, 2006.	Osnovna i srednja škola, 16–21 god.	Obrazovanje mladih s poremećajima u ponašanju smještenih u odgojnom zavodu.
Milić, 2022.	Osnovna i srednja škola	Koristeći PRISMA model, rad uključuje analizu članaka od 2006. do 2021.
Tardelli, 2023.	Osnovna i srednja škola, 14–22 god.	Obrazovanje mladih s poremećajima u ponašanju smještenih u odgojnom zavodu.
Tursić i Racz, 2023.	Osnovna i srednja škola, 14–18 god.	Obrazovanje romske djece i mladih.

Istraživanja rizičnih i zaštitnih čimbenika pokazala su se korisnima u planiranju podrške mladima za ostanak u sustavu obrazovanja (Bašić, 2009; Bašić i sur., 2001; Bašić i

sur., 2009; Benić, 2022; González-Rodríguez i sur., 2019; Kranželić Tavra i Bašić, 2005; Meryem i sur., 2024). Takva se istraživanja često provode dok su mladi još uključeni u odgojno-obrazovni sustav, pri čemu se potvrđuje da su prediktori rizika vidljivi već na najranijim razinama obrazovanja. Samo formalno ispadanje se, međutim, češće događa tijekom prijelaza iz osnovne u srednju školu ili tijekom srednje škole (Rumberger i Lim, 2008).

Na razini **mlade osobe** u Hrvatskoj rizični čimbenici uključuju teškoće u razvoju, odnosno invaliditet, te poteškoće s mentalnim ili fizičkim zdravljem koje mogu utjecati na teškoće u učenju (Bouillet i Kudek Mirošević, 2015; Pikić Jugović i Doolan, 2013). Ispadanje iz obrazovanja kod djece s invaliditetom i teškoćama rezultat je kombinacije infrastrukturnih prepreka, slabe inkluzije i nedostatka sustavne podrške; iako pravni okvir postoji, implementacija u praksi je nedostatna (Bouillet i Kudek Mirošević, 2015). Uz to, rizik ispadanja povezuje se s problemima u ponašanju kao što su disciplinski problemi, agresivnost, kršenje školskih pravila, učestalo izostajanje s nastave, ponavljanje razreda, ovisnička ponašanja te sukob sa zakonom (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Johansson i Uhnö, 2019; Maloić, 2006; Miller, 2006; Sweeten i sur., 2009; Tardelli, 2023). Tinejdžerska trudnoća smatra se rizičnim čimbenikom, iako ima manji utjecaj na ispadanje iz osnovne škole u Hrvatskoj, izuzev u romskoj populaciji (Lepoglavec, 2022).

Na **razini škole** rizični čimbenici uključuju loše odnose s učiteljima ili vršnjacima, školski neuspjeh, neprilagođene metode poučavanja, ponavljanje razreda i nisku uključenost u školske aktivnosti (Ferić i sur., 2010; Hunt i sur., 2002; Johansson i Uhnö, 2019; Rumberger i Lim, 2008; Videnović i sur., 2018).

Hunt i suradnici (2002) te Raboteg-Šarić i suradnici (2009) opisali su da su školska klima i kvaliteta odnosa u školi snažno povezane s uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, zbog čega je, uz obrazovnu ulogu škole, važno promatrati školu i kao zajednicu u kojoj učenici mogu razvijati svoje socijalne i emocionalne kompetencije. Pojedina istraživanja uključila su perspektivu odgojno-obrazovnih radnica i radnika, pri čemu su istraživanja sa stručnjacima češće usmjerena na prevenciju ispadanja, nego na intervencije koje se događaju kada do ispadanja dođe (Knesting-Lund i sur., 2013; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022). Zaključuje se da postoji potreba za međusektorskim mehanizmima podrške, koji uključuju obrazovanje, zdravstvo, socijalnu skrb i civilno društvo, kao i za umreženim djelovanjem i restrukturiranjem pristupa podršci (Ratkajec Gašević i Horvat, 2022). U Hrvatskoj rezultati ukazuju na raznolikost i neujednačenost intervencija u situacijama ispadanja, ovisno o iskustvu

i kapacitetima stručnjaka, razini obrazovanja te razini suradnje u zajednici (Ratkajec Gašević i Horvat, 2022).

Među **obiteljskim čimbenicima** u istraživanjima u Hrvatskoj i svijetu u najvećoj se mjeri potvrđuje ranjivost povezana s niskim socioekonomskim statusom obitelji i nižim obrazovanjem roditelja, odnosno roditeljskim ispadanjem iz sustava obrazovanja (Burušić i sur., 2010; González-Rodríguez i sur., 2019; Matković, 2010; Pikić Jugović i Doolan, 2013). Istraživanja Burušić i sur. (2010) te Matković (2010) potvrđuju snažan utjecaj socioekonomskog statusa i obrazovanja roditelja koji je najizraženiji u ranim obrazovnim tranzicijama. Matković (2010), koristeći podatke Ankete o radnoj snazi za razdoblje od 1999. do 2008. godine, analizira kako materijalni status obitelji i obrazovanje roditelja utječu na obrazovne ishode, odnosno na rizik ispadanja iz obrazovanja. Rezultati analize potvrđuju da se ukupna učestalost ispadanja kroz godine smanjuje, ali niska razina obrazovanja, osobito ako se odnosi na oba roditelja, značajno povećava rizik od ranog ispadanja, osobito u kućanstvima s najnižim prihodima. Rizik preranog ispadanja se kroz promatrano razdoblje koncentrirao kod djece čiji su roditelji obrazovno i ekonomski najslabiji, odnosno kod najranjivijih. Ovi rezultati potvrđuju da je u Hrvatskoj, kao i u drugim zemljama, socijalna mobilnost putem obrazovanja i dalje vrlo ograničena za one iz najslabije stojećih obitelji, a obrazovne politike i sam obrazovni sustav ne uspijevaju neutralizirati taj utjecaj (Burušić i sur., 2010; Matković, 2010). Ostali rizični čimbenici na razini obitelji su izloženost obiteljskom nasilju, nasilni i zanemarujući postupci roditelja te preuzimanje roditeljske uloge kod djece zbog obiteljskih problema (Benić, 2022; González-Rodríguez i sur., 2019; Hoque i Mahanta, 2021).

Na **društvenoj razini**, na ispadanje iz obrazovanja utječu ekonomski, politički i drugi društveni čimbenici u okolini kao što su siromaštvo, socijalna isključenost, prostorna segregacija i izolacija od šire okoline, neadekvatni infrastrukturni uvjeti i loši stambeni uvjeti (Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Pikić Jugović i Doolan, 2013; Reddy i Sinha, 2010; Rumberger i Lim, 2008). Nadalje, prepoznati su i čimbenici kao što su nedostatak podrške u zajednici tijekom školovanja, nedovoljno prepoznavanje vrijednosti obrazovanja u zajednici te prisutnost kriminala i nasilja u bližoj okolini (Ferić i sur., 2010; Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Reddy i Sinha, 2010; Rumberger i Lim, 2008). U recentnim istraživanjima prepoznaje se i negativni utjecaj pandemije COVID-19 (GOOD inicijativa, 2020; Khan i Ahmed, 2021; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022; Shuja i sur., 2022; UNESCO i

IEA, 2022) čiji je utjecaj povezan s organizacijom i trajanjem nastave na daljinu te koja je snažnije utjecala na djecu i mlade nadovezavši se na postojanje drugih rizičnih čimbenika.

Pojedina istraživanja, kako u Hrvatskoj (Ferić i sur., 2010; Milas i sur., 2010; Ogresta, 2023), tako i međunarodnom kontekstu (Finn, 1989, 1993; Janosz i sur., 2000; Rumberger, 1995; Rumberger i Lim, 2008) bave se upravo identifikacijom **prediktora ranog ispadanja**. Među najčešće prepoznatim prediktorima nalaze se: loš školski uspjeh i ponavljanje razreda, slabe čitalačke vještine, izostajanje s nastave, niska motivacija i slab interes za školu (Dockery, 2013; Ferić i sur., 2010; Hughes i sur., 2017; Reschly, 2010). Ističe se da ponavljanje razreda povećava vjerojatnost ispadanja (Balog, 2022; Ferić i sur., 2010; Hughes i sur., 2017). Više istraživača (Christenson i sur., 2001; Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008) utvrđuje da su prediktori rizika vidljivi već tijekom najranijih razina obrazovanja u osnovnoj školi, iako se samo ispadanje, pogotovo u svom formalnom obliku, češće događa tijekom tranzicije iz osnovne u srednju školu ili tijekom srednje škole. Prema istraživanju Visković i sur. (2023), još u vrtiću su vidljivi prediktori povezani s poteškoćama u školovanju i socijalnom uključivanju. Djeca u riziku od socijalne isključenosti, detektirana u vrtićima, imaju odstupajući razvojni i/ili psihofizički status te su izložena neprimjerenim uvjetima odrastanja. Njihov tijek života opterećen je lošim obrazovnim ishodima, nižim socio-emocionalnim kompetencijama, psihičkim poteškoćama te asocijalnim i ovisničkim ponašanjima. Obrazovanost i socioekonomski status obitelji potvrđuje se u nizu istraživanja kao ključan za uspjeh djece u školi (Burušić i sur., 2010; Pavić i Vukelić, 2009; Pikić Jugović i Doolan, 2013).

Pojedina istraživanja bave se **posljedicama** preranog ispadanja iz odgojno-obrazovnog sustava. Znanstvenici naglašavaju da posljedice ispadanja iz obrazovnog sustava ne pogađaju samo mladu osobu, nego i njezinu obitelj te društvo u cjelini (Baturina i sur., 2014). Posljedice preranog ispadanja iz obrazovanja Johansson i Uhnöo (2019) dijele na individualne i društvene. Na društvenoj razini, povećava se rizik od nezaposlenosti, siromaštva i socijalne marginalizacije (Johansson i Uhnöo, 2019; Petrić, 2023; Sajjad i sur., 2012). Na individualnoj razini, slabije obrazovanje povezano je s većim rizikom od socijalne isključenosti, manjim mogućnostima zapošljavanja i nižim prihodima (Ferić i sur., 2010; Johansson i Uhnöo, 2019). Različita istraživanja (Ferić i sur., 2010; Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Petrić, 2023; Rumberger i Lim, 2008; Sajjad i sur., 2012) upućuju na to da se mladi bez završene osnovne, ali i srednje škole u većem udjelu od ostatka stanovništva suočavaju s ekonomskim

teškoćama kao što su nezaposlenost ili nestabilna zaposlenost uz niske prihode i nemogućnost napredovanja. Uz to su izloženi socijalnim teškoćama i riziku od socijalne isključenosti, usmjereni su na socijalne naknade, veća je vjerojatnost da će doći u sukob sa zakonom te su češće izloženi osobnim i obiteljskim problemima. Osobe koje prerano ispadnu iz sustava obrazovanja postaju osobito ranjiva društvena skupina u riziku od socijalne isključenosti i siromaštva (Ferić i sur., 2010; Milas i Ferić, 2009; Petrić, 2023; Rumberger i Lim, 2008). Naime, ispadanje iz sustava obrazovanja ugrožava dobrobit pojedinca jer smanjuje njegovu konkurentnost na sve zahtjevnijem tržištu rada, povećava rizik od nesigurnog zapošljavanja i nezaposlenosti, a time i socijalne isključenosti. Povezanost nedostatnog obrazovanja s nezaposlenošću i socijalnom isključenošću potvrđuju i statistički podatci. Usporedimo li statistike nezaposlenih osoba prema stupnju obrazovanja, vidimo da je među nezaposlenima veći udio onih koji su prerano ispali iz sustava obrazovanja nego što je to u općoj populaciji. Podatci o obrazovnoj strukturi primatelja socijalnih naknada potvrđuju da među njima prevladavaju osobe s nezavršenom ili završenom samo osnovnom školom, a stope materijalne deprivacije i siromaštva značajno su više među slabije obrazovanim (Državni zavod za statistiku, 2020; Matković, 2010; Matković i Štulhofer, 2006). Ispadanje iz obrazovanja pokazuje se kao osobni i obiteljski problem te kao pokazatelj socijalne isključenosti i reprodukcije siromaštva u društvu.

Pregled istraživanja u Hrvatskoj i jugoistočnoj Europi (Pikić Jugović i Doolan, 2013) pokazuje da je broj znanstvenih istraživanja o ranom ispadanju iz obrazovanja u promatranim zemljama vrlo ograničen. Nedostaje teorijski utemeljenih analiza uzroka i procesa ispadanja iz obrazovanja, a dostupni radovi su uglavnom opisnog karaktera ili se temelje na administrativnim podacima, dok su longitudinalna istraživanja gotovo nepostojeća, a i kvalitativna istraživanja su rijetka. Mladi koji su ispali iz sustava obrazovanja slabije su dostupni za istraživanja zbog čega je njihova percepcija manje istražena i to uglavnom kroz kvalitativna istraživanja o društvenom položaju mladih u riziku ili se perspektiva pojedinih skupina mladih analizira u kontekstu društvene skupine kojoj pripadaju (Ajduković, Kregar Orešković i Sladović Franz, 2008; Jeđud, 2008; Koller-Trbović i Žižak, 2008; Ogresta, 2023; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022). U hrvatskom kontekstu pokazuje se da su u posebnom riziku od ispadanja iz obrazovanja mladi kod kojih se akumuliraju različiti rizici na razini mlade osobe, zatim rizici vezani za socioekonomski položaj obitelji i siromaštvo, neobrazovanost i nezaposlenost roditelja te loše uvjete života (Bilić, 2016; Europska agencija za posebne potrebe

i uključivo obrazovanje, 2017; Milić, 2022; Pikić Jugović i Doolan, 2013; Sabates i sur., 2010; UNESCO, 2023). Ova istraživanja su potvrdila da se mladi koji odrastaju u izrazito nepovoljnim socioekonomskim okolnostima nalaze u većem riziku od ispadanja iz osnovne škole, odnosno od ispadanja prije stjecanja prve kvalifikacije za uključivanje u tržište rada, kao i riziku da ostanu pogođeni problemima nezaposlenosti, siromaštva i socijalne isključenosti u budućem životu.

Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2017) u izvješću koje analizira napuštanje obrazovanja u 28 država Europske unije utvrđuje da je u Hrvatskoj stopa ispadanja niska na nacionalnoj razini, ali da postoji povećani rizik kod učenika s invaliditetom te učenika iz ranjivih skupina kao što su romska djeca i djeca u institucionalnoj skrbi. Istraživanja Europske agencije za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (2017) i UNESCO-a (2017, 2023) potvrđuju da su u povećanom riziku od ispadanja djeca iz romskih i migrantskih obitelji, mladi s invaliditetom i teškoćama u razvoju kojima nije osigurana adekvatna podrška u socijalnom i obrazovnom uključivanju, mladi u skrbi, te djeca iz siromašnih obitelji s niskim stupnjem obrazovanja roditelja. Zato je prilikom izbora studija slučaja za sudjelovanje u ovom istraživanju posebna pozornost usmjerena na kontaktiranje i uključivanje mladih iz navedenih skupina.

Analiza uključivanja **djece tražitelja azila** u obrazovni sustav pokazala je da su djeca uključena bez adekvatne pripreme, što je otežalo njihovo praćenje nastave i povećalo rizik od obrazovnog neuspjeha i ispadanja. Sustav se pritom oslanjao na improvizaciju pojedinih škola i nastavnika, umjesto na definirane i dostupne modele podrške (Čuća, 2021). I druga analiza o uključivanju u obrazovanje **djece izbjeglica** pokazala je da formalni pristup obrazovanju ne znači nužno i stvarnu uključenost u obrazovni proces, budući da su djeca izbjeglice često suočena s jezičnim barijerama, nedostatkom sustavne podrške i ograničenim mogućnostima sudjelovanja u nastavnom i socijalnom životu škole (Čorkalo-Biruški, 2022). U takvim okolnostima, obrazovni sustav ne djeluje kao zaštitni čimbenik, već može doprinijeti reprodukciji obrazovne i socijalne isključenosti, osobito ako izostaje koordinirana i dugoročna podrška integraciji. Izvještaj GOOD inicijative (2020) opisao je sustavne propuste i prepreke uključenosti djece iz manjinskih i migrantskih skupina u online nastavu organiziranu na početku pandemije. Takvi obrasci rezultiraju time da djeca formalno imaju pravo na obrazovanje, ali im ono nije jednako dostupno ni kvalitetno kao drugima (GOOD inicijativa, 2020).

U kontekstu Hrvatske i okolnih zemalja među kojima su Bosna i Hercegovina, Srbija i Mađarska, **pripadnice i pripadnici romske nacionalne manjine** imaju značajno manju vjerojatnost od prosjeka stanovništva završiti osnovnu ili srednju školu, a njihovu povećanu ranjivost potvrđuju brojna istraživanja (Chirteș, 2010; Cvjetićanin i Živanović, 2012; Kunac i sur., 2018; Lavrentsova i Valkov, 2017; Lepoglavec, 2022; Pikić Jugović i Doolan, 2013; Porić, 2017; Šimunović, 2024). Istraživanje Europske agencije za temeljna prava FRA (2025) potvrđuje da su **Romi**, a pogotovo Romkinje, u povećanom riziku od života u siromaštvu, kao i od ispadanja iz obrazovnog sustava. Romska djeca i mladi najzastupljeniji su među onima koji prerano ispadaју iz sustava obrazovanja u tranziciji između osnovne i srednje škole, ali i među onima koji ispadnu prije završetka osnovne škole (Kunac i sur., 2018; Lepoglavec, 2022; Tardelli, 2023; Tursić i Racz, 2023). Kunac i sur. (2018) istraživanjem utvrđuju da je 95,2 % djece romske nacionalne manjine u dobi od 7 do 14 godina obuhvaćeno osnovnoškolskim obrazovanjem, dok je u dobi od 6 do 15 godina obuhvaćeno njih 80,0 %. U dobi u kojoj je pohađanje osnovne škole zakonska obveza (6 do 15 godina), iz osnovne škole ispalo je svako dvadeseto romsko dijete, što je 15 dječaka i 16 djevojčica u uzorku istraživanja. Iz osnovnoškolskoga obrazovanja vrlo rijetko ispadaју romska djeca u dobi od 6 do 13 godina, ali se u dobi od 14 do 18 godina udio mladih Roma ispalih iz osnovne škole penje na 20,5 %, dok u dobi od 19 do 25 godina udio onih koji nisu završili osnovnu školu iznosi 27,1 %. U dobnoj skupini između 26 i 40 godina najviše je ispitanih Romkinja i Roma koji su naveli da su odustali od osnovnoškolskoga obrazovanja, njih 40,4 %. U osnovnoj školi manji postotak romskih učenika ponavlja razred (3,1 %), pri čemu ih je nešto više među dječacima i među učenicima prvih razreda pa određeni broj učenika zbog kasnijeg upisivanja i/ili ponavljanja razreda do svoje 15. godine ne uspije završiti osnovnu školu. Dio njih u tom razdoblju ispada iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja, a kao razloge odustajanja navode uglavnom zdravstveno stanje, financijske razloge i loše obrazovne rezultate, dok se u jednom slučaju spomenula trudnoća. Istraživanje Kunac i sur. (2018) kao razloge ispadanja pretežito navodi zdravstvene i financijske uvjete te slabije obrazovne rezultate i utvrđuje da se ono kod najvećeg postotka romske djece i mladih u današnje vrijeme događa na prijelazu iz osnovne u srednju školu ili na razini srednje škole, no postoje i oni koji iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja ispadaју i prije završetka osnovne škole. Uz to su češće prisutne ranije trudnoće, kašnjanost, mladenačko, a osobito djevojačko preuzimanje kućanskih poslova i skrbi o mlađoj djeci, a sve su to ranije opisani rizični čimbenici za prerano ispadanje iz sustava obrazovanja koje možemo

utvrditi upravo kod mladih Romkinja i Roma u Hrvatskoj (Kunac i sur., 2018; Lepoglavec, 2022). U radu Tursić i Racz (2023) analiziraju se razlozi ispadanja iz osnovne i srednje škole pripadnika romske nacionalne manjine te se navodi da su u ovoj populaciji prisutniji razlozi ispadanja povezani s maloljetničkim i ranim trudnoćama te ranim običajnim brakovima, većim brojem djece u obitelji, pri čemu starija djeca, osobito djevojčice, preuzimaju brigu o mlađim članovima obitelji. Istraživanja potvrđuju da se kod Roma značajno češće javljaju niže obrazovanje roditelja te teži materijalni uvjeti, odnosno socioekonomski status obitelji što su rizični čimbenici za ispadanje iz obrazovanja (Kunac i sur., 2018; Matković, 2009, 2010). Romska djeca i mladi češće odrastaju u uvjetima siromaštva i socijalne isključenosti. Statistički podatci o životu romskih obitelji u Hrvatskoj pokazuju da su roditelji u tim obiteljima u većoj mjeri slabije obrazovani i nezaposleni u odnosu na nacionalni prosjek, da su češće niskog socioekonomskog statusa kao i da je socijalna distanca prema Romkinjama i Romima i dalje izražena u hrvatskom društvu (Kunac i sur., 2018). Životi romske djece češće su obilježeni prostornom segregiranošću, lošim uvjetima stanovanja u područjima slabije infrastrukture, izraženim siromaštvom te niskom razinom obrazovanja odraslih u neposrednoj okolini, od kojih mnogi nisu završili ni osnovnu školu (Kunac i sur., 2018; Tursić i Racz, 2023). Istraživanja potvrđuju slabiji školski uspjeh i osjećaj pripadnosti školi kod djece manjinskog, odnosno migrantskog podrijetla, a istraživanja u američkom kontekstu pokazuju da su pripadnici manjinskih skupina pod većim rizikom od ispadanja iz obrazovanja ako žive u obiteljima niskog socioekonomskog statusa i ako su im roditelji slabo obrazovani, što potvrđuje tezu o međugeneracijskom utjecaju obiteljskih rizičnih čimbenika koji se akumuliraju kroz vrijeme (Alexander i sur., 2001; Johansson i Uhnoo, 2019). Upravo su pripadnice i pripadnici romske nacionalne manjine u Hrvatskoj manjinska društvena skupina koja, češće od prosjeka, živi u uvjetima siromaštva i socijalne isključenosti, a mladi iz te skupine češće žive u obiteljima u kojima roditelji i primarni skrbnici nisu obrazovani ni zaposleni. Zato je prilikom izbora studija slučaja za sudjelovanje u ovom istraživanju posebna pozornost usmjerena upravo na uključivanje mladih Roma te mladih iz drugih ranjivih skupina. Pri uključivanju Roma, pazilo se na uključenost mladih žena i muškaraca te mladih iz različitih romskih zajednica s obzirom na različitosti koje proizlaze iz života na različitim geografskim područjima, razlika u jeziku i vjerskoj pripadnosti, što je detaljnije objašnjeno u poglavlju o sudionicima.

Od rizičnih čimbenika koji djeluju na ispadanje na osnovnoškolskoj razini svakako treba istaknuti ranjivost **mladih s invaliditetom, razvojnim teškoćama i kroničnim fizičkim ili**

mentalnim oboljenjima, posebno ako im teškoće ometaju učenje i svladavanje školskog gradiva te ako su prisutni i okolišni rizični čimbenici pa nemaju dovoljnu podršku (Baturina i sur., 2014; Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje, 2017; Horvat, 2023; Milić, 2022; Pikić Jugović i Doolan, 2013; Popović i Buljevac, 2016; UNESCO, 2017). Djeca s teškoćama u razvoju i mladi s invaliditetom predstavljaju skupinu u pojačanom riziku od ispadanja iz obrazovnog sustava, no njihovo je ispadanje istraživano primarno na razini tranzicije iz osnovne u srednju školu, odnosno kroz neupisivanje ili nezavršavanje srednje škole (Horvat, 2023; Milić, 2022; Popović i Buljevac, 2016). U pojedinim radovima naglašena je osjetljivost razdoblja tranzicije djece s teškoćama, što uključuje prijelaz iz vrtića u školu, iz razredne u predmetnu nastavu, iz osnovne u srednju školu te između različitih obrazovnih programa. Ukazuje se i na važnost pravovremenog planiranja, individualizirane podrške i suradnje svih sudionika – stručnjaka, roditelja i škole – kako bi se ti prijelazi učenicima olakšali i kako bi im se pružila potrebna podrška (Horvat, 2023).

U povećanom riziku od ispadanja su i mladi s **problemima u ponašanju**, poput onih koji pokazuju agresivnost i ovisnička ponašanja. Tijek školovanja i problemi u školovanju istraživani su kod mladih u sukobu sa zakonom koji su smješteni u odgojnim ustanovama ili zavodima (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Tardelli, 2023). Od problema u ponašanju u školi u većem su riziku mladi koji učestalo izostaju s nastave, pokazuju disciplinske probleme i krše školska pravila (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Ferić i sur., 2010; Maloić, 2006; Tardelli, 2023). Ispadanje iz obrazovanja time se potvrđuje ne samo kao osobni i obiteljski problem, nego i kao pokazatelj socijalne isključenosti i reprodukcije siromaštva unutar društva. Pregled skupina posebno pogođenih preranim ispadanjem iz obrazovnog sustava pokazuje da ispadanje nije samo pojedinačna odluka ili izolirani čimbenik, nego se proces odvija u interakciji pojedinca s međusobno povezanim čimbenicima na osobnoj, obiteljskoj, društvenoj i institucionalnoj razini. Zbog slojevitosti i dugotrajnosti posljedica ovaj se fenomen može smatrati ozbiljnim društvenim problemom.

Za ispadanje iz osnovne škole ranjiviji su **mladi bez adekvatne roditeljske skrbi** (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Rutter, 2000; Tardelli, 2023), kao i mladi koji odrastaju u siromašnim jednoroditeljskim obiteljima ili obiteljima s četvero i više djece (González-Rodríguez i sur., 2019; Hoque i Mahanta, 2021; Matković, 2010). Djeca i mladi u izvanobiteljskim oblicima skrbi, osobito oni s problemima u ponašanju, imaju lošije obrazovne

ishode od svojih vršnjaka (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Rutter, 2000; Tardelli, 2023). Učestalost ranog napuštanja obrazovanja, prema analizi Matkovića (2010) pokazala se većom upravo u **jednoroditeljskim i višegeneracijskim obiteljima**, kao i kod mladih iz ruralnih sredina. Broj djece u kućanstvu utječe na rizik od ispadanja iz obrazovanja koji je najmanji u obiteljima s dvoje ili troje djece, a povećava se u obiteljima s jednim ili četvero i više djece (Matković, 2010). Ugroženost mladih majki, odnosno djevojaka koje su dobile djecu prije završetka osnovne škole, u hrvatskom se kontekstu uglavnom povezuje s romskom populacijom (Kunac i sur., 2018; Lepoglavec, 2022; Tursić i Racz, 2023).

Mladi iz ruralnih, infrastrukturno slabije razvijenih **sredina**, poput seoskih kućanstava, također su u pojačanom riziku za prerano ispadanje iz obrazovanja (Pikić Jugović i Doolan, 2013; Porić, 2017). Ovi mladi ponekad ostaju kod kuće jer pomažu roditeljima u obavljanju poslova ili imaju teškoće s prijevozom do obrazovne ustanove, a rizik za ispadanje je veći ako su prisutni i drugi opisani rizični čimbenici, poput slabijeg obrazovanja roditelja ili slabijih materijalnih uvjeta.

Svjetski atlas rodne jednakosti u obrazovanju (UNESCO, 2012) pokazuju da je **rodna nejednakost** u Hrvatskoj prisutna u pristupu tržištu rada i razlikama u visini plaća, ali ne i u razini pismenosti i pristupu djevojaka obrazovanju. Međutim, prostor za napredak postoji u uključivanju mladih iz ruralnih područja te romske djece kod kojih su djevojčice i djevojke posebno ranjive za prerano ispadanje iz obrazovanja.

Pregled podataka o mladima koji se nalaze u osobito ranjivom položaju za ispadanje iz obrazovanja važan je za planiranje namjernog, teorijski vođenog uzorka u ovom istraživanju kako bi u studije slučaja bili uključeni mladi iz različitih skupina izloženih povećanom riziku od ispadanja iz obrazovanja.

7. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Opći cilj istraživanja je razumjeti djelovanje višerazinskih čimbenika ispadanja mladih iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj, integrirajući perspektive stručnjaka iz različitih sustava podrške s iskustvima samih mladih osoba.

U odnosu na opći cilj istraživanja, specifični ciljevi istraživanja su:

1. *Razumjeti čimbenike na različitim razinama i u različitim sustavima koji doprinose ispadanju iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja.*
2. *Opisati odgovore i intervencije različitih sustava u situacijama ispadanja iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja.*
3. *Istražiti obrasce suradnje i koordinacije među sustavima u odgovoru na ispadanje mladih iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja.*

Istraživačka pitanja o **čimbenicima koji doprinose ispadanju iz obrazovanja**:

1. Koje **čimbenike** s kojih razina sustava **stručnjaci** percipiraju kao one koji doprinose ispadanju iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja?
2. Kojim **čimbenicima mlade osobe** pripisuju osobno iskustvo ispadanja iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja?

Istraživačka pitanja o **mjerama i intervencijama te suradnji među sustavima** u odgovoru na ispadanje iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja:

3. Kako stručnjaci iz različitih resora **percipiraju svoju profesionalnu ulogu i mogućnosti djelovanja** u situacijama ispadanja mlade osobe iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja?
4. Kako stručnjaci percipiraju **primjerenost mjera i intervencija različitih** sustava te **suradnju među sustavima** u odgovoru na ispadanje iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja?
5. Kako **mlade osobe** koje su ispale iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja percipiraju **primjerenost odgovora različitih sustava na** njihov proces ispadanja?

8. KONTEKSTUALIZACIJA I OPERACIONALIZACIJA ISTRAŽIVANJA

Ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja predstavlja složen društveni problem koji proizlazi iz međudjelovanja različitih individualnih, obiteljskih, institucionalnih i društveno-strukturnih čimbenika. Stoga je ovo istraživanje utemeljeno na Bronfenbrennerovoj (1979) **teoriji ekoloških sustava**, odnosno socijalno-ekološkom modelu (Dahlberg i Krug, 2002) koji omogućuje razumijevanje procesa ispadanja kroz više razina sustava među kojima su: mikrosustav (obitelj, škola, vršnjaci), mezosustav (odnosi među njima), egzosustav (institucije i usluge), makrosustav (društvene norme i politike) uključujući razumijevanje njihovih interakcija i promjena kroz kronosustav, odnosno vrijeme (Bronfenbrenner i Ceci, 1994; Härkönen, 2007).

Socijalno-ekološki okvir nadopunjen je konceptom **višedimenzionalne socijalne isključenosti** (Levitas i sur., 2007), koji omogućuje analizu međusobno povezanih dimenzija poput siromaštva, pristupa obrazovanju i zapošljavanju, zdravstvu, stanovanju te participaciju u socijalnim odnosima, kao i subjektivnu dimenziju iskustva isključenosti i siromaštva. Uključivanje ovog modela omogućilo je dublje razumijevanje procesa socijalne isključenosti kao važnog konteksta i rizika za ispadanje iz obrazovanja. Brojna istraživanja potvrđuju povezanost siromaštva i socijalne isključenosti s obrazovnim ishodima djece (Burušić i sur., 2010; Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Matković, 2010; Reddy i Sinha, 2010; Rumberger i Lim, 2008).

Istraživanje je provedeno **sekvencijalno u dvije faze**. U prvoj fazi provedeno je istraživanje sa stručnjacima. U drugoj fazi provedena je višestruka studija slučaja koja je uključila prikupljanje podataka o više slučajeva kroz intervju s mladima i stručnjacima koji su im pružali podršku, analizu dostupne dokumentacije koja doprinosi boljem razumijevanju okolnosti slučaja, a u pojedinim slučajevima i kroz posjet kućanstvu. Takav pristup omogućio je produbljivanje i kontekstualizaciju nalaza istraživanja provedenog sa stručnjacima, pri čemu su studije slučaja služile za objašnjenje konteksta i ilustraciju rezultata dobivenih u fokusnim grupama (Ajduković i Urbanc, 2010; Hesse-Biber, 2022; Morse i Cheek, 2014; Yin, 2018).

Tablica 8. Prikaz teorijskog utemeljenja

Teorijsko utemeljenje /Istraživačke metode		Fokusne grupe i komplementarni intervjui sa stručnjacima	Višestruka studija slučaja
Teorija 1. socijalno- ekološki model „Teorija ekoloških sustava”	Prepoznaje rizične čimbenike na različitim razinama sustava.	Percepcija stručnjaka o rizičnim čimbenicima na različitim razinama ekološkog sustava (razine pojedince, obitelji, škole i zajednice). Percepcija stručnjaka o načinima djelovanja i intervencijama te suradnji među sustavima.	Objašnjenje nalaza o rizičnim čimbenicima u kontekstu pojedinog slučaja. Osobno iskustvo i doživljaj mlade osobe o čimbenicima ekološkog sustava koji doprinose ispadanju te o <i>push</i> i <i>pull</i> čimbenicima. Osobno iskustvo mlade osobe o tome koji su sustavi i na koji način reagirali na ispadanje.
Teorija 2. Socijalna isključenost (višedimenzi- onalna)	Objašnjava ulogu siromaštva i socijalne isključenosti na različitim razinama sustava.	Percepcija stručnjaka o ulozi siromaštva i socijalne isključenosti na ispadanje iz obrazovanja. Percepcija stručnjaka o postojećim javnim politikama i mjerama socijalnog i obrazovnog uključivanja. Iskustva stručnjaka o dostupnosti i poteškoćama u provedbi mjera.	Podatci o čimbenicima na razini mikrosustava obitelji te obilježja višedimenzionalne socijalne isključenosti: <ul style="list-style-type: none"> ● Podatci o materijalnoj deprivaciji te subjektivnom doživljaju siromaštva. ● Uključenost u obrazovanje i rad roditelja i mlade osobe, uključujući dugotrajnu nezaposlenost, nesigurne ili neformalne oblike rada. ● Poteškoće u pristupu sustavu zdravstva i socijalne skrbi, uključujući iskustva gubitka zdravstvenog osiguranja te izazovi u postupcima procjene invaliditeta. ● Podatci o uvjetima stanovanja, uključujući nestabilne stambene uvjete i rizik od beskućništva. ● Podatci o statusu, državljanstvu, formalnom prebivalištu, boravištu i dostupnosti usluga podrške. ● Podatci o međugeneracijskoj prisutnosti socijalne isključenosti (kod roditelja i mlade osobe).

Sustavi (ekološka teorija)	Razine (ekološka teorija)	Ranjivosti i rizici te <i>push-pull</i> čimbenici	Višedimenzionalna socijalna isključenost
MIKRO SUSTAV	Mlada osoba	Dob, spol. Zdravstveno stanje: percipirano i utvrđeno (razvojne teškoće i invaliditet, teškoće mentalnog i fizičkog zdravlja). Problemi u ponašanju, sukob sa zakonom.	Materijalno stanje (deprivacija) i siromaštvo te subjektivna percepcija siromaštva. Izjašnjavanje o manjinskim identitetima, migrantskom statusu sebe i obitelji te teškoćama oko uređivanja statusnih prava.
	Obitelj	Sastav obitelji i odsustvo odraslih osoba (jednoroditeljske ili veći broj	Pripadnost obitelji socijalno isključenim skupinama (npr. s obzirom

		djece u obitelji, odnosno 3 i više djece); promjene sastava i odsustvo roditelja. Slabije obrazovanje roditelja (bez završene OŠ, završena samo OŠ). Nezaposlenost roditelja. Zdravstveni problemi članova obitelji (uključujući ovisnosti i mentalna oboljenja); prisutnost ovisnosti i nasilja u obitelji. Sukob članova obitelji sa zakonom, kažnjavanost.	na rasu ili etnicitet, migrantsko iskustvo i probleme s državljanstvom). Statusni problemi (državljanstvo, boravak). Socioekonomski status: materijalno stanje (deprivacija) i siromaštvo obitelji; loši uvjeti i nestabilnost stanovanja. Iskustva sa sustavima podrške. Iskustva članova obitelji s policijom i pravosuđem.
	Vršnjaci i bliža okolina (susjedstvo)	Okruženost vršnjacima koji su ispali iz osnovne škole ili nisu upisali srednju školu. Sukobi s vršnjacima u školi i gradskoj četvrti. Druženje s vršnjacima s problemima u ponašanju. Sukobi sa zakonom te dostupnost sredstava ovisnosti u okolini.	Okruženost vršnjacima koji žive u uvjetima siromaštva i socijalne isključenosti. Okruženost vršnjacima i odraslima prerano ispalim iz sustava obrazovanja. Okruženost osobama koje nisu uključene u obrazovanje i rad. Nezaposlenost, kriminalitet i dostupnost sredstava ovisnosti u okolini. Uvjeti života i sigurnost u lokalnoj zajednici.
	Škola	Izostajanje iz škole. Teškoće učenja i slab školski uspjeh. Ponavljanje razreda. Promjena oblika školovanja. Odnosi s vršnjacima. Odnos s profesorima, stručnim timom i upravom. Uključenost mlade osobe u školske i izvannastavne aktivnosti. Organizirani programi i aktivnosti podrške. Komunikacija i podrška u školi. Promjene mjesta stanovanja i škola.	Uključiv kurikulum i dostupnost mjera obrazovnog i socijalnog uključivanja. Uključenost u mjere socijalnog i obrazovnog uključivanja. Subjektivni doživljaj uključenosti. Dostupnost podrške u školi ili lokalnoj zajednici. Društveno i kulturno priznanje različitosti i potreba tijekom pružanja podrške. Redistribucija materijalnih resursa, dostupnost izvora podrške. Demokratska participacija kako bi se čuo glas ranjivih učenika i roditelja.
MEZO SUSTAV	Povezanost mikrosustava: obitelj, lokalna zajednica/susjedstvo, sustavi podrške	Odnosi među susjedima i u gradskoj četvrti. Suradnja roditelja i škole; suradnja obitelji s drugim sustavima u zajednici (socijalna skrb, zdravstvo, zapošljavanje, udruge i institucije) te njihova percepcija podrške. Iskustva obitelji s MUP-om i pravosuđem. Suradnja među sustavima u odgovoru na fenomen ispadanja iz osnovne škole.	Suradnja obitelji i drugih sustava. Suradnja među sustavima podrške. Pristup uslugama i aktivnostima u zajednici. Iskustvo diskriminacije. Društveno prepoznavanje specifičnih životnih okolnosti i postojanje ciljanih mjera podrške (teškoće fizičkog i mentalnog zdravlja, pripadnost manjinskim skupinama, loši uvjeti stanovanja).
EGZO i MAKRO SUSTAV	Dostupnost usluga, zakoni, norme, obrazovne politike, stigmatizacija u zajednici	Dostupnost izvora podrške; razvijenost usluga i različitih pružatelja usluga; učestalost i primjerenost aktivnosti podrške. Infrastruktura. Odgovor javnih politika na potrebe najranjivijih; utjecaj promjena propisa i javnih politika.	Infrastruktura i rezidencijalni uvjeti. Provođenje mjera usmjerenih na pravedniju raspodjelu resursa i izjednačavanje mogućnosti. Postojanje institucionalnih i sustavnih barijera u pristupu podršci. Inkluzivnost obrazovnih i socijalnih mjera i propisa.
KRONO SUSTAV	Tijek života mlade osobe i	Dostupnost podrške kroz vrijeme i generacije; utjecaj vremena na	Ispadanje iz obrazovanja u prethodnoj generaciji.

	roditelja. Promjene propisa, društvenih normi i vrijednosti kroz vrijeme.	dostupnost ili nedostupnost pojedinih usluga podrške. Utjecaj promjene propisa kroz vrijeme.	Prisutnost transgeneracijskog siromaštva, međugeneracijske poteškoće u pristupu sustavima i resursima.
--	---	--	---

Tablica koja prikazuje teorijsko utemeljenje korištena je kao okvir za izradu tablice analize u kojoj su integrirani podatci dobiveni u prvoj fazi istraživanja sa stručnjacima kroz fokusne grupe i komplementarne intervju, a zatim i podatci dobiveni kroz studije slučaja. Na taj je način teorijski okvir služio kao osnova za strukturiranje i povezivanje nalaza obiju faza istraživanja, uz mogućnost uključivanja tema i obrazaca koji su proizašli iz samih podataka.

9. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje temelji se na **kvalitativnom istraživačkom** pristupu koji omogućuje dublje razumijevanje iskustava, značenja i perspektiva sudionika u njihovom društvenom i institucionalnom kontekstu. Kvalitativna metodologija polazi od pretpostavke da se društvena stvarnost konstruira kroz interpretacije i interakcije sudionika, zbog čega je za razumijevanje složenih fenomena potrebno istražiti njihove subjektivne perspektive (Denzin i Lincoln, 1998). Takav pristup posebno je prikladan za istraživanje ispadanja iz obrazovanja, koje se oblikuje kroz međudjelovanje individualnih, obiteljskih i strukturnih čimbenika, a mlade osobe koje ispadaju iz sustava mogu se promatrati kao posebno ranjiva skupina s višestrukim rizicima socijalne isključenosti te je sukladno tome potrebna osjetljivost i prilagođenost pristupa (Ajduković, Kregar Orešković i Sladović Franz, 2008; Koller-Trbović i Žižak, 2008; Miles i Huberman, 1994).

Istraživanje je usmjereno na razumijevanje perspektiva različitih dionika, primarno stručnjaka, ali i mladih koji su ispali iz osnovnoškolskoga obrazovanja, uz naglasak na kontekstualizaciju iskustava i interpretaciju značenja koje sudionici pridaju vlastitim iskustvima. Kvalitativni pristup omogućuje uključivanje glasova sudionika te pruža uvid u proces ispadanja iz obrazovanja koji nije dostupan kvantitativnim metodama (Ajduković, 2014; Ajduković, Kregar Orešković i Sladović Franz, 2008; Ajduković i Urbanc, 2010; Jeđud, 2008; Koller-Trbović i Žižak, 2008; Milas, 2009; Miles i Huberman, 1994; Patton, 2015).

Prije provedbe kvalitativnog dijela istraživanja **analizirani su prikupljeni statistički podatci o mladima bez završene osnovne škole**. Obuhvaćeni su podatci Ministarstva znanosti i obrazovanja o organizatorima i polaznicima programa osnovnog obrazovanja odraslih te podatci o razlozima prekida osnovnoškolskoga obrazovanja. Uključeni su i podatci Državnog zavoda za statistiku iz Popisa stanovništva (2011. i 2021. godine) za mlade u dobi od 15 do 30 godina bez završene osnovne škole. Ova analiza poslužila je za uvid u raširenost fenomena i oblikovanje uzorka, zbog čega je u početnoj fazi planiranja istraživanja razmatrana primjena mješovitog istraživačkog dizajna, odnosno kvalitativno vođenoga mješovitog dizajna (Creswell i Plano Clark, 2018; Greene, 2007; Hesse-Biber, 2022). Međutim, s obzirom na istraživačka pitanja usmjerena na dubinsko razumijevanje procesa ispadanja, perspektiva stručnjaka i

iskustava vrlo ranjive i teško dostupne skupine mladih koji su ispali iz osnovnoškolskoga obrazovanja, kvalitativna metodologija procijenjena je primjerenijom. Statistički podatci stoga su korišteni za razumijevanje raširenosti fenomena i oblikovanje uzorka, bez provođenja daljnjih kvantitativnih analiza.

U istraživanju je primijenjen **sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn** u dvije faze (Hesse-Biber, 2022; Morse, 2010; Morse i Cheek, 2014), što je omogućilo kombiniranje različitih izvora i razina podataka radi cjelovitijeg razumijevanja fenomena. Sekvencijalnim pristupom (Morse, 2010) u prvoj su fazi identificirani ključni obrasci i čimbenici ispadanja te postojeće intervencije iz perspektive stručnjaka. Druga faza istraživanja poslužila je za njihovu empirijsku ilustraciju i kontekstualizaciju kroz analizu konkretnih situacija ispadanja mladih te funkcionalnosti međuinstitucionalne suradnje u praksi.

U **prvoj fazi istraživanja** podatci su prikupljeni putem fokusnih grupa i individualnih komplementarnih intervjua sa stručnjacima iz sustava obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstva, rada, pravosuđa te organizacija civilnog društva. Budući da je ispadanje na razini osnovne škole razmjerno rijetka pojava u Hrvatskoj te da su mladi iz te populacije teže dostupni, uključivanje stručnjaka omogućilo je uvid u profesionalne perspektive, načine prepoznavanja rizika, provedene intervencije i preporuke za unapređenje sustava podrške.

U **drugoj fazi** provedena je **višestruka studija slučaja** s ciljem ilustracije fenomena i povezivanja pojedinačnih slučajeva s teorijskim okvirom (Yin, 2018). Podatci su prikupljeni iz više izvora: intervjuima s mladima i stručnjacima koji su bili uključeni u rad s njima, uvidom u dostupnu dokumentaciju te posjetom kućanstvu u četiri slučaja. Kako bi se osigurala metodološka i konceptualna koherentnost s prvom fazom, obrada podataka u višestrukoj studiji slučaja također se oslanjala na načela analize okvira. Analiza je provedena na dvije razine: najprije kroz analizu unutar slučaja, engl. *within-case analysis*, gdje su podatci organizirani u analitičke tablice prema definiranim dimenzijama, a potom kroz usporednu analizu slučajeva, engl. *cross-case analysis*, s ciljem identifikacije ponavljajućih obrazaca, sličnosti i varijacija među slučajevima (Baxter i Jack, 2008; Yin, 2018).

Analiza podataka obiju faza istraživanja provedena je metodom **analize okvira** (Ritchie i Spencer, 1994). Ova metoda omogućuje strukturiranje podataka u tematske kategorije utemeljene na teorijskom okviru ekoloških sustava i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti, uz zadržavanje osjetljivosti za induktivno prepoznavanje novih tema koje

proizlaze iz samih podataka (Ajduković i Urbanc, 2010). Zbog mogućnosti istodobnog očuvanja konteksta pojedinačnih slučajeva i sustavne usporedbe različitih izvora podataka putem analitičkih matrica, ova je metoda iznimno prikladna za istraživanje složenih društvenih fenomena (Lacey i Luff, 2007; Ritchie i Spencer, 1994).

Faza 1.

Kvalitativno istraživanje stručne perspektive:

- Fokusne grupe (9);
- Komplementarni izvor (8 intervju).

Faza 2.

Višestruka studija slučaja:

- Intervju s mladima i stručnjacima koji su s njima radili;
- Pregled i analiza dokumentacije te 4 posjeta kućanstvu;
- Analiza unutar slučaja i usporedna analiza slučajeva.

Shematski prikaz 1. Faze provedbe istraživanja

Kombinacija metoda i izvora podataka doprinijela je **vjerodostojnosti** nalaza omogućivši triangulaciju perspektiva (Ajduković, 2008, 2014; Denzin i Lincoln, 1998). U svrhu osiguravanja vjerodostojnosti, engl. *credibility*, dosljednosti, engl. *dependability*, i potvrdivosti, engl. *confirmability*, analize, posebna je pažnja posvećena transparentnosti cjelokupnog analitičkog procesa (Ajduković, 2008, 2014; Lincoln i Guba, 1985). Pouzdanost i auditabilnost postupka osigurane su vođenjem analitičkog dnevnika, primjenom softverskog paketa NVivo 14 za sustavno kodiranje i upravljanje podacima, izradom sintetskih matrica okvira (engl. *Framework Matrices*) te jasnim bilježenjem svih analitičkih odluka i promjena u kodnom okviru. Interpretacije su kontinuirano uspoređivane s izvornim podacima kako bi se očuvala njihova empirijska utemeljenost (Lacey i Luff, 2007; Lincoln i Guba, 1985).

U svim fazama analize primijenjen je **refleksivni pristup** pri kojem je istraživačica bila svjesna vlastite uloge u procesu interpretacije i mogućeg utjecaja na rezultate (Ajduković, 2008). Opisani sekvencijalni dizajn omogućio je višeslojno razumijevanje fenomena ispadanja iz obrazovanja kao procesa koji se razvija kroz vrijeme i kroz interakciju različitih razina ekološkog sustava, pružajući uvid u iskustva i potrebe ranjivih skupina te u perspektivu stručnjaka koji rade s njima (Ajduković, 2014; Hesse-Biber, 2022; Jeđud, 2008; Koller-Trbović i Žižak, 2008; Morse i Cheek, 2014; Poth i Shannon-Baker, 2022).

10. POŠTIVANJE ETIČKIH NAČELA

Za provedbu istraživanja dobiveno je odobrenje Etičkog povjerenstva Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U svim fazama ovog višemetodskog kvalitativnog istraživanja sustavno su poštivana temeljna etička načela istraživanja, osobito načela autonomije, dobrovoljnosti, dobročinstva i neškodljivosti, pravednosti te zaštite privatnosti i povjerljivosti (Ajduković i Urbanc, 2010; Beauchamp, 2019; Halmi, 2005). Pritom su uzete u obzir različite razine etičkih rizika koje proizlaze tijekom provedbe istraživanja s različitim metodama i različitim sudionicima, uz planiranje i primjenu odgovarajućih mjera zaštite.

U prvom dijelu istraživanja, provedenom kroz fokusne grupe sa stručnjacima kao punoljetnim sudionicima koji su opisivali svoje profesionalno mišljenje i iskustvo, naglasak je bio na osiguravanju informiranog i dobrovoljnog sudjelovanja, anonimnosti i povjerljivosti te prava na odustajanje u bilo kojem trenutku, bez posljedica. Sudionici su unaprijed informirani o svrsi i ciljevima istraživanja, načinu provedbe i etičkim aspektima putem pisanog informativnog teksta dostavljenog elektroničkom poštom, a iste su informacije ponovljene tijekom ispunjavanja online informiranog pristanka i neposredno prije provedbe fokusnih grupa. Time je osigurano poštivanje načela autonomije i informiranog pristanka.

Zaštita povjerljivosti osigurana je anonimizacijom podataka već u fazi izrade transkripata, kao i načinom prikaza rezultata koji ne omogućuje identifikaciju pojedinih stručnjaka niti njihovih institucija. Izuzetak predstavlja navođenje organizacija civilnog društva koje su sudjelovale u istraživanju i regrutaciji sudionika, a koje su za to dale izričitu suglasnost, odnosno koje su eksplicitno istaknule da se slažu da njihov doprinos bude prepoznat i naveden. Svi sudionici su informirani da će se rezultati koristiti isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe i za unapređenje javnih politika, čime se dodatno osigurava načelo transparentnosti i odgovornosti. Sudionicima koji su za to dali pisanu suglasnost dostavljen je sažetak rezultata i preporuka, čime se poštuje i načelo pravednosti te pravo sudionika na informiranost.

U drugom dijelu istraživanja, koji uključuje višestruke studije slučaja mladih osoba s iskustvom ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja, etički rizici bili su izraženiji zbog osjetljivosti teme i ranjivosti sudionika. U skladu s načelima dobročinstva i neškodljivosti, primijenjene su dodatne mjere zaštite, osobito u odnosu na upravljanje osobnim podacima,

ograničavanje pristupa informacijama te osiguravanje emocionalne dobrobiti i sigurnosti sudionika (Ajduković i Urbanc, 2010; Beauchamp, 2019; Halmi, 2005; Jeđud, 2008; Koller-Trbović i Žižak, 2008). Sudjelovanje je bilo dobrovoljno, uz pravo na odustajanje u bilo kojem trenutku, bez posljedica. Voditeljica istraživanja više je puta bila u kontaktu s mladim osobama te je informirani pristanak inicijalno zatražen upravo od njih, a s njima je bilo dogovoreno i kojeg će se stručnjaka uključiti u razgovor o njihovom slučaju. Nakon suglasnosti mladih osoba kontaktirani su stručnjaci koji su s njima radili i pružali im podršku. Sudionici su mogli, isključivo prema vlastitoj odluci, omogućiti uvid u osobnu dokumentaciju relevantnu za opis slučaja, pri čemu su podatci korišteni i analizirani samo uz njihov izričit pristanak. U situacijama otežanog razumijevanja dokumentacije istraživačica je pružala podršku u čitanju i informiranju, čime se poštivalo načelo dobročinstva. U pojedinim slučajevima, kada su mladi sudionici bili s time suglasni te kada su to omogućili, provedeni su posjeti kućanstvu u kojem mlada osoba živi. Kada mlada osoba živi s roditeljima ili drugim članovima obitelji, dodatnim telefonskim kontaktom pribavljen je i njihov usmeni pristanak.

Intervjui su, uz suglasnost mladih, snimani i transkribirani, pri čemu identifikacijski podatci nisu povezani s transkriptima. Svakom sudioniku dodijeljen je šifrirani identifikacijski kod, a podatci su povezani isključivo putem kodiranog sustava. Identitet sudionika bio je poznat samo voditeljici istraživanja koja je odmah po obradi anonimizirala podatke, dok su potpisane suglasnosti pohranjene odvojeno od istraživačkih materijala. Audiozapisi će se čuvati na ograničeno vrijeme u trajanju od 6 mjeseci uz strogo kontroliran pristup, dok se anonimizirani transkripti i opisi slučajeva pohranjuju trajno. Ovakav način upravljanja podacima osigurava zaštitu privatnosti i povjerljivost. Takav pristup u skladu je s načelima etičnog istraživanja osjetljivih tema (Ajduković i Urbanc, 2010; Baturina i sur., 2014; Ćosić, 2024; Ogresta, 2023).

S obzirom na osjetljivost osobnih iskustava sudionika, poduzete su sve razumne mjere kako bi se rizici sveli na najmanju moguću mjeru (Ajduković i Urbanc, 2010; Ćosić, 2024). Kontakt sa sudionicima bio je ograničen na voditeljicu istraživanja koja je jedina provodila intervjuje. Stručnjaci koji su, uz suglasnost mlade osobe, uključeni u istraživanje, nisu bili prisutni tijekom intervjua niti su imali pristup podacima koje je osigurala mlada osoba, čime se štitila privatnost sudionika u uvjetima kada potpuna anonimnost nije bila u potpunosti moguća. Kao oblik zahvalnosti sudionicima je osiguran poklon-bon, a nakon intervjua uručen im je informativni letak s kontaktima dostupnih izvora psihosocijalne i pravne podrške. Time

se nastojala osigurati dostupnost podrške u slučaju da sudionici budu uznemireni nakon razgovora, što je u skladu s načelom neškodljivosti.

Sudjelovanje u istraživanju nije nosilo osobite rizike, izuzev moguće emocionalne nelagode pri razgovoru o težim životnim iskustvima i ispadanju iz obrazovanja. Tijekom istraživačkog procesa dosljedno se poštivalo pravo sudionika na autonomiju i samoodređenje, uključujući pravo da sami određuju opseg i sadržaj svojih odgovora. Sudionici su imali mogućnost postavljanja granica u odnosu na teme o kojima žele govoriti, a istraživačica je te granice u potpunosti uvažavala. Radi zaštite sudionika, osigurano je informiranje o dostupnim oblicima pomoći u slučaju eventualne uznemirenosti.

Načela pravednosti i jednakog postupanja osigurana su uključivanjem sudionika iz različitih skupina te omogućavanjem jednakog pristupa informacijama i pravima koja proizlaze iz sudjelovanja u istraživanju, uključujući pravo na uvid u sažetak rezultata. Istodobno je naglašena odgovornost istraživačice u očuvanju povjerenja kroz dosljedno poštivanje preuzetih obveza i zaštitu podataka. Svi prikupljeni podatci obrađeni su na način koji ne omogućava identifikaciju pojedinog sudionika u izvještajima, publikacijama ili prezentacijama. Podatci se čuvaju u elektroničkom obliku na zaštićenim uređajima uz ograničen pristup i koriste se isključivo u znanstvene svrhe te za unapređenje javnih politika podrške mladima. Svaka eventualna sekundarna analiza provodit će se u skladu s važećim etičkim i pravnim standardima.

Pri provedbi istraživanja uzete su u obzir različite razine etičkih rizika koje proizlaze iz rada s različitim skupinama sudionika, uz planiranje i primjenu odgovarajućih mjera zaštite. S obzirom na uključivanje ranjivih mladih sudionika, posebna pozornost je posvećena emocionalnoj dobrobiti i sigurnosti sudionika tijekom razgovora (Denzin i Lincoln, 1998; Koller-Trbović i Žižak, 2008). Posebno se pazilo na primjereni pristup mladim sudionicima kod kojih postoje naznake ili raniji nalazi da imaju teškoće u razvoju, odnosno kognitivne, emocionalne ili zdravstvene izazove. Budući da podatci o eventualnim teškoćama sudionika nisu bili poznati prije uključivanja u istraživanje, istraživački pristup temeljio se na jednostavnosti komunikacije i stvaranju ugodnog i sigurnog okruženja te na procjeni voditeljice istraživanja kroz komunikaciju s mladom osobom o potrebama i mogućnostima sudionika tijekom samog istraživačkog procesa.

U radu sa sudionicima korišteno je višekratno i pojednostavljeno objašnjenje istraživanja i provjera razumijevanja. Sudjelovanje je omogućeno kada je procijenjeno da sudionik razumije osnovne elemente istraživanja i može donijeti informiranu odluku o sudjelovanju te kada je sudionik imao očuvanu komunikacijsku sposobnost te nije bio lišen poslovne sposobnosti.

Iako je dio mladih imao teškoće fizičkog i mentalnog zdravlja, uključeni su u istraživanje. Budući da nisu lišeni poslovne sposobnosti, sustav od njih očekuje samozastupanje te bi bilo protivno njihovim pravima i interesu onemogućiti im da se kroz istraživanje čuje i njihov glas. Ove teškoće nisu ometale mlade u sudjelovanju, stoga je intervju proveden uz opisane mjere dodatne podrške, uključujući provjeru razumijevanja pitanja i pomoć u razumijevanju manje poznatih pojmova.

Svi mladi sudionici su putem letka i usmeno upućeni na izvore pravne i psiho-socijalne podrške u zajednici. Za četvero sudionika je tijekom istraživanja utvrđeno da imaju teškoće za koje im je potrebna pravna i savjetodavna podrška te je njih troje iskazalo potrebu i uključilo se u predložene aktivnosti podrške, a jedan sudionik je nakon istraživanja uhićen i zadržan u pritvoru, stoga su na izvore podrške upućeni njegovi roditelji.

11. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju detaljnije su opisani sudionici obiju faza istraživanja. Sudionici prve faze istraživanja su stručnjaci s iskustvom u radu s mladima koji djeluju kroz javni sektor ili civilno društvo u područjima, odnosno sustavima obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa, rada i zapošljavanja te zdravstva. Stručnjaci koji su sudjelovali u prvoj fazi istraživanja omogućili su povezivanje voditeljice istraživanja s mladima. U drugoj fazi istraživanja uključeni su mladi koji su ispali iz osnovne škole te je sudjelovao i najmanje jedan stručnjak koji je radio s uključenom mladom osobom. Kroz višestruku studiju slučaja analizirano je 7 pojedinačnih slučajeva ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja.

11.1. SUDIONICI 1. FAZE

Uzorak sudionika u prvoj fazi istraživanja oblikovan je kombinacijom teorijskog i kvotnog uzorkovanja, pri čemu je svaka od ovih strategija imala definiranu funkciju u odnosu na istraživačke ciljeve i teorijski okvir. Teorijsko uzorkovanje primijenjeno je kako bi se osiguralo uključivanje onih sudionika koji, s obzirom na svoje profesionalne uloge i iskustva, mogu pružiti najrelevantnije uvide u fenomen ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja. Polazeći od ekološkog teorijskog okvira i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti, ciljano su uključeni stručnjaci iz sustava koji djeluju na različitim razinama podrške mladima, od neposrednog rada s djecom i obiteljima do oblikovanja i provedbe institucionalnih odgovora. Na taj način uzorak obuhvaća perspektive stručnjaka koji djeluju u obrazovanju, socijalnoj skrbi, zdravstvu, pravosuđu te sustavu rada i zapošljavanja, kao i onih koji provode programe osnovnog obrazovanja odraslih te rade s ranjivim skupinama mladih. Uključivanje stručnjaka iz civilnog društva omogućilo je uvid u komplementarne oblike podrške u zajednici, osobito u radu s mladim Romkinjama i Romima, mladima migrantskog podrijetla te s mladima s teškoćama u razvoju i problemima u ponašanju.

Kvotno uzorkovanje korišteno je kako bi se unutar teorijskog okvira osiguralo sudjelovanje ljudi angažiranih u različitim sustavima, odnosno kako bi se istražila raznolikost iskustava i konteksta djelovanja sudionika. Pri formiranju uzorka vodilo se računa o zastupljenosti različitih sustava, sektora (javnog i civilnog), profesionalnih uloga te razina radnog iskustva, čime se nastojalo obuhvatiti heterogenost stručnih perspektiva. Kvote su

omogućile uključivanje sudionika iz različitih institucionalnih i lokalnih konteksta, uključujući sredine s različitim razinama dostupnosti resursa i različitom učestalošću problema ispadanja iz obrazovanja. Time je osigurano da rezultati istraživanja ne odražavaju samo specifičnosti pojedinih sustava ili sredina, nego omogućuju šire razumijevanje fenomena kroz usporedbu i integraciju različitih iskustava. Kombinacijom kvotnog i teorijski oblikovanog uzorkovanja postignuta je ravnoteža između dubine i širine podataka, odnosno između ciljanog uključivanja ključnih aktera i osiguravanja raznolikosti perspektiva nužnih za analizu složenog i višerazinskog fenomena.

Sličan pristup uzorkovanju primijenjen je i u odabiru mladih uključenih u drugu fazu istraživanja kroz višestruku studiju slučaja. Namjerni, teorijski vođen odabir omogućio je uključivanje slučajeva koji prikazuju različite putanje ispadanja i reintegracije, uključujući mlade iz različitih socijalnih i životnih okolnosti i društvenih skupina te s različitim kombinacijama rizičnih čimbenika. Istodobno, vodilo se računa o varijaciji u iskustvima mladih s obzirom na spol, obiteljski kontekst, lokalnu zajednicu, pripadnost društvenim skupinama te dostupnost i iskustvo korištenja različitih oblika podrške. Kod uključivanja sudionika romske nacionalne manjine, osigurana je zastupljenost Roma iz različitih skupina s različitih geografskih područja te različitih jezičnih i vjerskih pripadnosti pa su tako uključene skupine Aškalija, Bajaša, Čergara i Kalopera. Takav pristup omogućio je dublje razumijevanje različitih okolnosti te povezivanje pojedinačnih iskustava s obrascima identificiranima u prvoj fazi istraživanja.

U prvoj fazi istraživanja sa stručnjacima sudjelovao je ukupno **41 stručnjak**, od čega njih 33 u fokusnim grupama koje su provedene, a preostalih 8 je bilo uključeno u intervju. Fokusne grupe bile su strukturirane prema sustavima i kontekstima djelovanja sudionika. Većina sudionika nalazila se u srednjoj fazi profesionalne karijere. Sudionici iz područja obrazovanja stručnjaci su iz osnovnih škola, programa osnovnog obrazovanja odraslih i organizacija civilnog društva koje provode obrazovne programe. Sustav socijalne skrbi obuhvaća zaposlenike područnih ureda i županijskih službi Hrvatskog zavoda za socijalni rad, centre za pružanje usluga u zajednici te udruge koje provode socijalne programe. Obuhvaća i službenike jedinica lokalne i područne samouprave koji se bave socijalnim područjem. Sudionici iz pravosuđa su stručnjaci iz odgojnih zavoda te stručni suradnici sa sudova koji se bave kaznenopravnom odgovornošću i zaštitom maloljetnika kao i zaposlenici u udrugama koje

pružaju besplatnu pravnu pomoć. Sustav rada i zapošljavanja obuhvaća zaposlenike Hrvatskog zavoda za zapošljavanje i CISOK Centara za informiranje i savjetovanje u karijeri, kao i udruga koje se bave područjem rada i zapošljavanja mladih te podrškom u zapošljavanju. Zdravstveni sustav uključuje liječnike školske medicine, stručnjake za dječju i adolescentnu psihijatriju te savjetovaništa za mlade koji su organizirani u zajednicama kroz javne ustanove i udruge. Dio sudionika tijekom karijere mijenjao je sektore i područja rada, najčešće prelazeći između civilnog i javnog sektora te između obrazovanja i socijalne skrbi kao i socijalne skrbi te zapošljavanja, što je doprinijelo boljem razumijevanju funkcioniranja različitih sustava.

Prema sektoru rada, većina stručnjaka zaposlena je u javnim tijelima, a u civilnom društvu je angažirano 5 sudionika od kojih većina djeluje na području cijele RH, ali su angažirani u većoj mjeri na području GZ (3) i SMŽ (2). Pokazalo se da stručnjaci iz civilnog društva često provode programe u više područja djelovanja pa je za njih organizirana i jedna zasebna fokusna grupa, dok je drugi dio njih sudjelovao u fokusnoj grupi sa sustavom u kojem dominantno djeluju.

U organizaciji fokusnih grupa težilo se homogenosti sudionika s obzirom na sustav djelovanja, uz istodobno osiguravanje heterogenosti prema radnom iskustvu, geografskom području i stupnju urbaniziranosti. Takav pristup omogućio je dinamičnu i fokusiranu raspravu. Istodobno su uključene različite perspektive, što je u skladu sa strategijama uzorkovanja u kvalitativnim istraživanjima (Morse, 2010; Morse i Cheek, 2014; Patton, 2015; Poth i Shannon-Baker, 2022). Iz područja **obrazovanja** je u istraživanju sudjelovalo **12 sudionika**, uključujući osnovne škole i obrazovanje odraslih te udruge koje djeluju u području podrške u obrazovanju. Iz **područja socijalne skrbi** također je sudjelovalo **12 sudionika**, uključujući zaposlenike Hrvatskog zavoda za socijalni rad te njegovih područnih ureda i županijskih službi, zaposlenike centara za pružanje usluga u zajednici, kao i udruge koje djeluju u socijalnom području. Iz ova dva sustava najzastupljeniji su sudionici jer se prema očekivanju pokazalo da ova dva sustava u najvećoj mjeri rade s mladima u riziku od ispadanja i mladima koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Iz drugih područja i sustava bio je značajno manji interes za sudjelovanje te su povratne informacije uglavnom bile da nemaju ili imaju izrazito malo iskustva s ispadanjem iz osnovne škole. Iz područja rada i zapošljavanja, uključivši Hrvatski zavod za zapošljavanje i CISOK Centar za informiranje i savjetovanje o karijeri te udruge, sudjelovalo je **7 sudionika**. Odgojni zavodi i maloljetnički zatvor su pod sustavom pravosuđa te dio njihovih odgajnika ima iskustvo ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja, stoga je bilo vrlo važno uključiti njihove predstavnike. Stoga su bile kontaktirane navedene institucije

kao i drugi stručnjaci iz pravosuđa, uključujući zaposlenike sudova za mladež te udruge koje pružaju pravnu pomoć. Iz **područja pravosuđa** je sudjelovalo **5 sudionika** koji su smatrali da imaju relevantno iskustvo s ispadanjem mladih iz osnovne škole. Iz **zdravstvenog sustava** u istraživanju je sudjelovalo **5 sudionika**, uključujući sudionike iz kliničkih bolničkih centara, domova zdravlja i savjetovališta.

U intervjuu su uključeni stručnjaci s iskustvima koja su podzastupljena u fokusnim grupama i to iz pravosuđa (2) i zdravstva (2) te oni koji su pretežito radili u obrazovanju ili socijalnoj skrbi i surađivali s udrugama na programima u zajednici pa imaju specifična iskustva rada s ranjivim skupinama mladih među kojima su mladi s migrantskim iskustvom, Romi, mladi s teškoćama i mladi s problemima u ponašanju (4). Stručnjaci su ciljano uključeni nakon provedenih fokusnih grupa te su intervjui provedeni s ciljem produbljivanja razumijevanja ispadanja ranjivih skupina mladih kada rad s njima nije bio dovoljno opisan u fokusnim grupama.

U uzorku su zastupljeni stručnjaci iz geografskih područja s različitim udjelima osoba bez završene osnovne škole te iz sredina različite veličine i stupnja urbaniziranosti.

U nastavku je tablica s prikazom regija i županija u kojima djeluju stručnjaci. Republika Hrvatska je sukladno HRNUTS-2021 Nacionalnoj klasifikaciji statističkih regija iz 2021. (NN 125/2019) podijeljena na 4 regije, a u nastavku su prikazani sudionici po pojedinim regijama i županijama uz korištenje odgovarajućih oznaka, odnosno šifri. Isti način označavanja upotrijebljen je i za oznake mjesta tijekom kvalitativne analize u obje faze istraživanja, uz opis za veće gradsko sjedište županije, manji grad i ruralno područje.

Tablica 9. Regije u kojima djeluju stručnjaci koji sudjeluju u istraživanju

HR NUTS 2	HR NUTS 3 klasifikacija	Stručnjaci koji sudjeluju u istraživanju
Panonska Hrvatska (HR02)	Bjelovarsko-bilogorska županija (HR021), Virovitičko-podravska županija (HR022), Požeško-slavonska županija (HR023), Brodsko-posavska županija (HR024), Osječko-baranjska županija (HR025), Vukovarsko-srijemska županija (HR026), Karlovačka županija (HR027) i Sisačko-moslavačka županija (HR028).	11 sudionika iz 7 županija Panonske Hrvatske.
Jadranska Hrvatska (HR03)	Primorsko-goranska županija (HR031), Ličko-senjska županija (HR032), Zadarska županija (HR033), Šibensko-kninska županija (HR034), Splitsko-dalmatinska županija (HR035), Istarska županija (HR036), Dubrovačko-neretvanska županija (HR037).	6 sudionika iz 4 županije Jadranske Hrvatske.

Grad Zagreb (HR05)	Grad Zagreb (HR050)	13 sudionika.
Sjeverna Hrvatska (HR06)	Međimurska županija (HR061), Varaždinska županija (HR062), Koprivničko-križevačka županija (HR063), Krapinsko-zagorska županija (HR064), Zagrebačka županija (HR065)	11 sudionika iz 4 županije Sjeverne Hrvatske.

11.2. SUDIONICI 2. FAZE ISTRAŽIVANJA

U drugoj fazi istraživanja provedena je višestruka studija slučaja koja je uključivala analizu slučajeva mladih osoba s iskustvom ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Budući da je riječ o deskriptivnoj i ilustrativnoj studiji slučaja (Hesse-Biber, 2022), cilj joj je bio ilustrirati nalaze dobivene u fokusnim grupama, produbiti razumijevanje pojedinih iskustava ispadanja te prikazati interakciju različitih razina ekološkog sustava u tom procesu. Pritom je ostavljen prostor da se specifičnim iskustvima ispadanja prošire nalazi dobiveni u prvoj fazi istraživanja.

Regrutacija mladih provedena je na dva načina. U većini slučajeva prvi kontakt s mladima ostvaren je posredstvom stručnjaka koji su sudjelovali u prvoj fazi istraživanja i koji su u svojem radu bili u kontaktu s mladima koji su odgovarali kriterijima uključivanja, a dio mladih sudionika s područja središnje Hrvatske izravno je kontaktirala voditeljica istraživanja koja je angažirana u njihovim zajednicama. Nakon prvog kontakta i informiranja o istraživanju, mladi su samostalno odlučili o sudjelovanju i izrazili informirani pristanak. S mladima koji su ispali iz osnovne škole je proveden intervju te je pregledana dokumentacija koju su sami mladi predložili i za čiju analizu su dali privolu. Dokumentaciju voditeljica istraživanja nije pohranila, nego je dobivene podatke upisala u Protokol za opis slučaja. S mladima koji su pristali sudjelovati dogovoreno je kojeg će se stručnjaka koji poznaje njihov slučaj uključiti u istraživanje, nakon čega je voditeljica istraživanja kontaktirala i odabranog stručnjaka te s njim provela intervju o konkretnom slučaju.

Jedinica analize je slučaj ispadanja, a uzorkovanjem se nastojalo uključiti raznolike slučajeve. Primjena višestruke studije slučaja temelji se na logici replikacije, koja omogućuje

prepoznavanje obrazaca i varijacija među slučajevima te njihovo povezivanje s teorijskim okvirom istraživanja (Yin, 2018). Odabir slučajeva bio je teorijski vođen, s ciljem uključivanja informacijski bogatih slučajeva relevantnih za istraživačka pitanja te za produbljivanje i ilustraciju nalaza prve faze istraživanja (Yin, 2018). Uzorak mladih stoga je formiran namjernim, teorijski vođenim odabirom raznolikih slučajeva, pri čemu su uključeni sudionici različitih obilježja i pripadnici različitih društvenih skupina izloženih povećanom riziku od ispadanja iz obrazovanja. U istraživanje su tako uključeni mladi različitog spola, među kojima Romkinje i Romi, mladi s teškoćama u razvoju ili invaliditetom, uključujući teškoće fizičkog i mentalnog zdravlja, te mladi s problemima u ponašanju, uključujući mlade u sukobu sa zakonom i one s iskustvom vlastitog boravka i/ili boravka člana obitelji u institucijama socijalne skrbi i pravosuđa.

Provedeno je sedam studija slučaja ispadanja u kojima je sudjelovalo osam mladih osoba u dobi između 18 i 25 godina koje nisu završile osnovno obrazovanje. U studiju slučaja 5 uključene su dvije mlade žene, sestre, budući da su obje imale isti tijek ispadanja iz osnovnog obrazovanja povezan uz migracije.

U uzorku je zastupljeno pet mladih žena i tri mlada muškarca iz Grada Zagreba i Sjeverne Hrvatske, što su i regije s najvećim brojem i udjelom ispadanja iz osnovne škole. Četvero sudionika trenutačno pohađa program osnovnog obrazovanja odraslih, dok je dvoje odustalo od programa osnovnog obrazovanja odraslih prije završavanja. Dvoje sudionika nije se ni uključilo u osnovno obrazovanje odraslih nakon ispadanja iz osnovne škole.

Kod dvoje muškaraca opisano je agresivno ponašanje i problemi u ponašanju u školskom okruženju te su imali iskustvo sukoba sa zakonom i izrečene kaznenopravne sankcije, dok je jedna mlada žena imala izražene probleme u ponašanju u školi, ali nije bila uključena u postupanje policije i pravosuđa. Dvije uključene mlade žene imale su utvrđene teškoće u razvoju zbog kojih im je određena promjena, odnosno prilagodba oblika obrazovanja. Jedan sudionik i jedna sudionica imaju iskustvo izdvajanja djece iz njihovih obitelji i smještaj u sustav skrbi, dok jedan sudionik ima prethodno osobno iskustvo boravka u zatvoru.

Petero uključenih sudionika pripadnici su romske nacionalne manjine, dok troje sudionika ne pripada toj skupini. Pri uključivanju Roma posebna pozornost usmjerena je na uključivanje mladih žena (3) i mladih muškaraca (2) koji žive na različitim lokacijama i

pripadaju različitim romskim skupinama, zbog razlika u jeziku, vjerskoj pripadnosti te običajima i obilježjima okoline. U istraživanje su stoga uključeni Romi iz središnjeg i sjevernog dijela Hrvatske, koji opisuju pripadnost skupinama: Bajaši, Čergari, Kaloperi i Aškalije. Za tri mlade osobe je hrvatski jezik okolinski jezik, jer u kućanstvu govore albanski i bajaški, a druge dvije mlade osobe u kućanstvu govore kombinacijom hrvatskog jezika i romskog jezika. Troje uključenih mladih romske nacionalne manjine ima iskustvo života s roditeljem koji ima status stranca u Hrvatskoj. Druge dvije mlade sudionice imaju iskustvo vlastite migracije i migracije roditelja unutar Europske unije.

Pri odabiru slučajeva posebna je pažnja posvećena i okolišnim čimbenicima, uključujući mjesto prebivanja, stupanj urbaniziranosti sredine i dostupnost usluga podrške. Budući da je analizom brojčanih podataka utvrđeno da je brojčano najviše ispadanja u Gradu Zagrebu, najveći broj slučajeva dolazi s područja Zagreba (njih 4). Povećani udio ispadanja prisutan je na sjeveru i sjeveroistoku Hrvatske gdje dominiraju manja mjesta, stoga je drugi dio slučajeva (3) iz tih regija te žive u manjim, ruralnim sredinama. Uz geografsku rasprostranjenost razmatrani su i čimbenici poput života u siromaštvu, nepovoljnih stambenih uvjeta, života u zajednicama u riziku od socijalne isključenosti, kao što su romska naselja na sjeveru Hrvatske ili lokacije u središnjoj Hrvatskoj na kojima pretežito ili isključivo žive Romi.

S obzirom na prirodu fenomena, bilo je očekivano da će se kod uključenih mladih preklapati višestruki rizici na individualnoj i okolinskoj razini, što se i potvrdilo u istraživanju.

Svaka studija slučaja temeljila se na analizi najmanje dva izvora podataka, uključujući intervju s mladom osobom i intervju s najmanje jednim stručnjakom te na uvidu u osobni dokument iz kojeg se vidi datum rođenja i državljanstvo. Dakle, kriteriji uključivanja podrazumijevali su punoljetnost, hrvatsko državljanstvo te pristanak mlade osobe koja je ispala iz osnovne škole na intervju i suglasnost te mlade osobe za intervju s najmanje jednim stručnjakom koji je s njom radio. U četiri slučaja uključeno je više od jednog stručnjaka, čime je osiguran bolji uvid u slučaj i dodatna višeperspektivnost.

Na temelju intervjua s mladima i stručnjacima ispunjen je **Protokol za opis slučaja** u kojem su opisani istraživani podatci o slučaju ispadanja uz oznaku izvora. Uz to, upisani su podatci iz analizirane dokumentacije koju su predočile same mlade osobe i za čije su korištenje dale privolu. U svim slučajevima pregledana je dokumentacija radi provjere podataka o datumu rođenja i državljanstvu, a uključivala je osobnu iskaznicu, domovnicu ili rodni list. Uz njih, najčešći analizirani dodatni dokumenti bile su školske svjedodžbe (u četiri slučaja). U pet

slučajeva pregledana je dokumentacija povezana sa stambenim i materijalnim uvjetima, kao što su potvrda o prihodima ili prijava za najam gradskog stana po socioekonomskom kriteriju. U jednom slučaju pregledana je zdravstvena, a u jednom sudska dokumentacija. Podatci prikupljeni iz dokumentacije zabilježeni su u Protokolu za opis slučaja, ali dokumentacija nije zadržana kod istraživača.

Kod dijela sudionika, njih četvero iz Zagreba, izvršen je terenski posjet kućanstvu i osobni uvid u uvjete stanovanja. U tim su slučajevima dodatni uvid u uvjete i probleme stanovanja osigurali dopisi uključenih udruga i medijski članci o problemima stanovanja na navedenim lokacijama. U svim slučajevima posjet je bio uvjetovan pristankom mlade osobe te usmenim pristankom drugih članova kućanstva. U dvije studije slučaja mlada je osoba i dalje živjela s roditeljima, a u druge dvije studije mladi su zasnovali vlastite obitelji u odvojenom kućanstvu.

Ovakav pristup omogućio je provedbu analize unutar pojedinog slučaja te usporedne analize između slučajeva, čime je osigurano kontekstualno razumijevanje čimbenika ispadanja iz obrazovanja, njihove međusobne povezanosti te uloge različitih sustava i intervencija u tim pojedinačnim procesima.

12. PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

Ovo kvalitativno istraživanje provedeno je sekvencijalno u dvije faze različitim kvalitativnim metodama. Prva faza uključila je stručnjake s kojima su primarno provedene fokusne grupe. Radi produbljivanja razumijevanja specifičnih okolnosti ispadanja pojedinih ranjivih skupina mladih, primarno mladih Roma, migranata i izbjeglica te mladih u sukobu sa zakonom, provedeni su i intervjui s ekspertima koji imaju iskustvo rada s tim skupinama. Druga faza, provedena kroz višestruku studiju slučaja, uključila je pojedinačne analize slučajeva ispadanja te usporednu studiju tih slučajeva radi ilustracije ranijih nalaza i opisivanja konkretnih primjera ispadanja iz osnovne škole. Provedba obje faze istraživanja tablično je prikazana i detaljnije opisana u nastavku.

Tablica 10. Prikaz provedbe istraživanja

Faza	Sudionici	Metoda	Teorijsko utemeljenje	Doprinos
Faza 1	stručnjaci	fokusne grupe i intervjui	ekološki model i višedimenzionalna socijalna isključenost	sukladno istraživačkim pitanjima istražuje se perspektiva stručnjaka
Faza 2	mladi, stručnjaci, dokumentacija	višestruka studija slučaja: analiza unutar slučaja i usporedna analiza slučajeva		potvrđivanje, ilustracija i produbljivanje nalaza te uključivanje perspektive mladih

U ovom istraživanju posebna pažnja posvećena je **refleksivnosti istraživačice**, odnosno osvještavanju vlastite profesionalne pozicije i iskustava te njihovog potencijalnog utjecaja na istraživački proces i interpretaciju podataka (Ajduković, 2008; Ajduković, 2014). Istraživačica je profesionalno angažirana u radu s mladima u riziku, uključujući rad u mobilnom timu s romskim obiteljima na području Zagreba te u savjetovališnom socijalnopedagoškom radu s mladima s problemima u ponašanju. Takva pozicija omogućuje dublje razumijevanje konteksta i iskustava sudionika, ali istodobno nosi i rizik od implicitnih pretpostavki i unaprijed oblikovanih interpretativnih okvira. Stoga je tijekom istraživačkog procesa voditeljica istraživanja bilježila informacije i dojmove o procesu prikupljanja podataka, vlastitim opažanjima i analitičkim odlukama te mogućem utjecaju istraživačke pozicije na interpretaciju podataka, kako bi se osiguralo da analitički zaključci proizlaze iz podataka, a ne iz prethodnih profesionalnih iskustava.

12.1. PROVEDBA 1. FAZE: KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE SA STRUČNJACIMA

Cilj prve faze istraživanja bio je razumijevanje perspektive stručnjaka o čimbenicima ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja i odgovora sustava na ovaj fenomen. Podatci su prikupljeni kombinacijom fokusnih grupa i polustrukturiranih intervjua, čime je omogućena metodološka triangulacija izvora podataka već u prvoj fazi istraživanja (Denzin i Lincoln, 1998). Takav pristup omogućio je uključivanje različitih perspektiva te usporedbu nalaza između različitih izvora unutar jedinstvenog analitičkog okvira.

Za prikupljanje podataka primarno su korištene fokusne grupe (Brown i sur., 2022; Chirteș, 2010; Creswell, 2013; Hesse-Biber, 2022), koje omogućuju uvid u stavove, iskustva i interpretacije sudionika kroz grupnu dinamiku (Brown i sur., 2022; Chirteș, 2010). Kroz fokusne grupe istraživala se percepcija stručnjaka iz ključnih sustava koji odgovaraju na problem ispadanja, kao i različiti kontekstualni uvjeti njihova djelovanja. Sa sustavima obrazovanja, socijalne skrbi i rada organizirane su po dvije fokusne grupe, dok je jedna fokusna grupa organizirana za stručnjake iz civilnog društva. U sustavima zdravstva i pravosuđa dio podataka prikupljen je putem intervjua zbog organizacijskih ograničenja.

Za fokusne grupe primijenjen je kvotni uzorak homogeniziran prema sustavu u kojem stručnjaci rade. Unutar svake grupe nastojala se osigurati heterogenost s obzirom na stupanj urbaniziranosti i geografsko područje djelovanja, angažman u javnom i civilnom sektoru, spol te godine radnog iskustva. Kriteriji uključivanja oblikovani su kako bi se obuhvatile različite stručne perspektive i kontekstualne razine, što je ključno za razumijevanje složenog fenomena ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja.

Ukupno je provedeno devet fokusnih grupa i osam intervjua sa stručnjacima. Dodatni intervjui provedeni su sa stručnjacima iz sustava s kojima nije bilo moguće organizirati ponovljene fokusne grupe zbog nedovoljnog broja potencijalnih sudionika, ponajprije sa stručnjacima iz zdravstva i pravosuđa te sa stručnjacima koji rade sa specifičnim ranjivim skupinama mladih i to s mladima s migrantskim iskustvom, mladima s teškoćama u razvoju, mladima s problemima u ponašanju i u sukobu sa zakonom te mladim Romima i Romkinjama, kako bi se obuhvatili specifični konteksti i čimbenici relevantni za te skupine. Intervjui su uključeni kao komplementarni izvor podataka te su analizirani zajedno s fokusnim grupama

unutar istog analitičkog okvira, uz zadržavanje razlike u tipu izvora tijekom interpretacije nalaza. Ovakva kombinacija izvora omogućila je obuhvaćanje različitih perspektiva uz istodobno uvažavanje kontekstualnih ograničenja terenskog istraživanja.

U prvoj fazi istraživanja sudjelovao je ukupno 41 stručnjak iz pet ključnih područja djelovanja: obrazovanja, socijalne skrbi, rada i zapošljavanja, zdravstva i pravosuđa. Uz stručnjake iz javnog sektora, uključeni su i stručnjaci iz organizacija civilnog društva koje provode programe u navedenim područjima. Fokusne grupe organizirane su prema sustavima i kontekstima djelovanja sudionika. Iako je planirani broj sudionika po grupi bio četiri do šest, u konačnici su grupe uključivale između tri i pet sudionika, s prosječnim brojem od 3,67 sudionika.

Sudionici su regrutirani putem komora i strukovnih udruženja te putem institucija u kojima rade i nadležnih ministarstava od kojih je zatražena suglasnost za provedbu istraživanja i za distribuciju poziva stručnjacima iz njihovog sustava. Pozivi za sudjelovanje upućeni su elektroničkom poštom uz informativni tekst i poveznicu na obrazac suglasnosti. Dio stručnjaka uključen je putem sustava te je sudjelovao u istraživanju tijekom radnog vremena, dok se drugi dio javio putem strukovnih udruženja te je u istraživanju sudjelovao i izvan radnog vremena, ovisno o vlastitim preferencijama i organizacijskim mogućnostima.

Istraživanje je provedeno uz poštivanje etičkih načela, uključujući dobrovoljnost sudjelovanja, anonimnost i povjerljivost podataka. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, a informirani pristanak prikupljen je putem online obrasca te je zatim dobrovoljnost potvrđena na početku fokusne grupe ili intervjua, prije početka snimanja zvuka.

Fokusne grupe i intervjui provedeni su online uz audio snimanje. Snimke su računalno transkribirane, nakon čega su transkripti anonimizirani uklanjanjem osobnih i identifikacijskih podataka. Geografske oznake i nazivi institucija zamijenjeni su šifriranim oznakama kako bi se osigurala anonimnost sudionika. Trajanje fokusnih grupa bilo je između 99 i 126 minuta (prosječno 114 minuta), dok su intervjui trajali između 52 i 117 minuta (prosječno 81 minutu). Za prikupljanje podataka korišten je vodič s temama vezanim uz profesionalno iskustvo stručnjaka, percepciju čimbenika ispadanja, postojeće intervencije, međusektorsku suradnju i preporuke za unapređenje sustava. Tijekom provedbe fokusnih grupa posebna je pažnja

posvećena dinamici moći, stručnim identitetima, osiguravanju prostora za izražavanje različitih stavova i refleksije te ravnomjernoj raspodjeli vremena za sudjelovanje. Na taj su način fokusne grupe pridonijele razumijevanju iskustava, prepreka i mogućnosti suradnje među sustavima.

Analiza podataka obiju faza istraživanja provedena je metodom analize okvira (Ritchie i Spencer, 1994), u skladu s pristupima primijenjenim u domaćim istraživanjima u području socijalnog rada. Ovakav pristup ostavlja prostor za dopunu tema utemeljenu na iskazima sudionika (Ajduković i Urbanc, 2010). Podatci su organizirani u kategorije temeljene na teorijskom okviru i istraživačkim pitanjima unutar kojih su identificirani tematski obrasci. Unutar pojedinih kategorija razvijene su potkategorije kako bi se induktivno uključila iskustva sudionika i uvažila značenja koja proizlaze iz podataka. Analiza se provodila paralelno s prikupljanjem podataka, što je omogućilo praćenje zasićenosti. Zasićenost je postignuta kada dodatni podatci nisu donosili nove tematske uvide, već su potvrđivali postojeće obrasce (Naeem i sur., 2024; Sandelowski, 2008).

12.2.

PROVEDBA 2. FAZE: VIŠESTRUKA STUDIJA SLUČAJA

U drugoj fazi istraživanja primijenjena je višestruka studija slučaja, engl. *multiple-case study* (Yin, 2018), koja je obuhvatila sedam pojedinačnih slučajeva ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Cilj ove faze bio je opisati konkretne slučajeve ispadanja iz obrazovanja te ilustrirati obrasce identificirane u prvoj fazi istraživanja, uz otvorenu mogućnost da slučajevi prošire razumijevanje fenomena ispadanja. U međunarodnoj istraživačkoj praksi studija slučaja koristi se za istraživanje ispadanja iz obrazovanja (Chirteș, 2010; McCombes, 2023; Miller, 2006; Shuja i sur., 2022) osobito kada je cilj razumjeti pojavu u njezinom stvarnom kontekstu i kada granice između fenomena i konteksta nisu jasno razdvojene (Yin, 2018). Prikladna je za istraživanja u području obrazovanja jer omogućuje analizu odnosa između individualnih iskustava i sustavnih uvjeta (Halmi, 2005, 2013; Priya, 2020; Yin, 2018). Jedinica analize u ovom radu je pojedinačni slučaj ispadanja mlade osobe iz osnovnoškolskoga obrazovanja, promatran kroz iskustvo mlade osobe, stručnjaka i dostupnu dokumentaciju. Dok su fokusne grupe i intervjui sa stručnjacima omogućili uvid u obrasce i perspektive na razini sustava, studije slučaja omogućile su analizu konkretnih situacija te prikaz međudjelovanja

različitih čimbenika i odgovora sustava u promatranim slučajevima. Kombinacijom fokusnih grupa, intervju a i studije slučaja omogućeno je razumijevanje fenomena iz različitih perspektiva.

Višestruka studija slučaja provedena je kroz dvije razine. U prvom koraku provedena je analiza unutar slučaja, engl. *within-case analysis* (Yin, 2018), pri čemu su podatci za svaki slučaj organizirani prema istom analitičkom okviru korištenom u prvoj fazi istraživanja. Time je omogućeno mapiranje čimbenika na različitim razinama (pojedinaac, obitelj, škola, sustav) te analiza tijeka ispadanja i poduzetih intervencija u svakom slučaju. U drugom koraku provedena je usporedna analiza slučajeva, engl. *cross-case analysis* (Yin, 2018), s ciljem identificiranja obrazaca, sličnosti i razlika među slučajevima, uključujući ponavljajuće obrasce rizika, zaštitnih čimbenika i odgovora sustava. Studijom slučaja istražila se perspektiva mladih s iskustvom ispadanja te perspektiva stručnjaka koji su s njima radili, čime su dopunjeni nalazi iz prve faze. Sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn omogućio je da inicijalni podatci dobiveni od stručnjaka informiraju daljnju analizu i odabir slučajeva (Morse, 2010; Morse i Cheek, 2014).

Uzorkovanjem se nastojalo uključiti raznolike slučajeve kako bi se omogućila usporedba i uočavanje obrazaca. Svaki slučaj obuhvaćao je više izvora podataka. Podatci su prikupljeni primarno putem polustrukturiranih intervju a, uključujući intervju e s mladom osobom i najmanje jednim stručnjakom koji je s njom radio. Korištenje više izvora omogućilo je usporedbu perspektiva i potpuniji uvid u okolnosti pojedinog slučaja. Dokumentacija je korištena kao dopunski izvor, ako je bila dostupna te uz suglasnost sudionika. Pregled relevantne dokumentacije omogućio je uvid u službene podatke o mladoj osobi.

Studije slučaja povezuju teoriju s realnim situacijama te omogućuju premošćivanje jaza između akademskih spoznaja i svakodnevnog iskustva (McCombes, 2023; Priya, 2020; Yin, 2018). U ovom istraživanju imaju deskriptivnu i ilustrativnu funkciju – opisuju i ilustriraju nalaze iz prve faze kroz konkretne situacije ispadanja, a u pojedinim slučajevima i reintegracije u obrazovanje odraslih. Time se ilustrira proces ispadanja i način na koji sustavi reagiraju u različitim kontekstima, a proširuje se i razumijevanje fenomena.

Sudionici druge faze uključeni su putem stručnjaka iz prve faze istraživanja, uz zasebno uključivanje mladih osoba s područja Grada Zagreba izravnim kontaktom istraživačice. Logika uzorkovanja temeljila se na uključivanju raznolikih slučajeva s ciljem uočavanja obrazaca i različitosti u procesima ispadanja iz osnovne škole.

Kriteriji uključivanja obuhvaćali su dob od 18 do 25 godina, iskustvo ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja te informirani pristanak na sudjelovanje i uključivanje stručnjaka. Mladi sudionici upućivali su na stručnjake koji su s njima radili, davali suglasnost za njihovo uključivanje, kao i za korištenje dostupne dokumentacije.

U istraživanje je uključeno osam mladih osoba kroz sedam studija slučaja. Dvije mlade osobe uključene su u isti slučaj jer je riječ o sestrama koje su istodobno ispale iz obrazovanja, što će biti detaljnije opisano u rezultatima druge faze istraživanja. Za sve slučajeve prikupljeni su podatci iz više izvora i to iz intervjua s mladom osobom, intervjua s najmanje jednim stručnjakom koji je radio s tom osobom te iz dokumentacije koja je bila dostupna za pregled. Intervjui su snimani, transkribirani i anonimizirani te su iz njih uklonjeni identifikacijski podatci. Dokumentacija je pregledana te su podatci iz nje zabilježeni, ali dokumentacija nije pohranjena kod istraživača.

Za organizaciju podataka razvijen je **Protokol za opis slučaja** u koji su unesene informacije iz različitih izvora, uključujući dokumentaciju. Zabilježeni su socio-demografski podatci, obiteljski i životni kontekst, obrazovni tijek te poduzete intervencije. Protokol je anonimiziran i korišten kao osnova za analizu unutar slučaja.

S obzirom na ranjivost sudionika, istraživanje s mladima provodila je isključivo voditeljica istraživanja koja ima iskustvo rada s ovom populacijom. S većinom sudionika kontakti su ostvareni dva puta, a s pojedinima i tri puta zbog posjete kućanstvima. Tijekom intervjua osigurana je privatnost, a stručnjaci uključeni u istraživanje nisu bili prisutni niti upoznati s informacijama koje su dali mladi sudionici. Dokumentacija je korištena kao dopunski izvor informacija, pri čemu su u analizu uključeni samo relevantni podatci, bez pohranjivanja izvornih dokumenata. Za većinu sudionika dokumentacija je uključivala osnovne identifikacijske podatke (dob, spol, mjesto stanovanja, državljanstvo), školske podatke (završeni razred, uspjeh, izostanci) te, ako su bili dostupni, podatke o imovinskom stanju i uvjetima stanovanja. Dodatni uvid u uvjete života ostvaren je i kroz posjete kućanstvima, pri čemu su zabilježena zatečena stanja.

Istraživanje je provedeno uz poštivanje etičkih načela, uključujući dobrovoljnost sudjelovanja, informirani pristanak i povjerljivost podataka. Kao oblik motivacije sudionicima je osiguran poklon bon (u iznosu od 20 eura). Na kraju intervjua sudionici su dobili letak s informacijama o dostupnim oblicima podrške, uključujući pravnu pomoć, kao i kontakt voditeljice istraživanja za dodatna pitanja.

13. OBRADA PODATAKA

Istraživanje je oblikovano i provedeno kroz sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn u kojemu su nalazi prve faze istraživanja temelj za oblikovanje druge faze (Morse, 2010). U prvoj fazi provedeno je istraživanje perspektive stručnjaka putem fokusnih grupa i komplementarnih intervjua. Druga faza nadovezala se na prvu provedbom višestruke studije slučaja mladih s iskustvom ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja, čija je svrha bila produbiti razumijevanje i ilustrirati obrasce identificirane u prvoj fazi istraživanja kroz konkretne životne primjere (Stake, 2006; Yin, 2018).

Obje faze povezane su jedinstvenim teorijskim okvirom utemeljenim na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (1979) i modelu višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas i sur., 2007), čime je osigurana konceptualna i analitička koherentnost istraživanja. Integracija dviju faza nije provedena samo u završnoj interpretaciji nalaza, nego je ostvarena u početnom teorijskom utemeljenju kao i tijekom oblikovanja uzorka za studije slučaja te ponovno u završnoj usporednoj analizi svih izvora podataka.

Obrada podataka u ovom kvalitativnom istraživanju provedena je primjenom **metode analize okvira**, engl. *framework analysis* (Ritchie i Spencer, 1994), koja uključuje više koraka analize: upoznavanje s podacima, engl. *familiarisation*, razvoj analitičkog okvira, engl. *developing a thematic framework*, indeksiranje, engl. *indexing*, odnosno sažimanje podataka u tablice analitičkog okvira, engl. *charting* te mapiranje i interpretaciju, engl. *mapping and interpretation* (Ritchie i Spencer, 1994). Budući da omogućuje istodobno očuvanje konteksta pojedinačnih slučajeva i sustavnu usporedbu različitih izvora podataka, metoda analize okvira posebno je prikladna za istraživanje složenih društvenih fenomena, poput ispadanja mladih iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja (Ajduković i Urbanc, 2010). Primjena ove metode omogućila je sustavno povezivanje kodiranja, sažimanja, usporedbe i interpretacije podataka, uz postupnu razradu kategorija i potkategorija unutar analitičkog okvira te analitičku osjetljivost na značenja koja proizlaze iz iskustava različitih sudionika.

Obrada podataka započela je upoznavanjem s transkriptima fokusnih grupa i komplementarnih intervjua. Nakon računalne transkripcije zvučnih zapisa, svi su transkripti anonimizirani prema unaprijed definiranom sustavu označavanja, provjerena je njihova točnost

te je provedeno višestruko čitanje uz bilježenje početnih zapažanja i refleksivnih bilješki. Ova je faza omogućila početno razumijevanje sadržaja te prepoznavanje mogućih analitičkih obrazaca uz kontinuiranu refleksiju istraživačice o vlastitoj ulozi u procesu interpretacije (Hesse-Biber, 2022).

Početni analitički okvir razvijen je deduktivno pregledom literature te je utemeljen na teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979) i modelu višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas i sur., 2007). Početne analitičke kategorije odgovarale su razinama ekološkog sustava i prepoznatim rizicima u različitim sustavima. Zatim su transkripti fokusnih grupa i komplementarnih intervjua kodirani uz pomoć računalnog programa NVivo 14. Analitički okvir iterativno je nadopunjavan novim kodovima i potkategorijama koje su proizlazile iz empirijskih podataka, pri čemu su kontinuirano uspoređivana teorijska polazišta s nalazima istraživanja (Ajduković i Urbanc, 2010; Ritchie i Spencer, 1994). Na taj je način razvijen analitički okvir koji je predstavljao temelj za daljnju obradu svih prikupljenih podataka. Nakon razvoja analitičkog okvira provedeno je indeksiranje, engl. *indexing*. Podatci dobiveni iz fokusnih grupa i komplementarnih intervjua sa stručnjacima analizirani su pridruživanjem odgovarajućih kodova, potkategorija i kategorija relevantnim dijelovima teksta (Ritchie i Spencer, 1994). Nakon toga je analitički okvir razvijen u računalnom programu prenesen u Microsoft Excel gdje je izrađena analitička tablica u koju su dodani analitički sažeci nalaza fokusnih grupa i komplementarnih intervjua sa stručnjacima, a zatim i nalazi višestruke studije slučaja.

Cjelokupni postupak obrade provela je istraživačica. Radi osiguravanja transparentnosti i vjerodostojnosti analitičkog postupka, provodilo se kontinuirano provjeravanje i uspoređivanje s izvornim podacima, a tijekom analize vođen je analitički dnevnik, engl. *audit trail*, u kojemu su bilježene refleksivne bilješke, obrazloženja analitičkih odluka, dvojbe u kodiranju te razlozi za izmjene i dopune analitičkog okvira (Lincoln i Guba, 1985).

U nastavku je tablični prikaz s primjerima koji služe kao ilustracija analitičkog postupka primijenjenog tijekom obrade podataka. Cjelokupni analitički okvir sadrži veći broj kodova, potkategorija i analitičkih kategorija razvijenih povezivanjem teorijskih polazišta i empirijskih podataka te su nalazi detaljnije prikazani u poglavlju rezultata.

Tablica 11. Prikaz analitičkog postupka

Kod	Primjer navoda	Analitički sažeci indeksiranih podataka	Izvor	Kategorija i potkategorija	Poveznica s istraživačkim pitanjem
Roditeljski kapaciteti i kompetencije Obrazovanje članova obitelji	<i>„Roditelji im ne mogu pomoći. Roditelji su uglavnom nepismeni... ista situacija, roditelji su isto ispadali, nisu završavali...”.</i>	Roditelji ne znaju pomoći. Roditelji nisu obrazovani, roditelji su i sami ispali iz obrazovnog sustava.	Fokusna grupa sa stručnjaci ma iz civilnog društva (CDFG9)	Mikrosustav obitelji: obiteljski čimbenici ispadanja	Čimbenici ispadanja - perspektiva stručnjaka (1.)
Intervencije škole	<i>„Imamo praksu da kad vidimo da nam je učenik neki ozbiljniji broj sati izostao, onda mi idemo u obitelj... te kućne posjete obitelji...”.</i>	Aktivnost školske posjete kućanstvu kod slučaja izostajanja.	Fokusna grupa sa stručnjaci ma iz obrazovanja (OOFG2)	Mikrosustav škole: intervencije	Profesionalna uloga stručnjaka i mogućnost djelovanja (3.)
Suradnje među sustavima podrške	<i>„Tu onda uključujemo naš obiteljski centar, zavod za javno zdravstvo, savjetovališta, Centar za pružanje usluge u zajednici i slično...”.</i>	Suradnja sustava socijalne skrbi s drugim sustavima podrške.	Fokusna grupa sa stručnjaci ma iz socijalne skrbi (SSFG4)	Mezosustav: suradnja sustava socijalne skrbi s ostalim sustavima	Primjerenost intervencija i suradnja među sustavima (4.)
Vršnjačko nasilje i problemi u odnosima s vršnjacima	<i>„zbog vršnjačkog sukoba... i nasilja koje se dogodilo. I onda sam se odselio... pa sam išao u (drugu) školu... i amo su bili problemi, opet tučnjave, svađe...”.</i>	Ispadanje zbog vršnjačkih sukoba i nasilja koje se ponovilo i nakon preseljenja u drugu školu.	Mlada osoba iz studije slučaja 7 (SS7M)	Mikrosustav pojedinca: utjecaj vršnjaka	Čimbenici ispadanja - perspektiva mladih (2.)
Intervencije socijalne skrbi Nepovoljan ishod intervencija	<i>„Za nadzor je bila... Pričali smo s njom i ona je bila jako dobra. Ono je bilo da se pomogne, da tata ne bi bio agresivan kad bi pio. Da, i sad kako ne pije, prestali su ovi nadzori”. „... ljudima, ako nemaju gdje, smjestite djecu u dom... Ne, neće im biti bolje. Djeca će još više patiti... Ako ima problema sa stanovanjem, treba smjestiti zajedno obitelj s djecom... kako treba djeci, tako treba i nama”.</i>	Nadzor kao oblik pomoći kod očevog alkoholizma (prevencija očevog nasilja). Neslaganje s izdvajanjem djece zbog financijskog statusa. Zalaganje za financijsku pomoć roditelju i djetetu.	Mlada osoba iz studije slučaja 2 (SS2M). Mlada osoba iz studije slučaja 1 (SS1M).	Intervencije sustava socijalne skrbi Mikrosustav: socijalna skrb (izravno iskustvo podrške u SS2). Mezosustav: suradnja korisnika i sustava socijalne skrbi (SS1).	Primjerenost odgovora različitih sustava - perspektiva mladih (5.)

Nalazi prve faze istraživanja, zajedno s teorijskim polazištima i pregledom literature, poslužili su kao temelj za uzorkovanje studija slučaja u drugoj fazi istraživanja. Time je

osigurana zastupljenost mladih s različitim rizicima iz različitih društvenih skupina, čime je ostvarena prva točka integracije dviju faza istraživanja.

Podatci za višestruku studiju slučaja prikupljeni su iz više izvora, i to kroz intervju s mladima koji su ispali iz sustava obrazovanja, intervju sa stručnjakom ili stručnjacima koji su s njima radili te kroz pregled i analizu dostupne dokumentacije. U četiri slučaja, podatci su dodatno prikupljeni opažanjem i razgovorom s članovima kućanstva tijekom posjeta kućanstvu. Prikupljeni podatci upisani su u Protokol za opis slučaja, u kojem je naveden i izvor svakog prikupljenog podatka.

Višestruka studija slučaja provedena je u dva koraka. Prvo je provedena **analiza unutar slučaja**, pri čemu je svaki slučaj analiziran zasebno (Baxter i Jack, 2008; Yin, 2018). Podatci iz svakoga slučaja opisani su u Protokolu za opis slučaja, zajedno s izvorima podataka te su zatim organizirani prema analitičkim kategorijama razvijenoga analitičkog okvira i nalazima prve faze istraživanja, uz otvorenost za prepoznavanje novih obrazaca. Ovakav je pristup omogućio dubinsko razumijevanje tijeka obrazovanja sudionika, čimbenika rizika i provedenih intervencija uz očuvanje specifičnoga konteksta svakoga slučaja. Nakon toga provedena je **usporedna analiza slučajeva**, kojom su identificirani zajednički obrasci, razlike i varijacije u djelovanju čimbenika na različitim razinama sustava (Yin, 2018). Svrha ove faze nije bila razvoj novih teorijskih kategorija, nego produbljivanje interpretacije, bogatiji opis fenomena te ilustracija i bolje razumijevanje obrazaca utvrđenih u prvoj fazi istraživanja (Hesse-Biber, 2022; Stake, 2006).

Nakon provedenog indeksiranja podataka uslijedilo je njihovo **sažimanje i organiziranje u tablici analitičkog okvira** (Ritchie i Spencer, 1994). U tu je svrhu izrađena integrirana analitička tablica u programu *Microsoft Excel*, u koju je prenesen analitički okvir razvijen u računalnom programu u prethodnim fazama analize. Stupci tablice predstavljali su pojedinačne analitičke jedinice prema izvoru podataka, odnosno fokusnu grupu, komplementarni intervju ili studiju slučaja ispadanja, dok su redovi sadržavali analitičke kategorije razvijenoga analitičkog okvira i pripadajuće potkategorije. U odgovarajuće ćelije unosili su se sažeti prikazi indeksiranih podataka uz reprezentativne izravne navode sudionika, čime je očuvana povezanost analitičkih sažetaka s izvornom građom.

Takav način organizacije podataka omogućio je istodobno očuvanje cjelovitosti svakoga pojedinog slučaja i sustavnu usporedbu svih izvora podataka. Pregledom podataka po

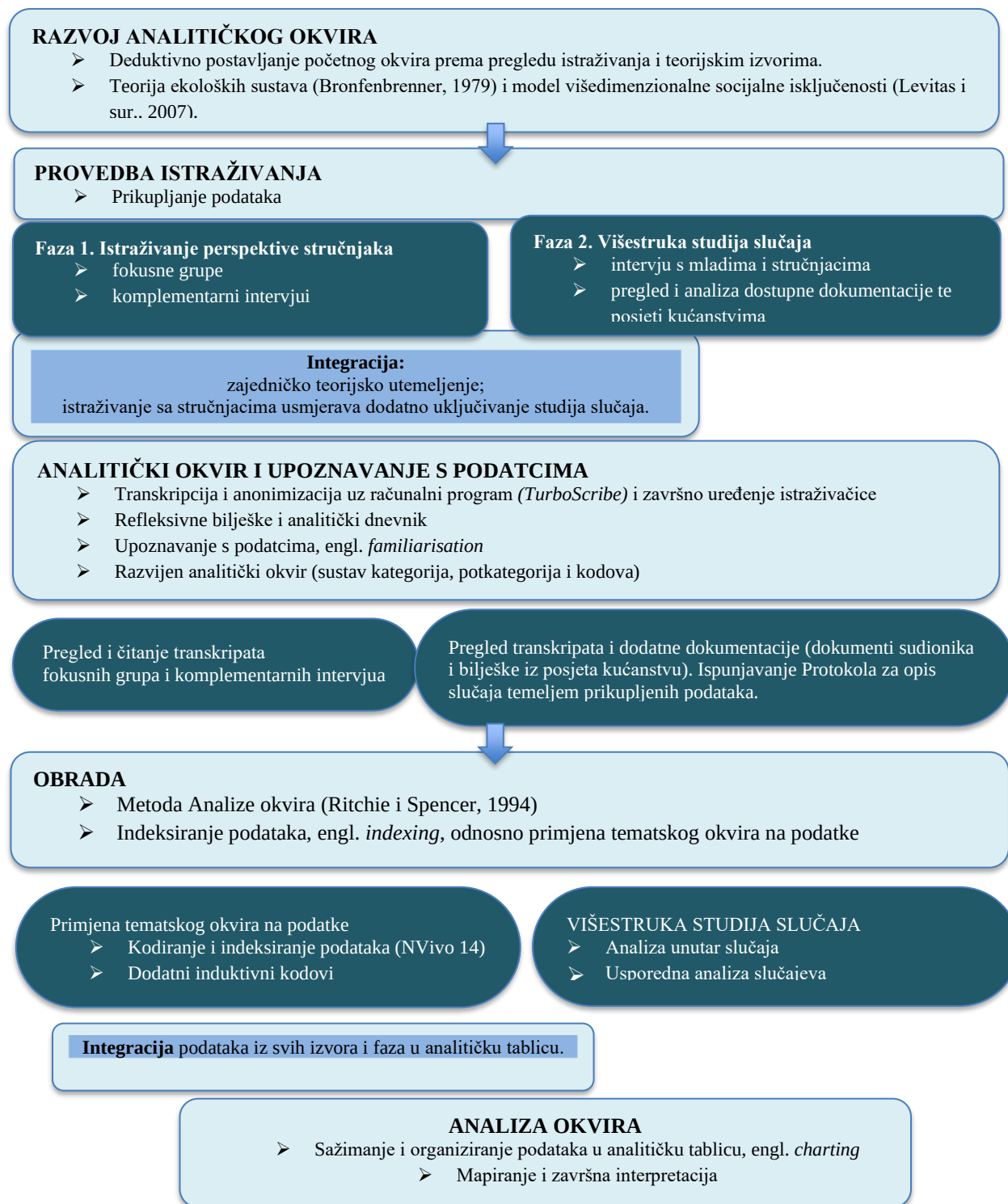
pojedinin analitičkim jedinicama zadržan je kontekst svakoga slučaja, dok je usporedba po analitičkim kategorijama omogućila uočavanje sličnosti, razlika i obrazaca među perspektivama stručnjaka iz različitih sustava te iskustvima mladih.

Na temelju sustavne usporedbe podataka provedeno je **mapiranje i interpretacija nalaza** (Ritchie i Spencer, 1994). U toj su fazi identificirana područja podudarnosti, međusobnog nadopunjavanja i razilaženja među različitim izvorima podataka, čime je ostvarena druga točka integracije dviju faza istraživanja. Završna interpretacija nije se temeljila na pojedinačnim citatima, nego na usporedbi analitičkih sažetaka unutar pojedinih kategorija, što je omogućilo oblikovanje interpretativnih tema i odgovora na istraživačka pitanja te osiguralo transparentan analitički slijed od izvornih podataka, preko kodova i analitičkih kategorija, do konačnih nalaza.

Nalazi iz prve faze istraživanja pružili su uvid u perspektive stručnjaka i razine sustava, dok su studije slučaja omogućile ilustraciju konkretnih situacija ispadanja te čimbenika sustava i intervencija koje su na njih djelovale. Takav pristup omogućio je usporedbu perspektiva različitih aktera, povezivanje individualnih iskustava s profesionalnim interpretacijama te uvid u odnose između različitih razina sustava. Posebna vrijednost ovakvog pristupa ogleda se upravo u mogućnosti povezivanja individualnih iskustava mladih s profesionalnim perspektivama stručnjaka, ali i sa strukturnim uvjetima u kojima se ti procesi odvijaju. Interpretacija nalaza uključivala je njihovo povezivanje s postojećim znanstvenim spoznajama i istraživanim teorijskim konceptima, čime se pridonijelo metodološkoj transparentnosti i vjerodostojnosti nalaza te razumijevanju fenomena ispadanja iz obrazovanja.

Opisani analitički postupak omogućio je integraciju perspektiva stručnjaka i mladih te razvoj interpretacija utemeljenih na sustavnoj usporedbi svih izvora podataka. Time su osigurani metodološka transparentnost, vjerodostojnost nalaza i cjelovito razumijevanje višerazinskih čimbenika koji pridonose ispadanju mladih iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja.

S obzirom na složenost kvalitativnog sekvencijalnog istraživačkog dizajna i višestruke točke integracije podataka, cjelokupan analitički postupak, od prikupljanja građe do završne interpretacije nalaza, shematski je prikazan u nastavku.



Shematski prikaz 2. Analitički postupci i integracija podataka

Vjerodostojnost i metodološka utemeljenost nalaza osigurane su primjenom više oblika **triangulacije** (Ajduković, 2008; Denzin i Lincoln, 1998; Merriam i Tisdell, 2016; Sandelowski, 2008).

Teorijska triangulacija provedena je interpretacijom nalaza kroz Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sustava (1979) i model višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas i sur., 2007), uz njihovo povezivanje s recentnim znanstvenim spoznajama i istraživanjima o ispadanju iz sustava obrazovanja.

Metodološka triangulacija ostvarena je korištenjem različitih metoda, odnosno provedbom fokusnih grupa, polustrukturiranih intervjua i analize dokumentacije te opažanjem tijekom terenskih posjeta kućanstvima mladih.

Primijenjena je triangulacija izvora podataka, koja je uključivala perspektive stručnjaka iz različitih sustava, iskustva mladih koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja te uvid u dostupnu dokumentaciju.

14. REZULTATI

Detaljniji pregled rezultata istraživanja prikazan je kroz zasebna poglavlja koja prate istraživačka pitanja. Prva dva istraživačka pitanja odnose se na perspektivu stručnjaka i mladih o čimbenicima koji doprinose ispadanju iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. Sljedeća dva istraživačka pitanja odnose se na profesionalnu ulogu stručnjaka, mjere i intervencije koje stručnjaci poduzimaju te funkcioniranje mezosustava, odnosno suradnje među sustavima. Posljednje istraživačko pitanje odnosi se na perspektivu mladih o intervencijama i odgovorima na ispadanje.

U nalazima istraživanja, iskazi sudionika prikazani su kosim slovima, uz zadržavanje izvornih izraza koje koriste sami sudionici, bez obzira na njihovu aktualnost. Primjerice, koristi se pojam „*centar*” za Hrvatski zavod za socijalni rad, a pojedini navodi sadrže stigmatizirajuće izraze poput „*cigo*”, „*niger*” ili „*patologizacija*”, kako bi se što točnije prenijeli navodi sudionika istraživanja. Međutim, tijekom indeksiranja i opisa rezultata formulacije sudionika zamijenjene su suvremenim nazivima i pojmovima poput stigmatizacije i nejednakog postupanja.

Nalazi pokazuju da je ispadanje proces koji proizlazi iz međudjelovanja pojedinca, različitih razina ekološkog sustava i njihove međusobne suradnje ili njezina izostanka, čime se potvrđuje **relevantnost ekološke teorije** (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994). Istodobno, rezultati potvrđuju i važnost koncepta višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007; Šućur, 1995, 2004), uz dodatnu interpretativnu vrijednost koncepta kumulacije rizika (Rutter, 1987) i intersekcionalnosti (Bixby, 2024; Crenshaw, 1989), što će biti detaljnije prikazano u nastavku.

Stručnjaci posebno naglašavaju utjecaj obiteljskog mikrosustava u međudjelovanju sa strukturnim čimbenicima, što potvrđuju i studije slučaja kroz opise siromaštva, niskog obrazovanja roditelja, ograničenog pristupa uslugama, problema u ponašanju te problema u odnosima u školskom okruženju. Studije slučaja potvrđuju da se ovi čimbenici ne pojavljuju izolirano, već se kumuliraju tijekom vremena, pri čemu pojedinačni događaji, poput sukoba u školi, preseljenja ili promjena u obitelji, često predstavljaju prijelomne točke u procesu ispadanja.

Školski kontekst u obje se faze pokazao važnim, ali s ograničenim mogućnostima djelovanja tijekom viših razreda osnovne škole, posebno ako uključenost u život škole i podrška

nisu osigurani od početka osnovnoškolskoga obrazovanja. Stručnjaci ukazuju na nedostatak smjernica i ciljanog djelovanja, pravodobnog prepoznavanja teškoća i suradnje među sustavima, kao i na izostanak evaluacijskih istraživanja mjera i intervencija. Studije slučaja prikazuju kako se problemi koje opisuju stručnjaci odražavaju na dostupnost mjera podrške i na živote mladih. Opisuju školski neuspjeh, nedostupnost podrške, vršnjačko nasilje te narušene odnose s vršnjacima i učiteljima. Iako su zabilježeni pojedinačni primjeri primjerene podrške i razvijenih odnosa povjerenja, oni uglavnom nisu bili dovoljni za sprečavanje ispadanja ili ponovno obrazovno uključivanje u uvjetima dugotrajne kumulacije drugih rizika.

Potvrđena je i važnost mezosustava, odnosno suradnje među sustavima, egzosustava u smislu dostupnosti usluga i evaluacije provedenih mjera i intervencija, te makrosustava kroz zakonodavni okvir i društvene norme o vrijednosti obrazovanja. S obzirom na postojeće propise, stručnjaci i mladi pritom posebno izdvajaju dob oko 15. godine kao kritično razdoblje u kojem slabi mogućnost uspješnog djelovanja na zadržavanje u obrazovanju mladih koji su u riziku od ispadanja.

Relevantnost modela višedimenzionalne socijalne isključenosti potvrđena je učestalom prisutnošću siromaštva, slabijih materijalnih prilika i nesigurnih stambenih uvjeta, niske obrazovanosti roditelja, nezaposlenosti roditelja, ograničenog pristupa uslugama, infrastrukturnih teškoća vezanih uz stanovanje, kao i poteškoća u regulaciji pristupa uslugama i pojedinih statusa kao što je prebivalište. U nalazima o ispadanju pripadnika romske nacionalne manjine, prisutno je više povezanih obilježja socijalne isključenosti te učestalo ispadanje iz obrazovnog sustava u neposrednoj okolini. Posebno se ističe utjecaj stambene deprivacije uz prisutnost prostorne isključenosti i poteškoća u pristupu uslugama te u situacijama doživljene stigmatizacije i nejednakog postupanja sustava u situacijama ispadanja iz obrazovanja.

U nalazima o ispadanju mladih koji ne pripadaju romskoj nacionalnoj manjini, opisani su primarno utjecaji destabilizirajućih događaja, od kojih su neki na razini obitelji, kao što su migracije ili smrt člana obitelji, dok su drugi na razini odnosa mlade osobe s okolinom, kao što su sukobi mlade osobe s vršnjacima ili osobljem škole.

U istraživanju možemo razlikovati trajno ispadanje iz osnovnog obrazovanja od reintegracije, potvrđujući da ispadanje iz osnovne škole ne predstavlja nužno konačan ishod, već može biti dio obrazovnog puta za čiji je nastavak ključna dostupnost mjera koje omogućuju povratak u sustav. Kada je riječ o intervencijama obrazovne reintegracije za završetak osnovnog obrazovanja, jedina ciljana mjera za mlade koji nemaju završenu osnovnu školu jest program

osnovnog obrazovanja odraslih. Ostale mjere osposobljavanja su nedostupne mladima koji nisu završili osnovnu školu jer je za njih uvjet završena osnovna razina obrazovanja.

Unatoč fokusu na istraživanje rizičnih čimbenika, nalazi pokazuju postojanje zaštitnih čimbenika čije je djelovanje bilo važno mladima nakon ispadanja iz osnovne škole za bazičnu sigurnost i mogućnost reintegracije u obrazovanje. Obiteljska podrška, motivacija za obrazovanje i vanjski poticaji, poput dostupnosti obrazovanja odraslih ili mogućnosti uključivanja u mjere podrške obrazovanju i zapošljavanju, povećavaju vjerojatnost uspješnog povratka u osnovno obrazovanje, kao što je to vidljivo u studijama slučaja S5, S6 i S7. Nasuprot tome, u slučajevima dugotrajne i kumulativne socijalne isključenosti, kao što su slučajevi S1, S2, S3 i S4, ispadanje češće poprima trajni karakter pa i eventualna reintegracija u osnovno obrazovanje odraslih može završiti ponovnim ispadanjem.

Integracija nalaza potvrđuje da je ispadanje iz obrazovanja proces koji se razvija kroz vrijeme i međudjelovanje čimbenika na različitim razinama. Perspektiva stručnjaka omogućuje razumijevanje obrazaca ispadanja i obilježja sustava, dok studije slučaja pokazuju kako se ti obrasci manifestiraju u životima mladih.

Nalazi istraživanja potvrđuju da ne postoji jedinstven profil mlade osobe koja ispada iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Stručnjaci opisuju proces ispadanja mladih iz različitih društvenih skupina s različitim obilježjima te različite obrasce i tijekove ispadanja, koji su dodatno ilustrirani kroz studije slučaja. Ipak, obje faze istraživanja pokazuju podudarnost u identificiranim rizičnim čimbenicima te potvrđuju kumulaciju rizika na različitim razinama ekološkog sustava. To sažeto izražava sudionik jedne fokusne grupe ističući da je „...u pravilu više rizika...” prisutno istodobno i da „...nikad nije samo jedan...” (RZFG5).

Kroz istraživanje su opisani različiti obrasci ispadanja, ali je u istraživanim slučajevima dominantno vidljiva prisutnost više isprepletenih čimbenika i obrazaca. Opisano je **zdravstveno uvjetovano ispadanje** kod teškoća fizičkog i mentalnog zdravlja za koje nije osigurana adekvatna podrška, **socioekonomsko i obiteljski uvjetovano ispadanje**, koje uključuje raniji ulazak u svijet rada, skrb za obitelj ili rane trudnoće i zasnivanje obitelji. Zatim, opisan je utjecaj **destabilizacijskih događaja** kao što su migracije, kao i ispadanje uslijed **traumatskih događaja** i gubitaka u obitelji. Opisano je i **školski uvjetovano ispadanje** zbog narušenih odnosa s učiteljima ili učenicima i vršnjačkog nasilja, stigmatizacije ili izostanka podrške kod teškoća u učenju i problema u ponašanju. Poseban oblik predstavlja **strukturno neuključivanje** zbog pravnih, jezičnih i administrativnih barijera, kao što je kod osoba s

migrantskim iskustvom, odnosno migranata i azilanata, te kod osoba koje imaju poteškoće s reguliranjem prebivališta i državljanstva.

14.1. PERSPEKTIVA STRUČNJAKA O ČIMBENICIMA KOJI DOPRINOSE ISPADANJU

U ovom poglavlju opisani su nalazi prve faze istraživanja koja je obuhvatila devet fokusnih grupa i osam komplementarnih intervjua sa stručnjacima s ciljem stjecanja uvida u njihovu percepciju čimbenika koji doprinose ispadanju mladih iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. U poglavlju su prikazane i informacije o načinu označavanja fokusnih grupa (FG 1–9 uz oznaku sustava) i komplementarnih intervjua (KI 1–8) te osnovni rezultati u prikazanim kategorijama.

U dvjema fokusnim grupama sa **stručnjacima iz obrazovanja** (oznake OOFG1 i OOFG2) te kroz dva dodatna intervjua sa stručnjacima iz obrazovanja (oznake KI7 i KI8) uočava se da se rizici za ispadanje primarno pripisuju obitelji, odnosno kontekstu u kojem mlada osoba odrasta. Problemi u ponašanju mladih te nesuradljivost roditelja sa školom smanjuju vjerojatnost zadržavanja učenika u redovnom sustavu. Opisuje se i nemoć sustava u zaustavljanju procesa ispadanja. Ispadanje se opisuje kao rezultat međudjelovanja obitelji s bližom okolinom, osobito kada roditelji ne surađuju u dovoljnoj mjeri sa školom i drugim sustavima podrške. Nalazi potvrđuju dob od 15 godina kao prijelomnu točku nakon koje prestaje formalna obveza obrazovanja, čime se otvara prostor za prekid školovanja, osobito ako za to postoje primjeri u obitelji i bližoj okolini. Prepoznaju se i rodno specifične putanje ispadanja, pri čemu dječaci češće napuštaju školu zbog problema u ponašanju i uključivanja u rad, a djevojčice zbog obiteljskih obveza, skrbi o članovima obitelji ili trudnoće.

Druga fokusna grupa iz obrazovnog sustava opisuje **perspektivu osnovnog obrazovanja odraslih** kao mehanizma reintegracije. Međutim, sustav obrazovanja odraslih preuzima mlade nakon ispadanja, uglavnom bez uvida u prethodni tijek obrazovanja, a polaznici osnovnog obrazovanja odraslih vrlo su heterogena skupina, kao što je opisano u primjeru: „*Jedva čita i piše... a ide u viši razred. Razina znanja je ‘nebo i zemlja’ unutar iste grupe.*” (OOFG2). Program osnovnog obrazovanja odraslih ne predviđa mogućnost dodatne podrške niti individualizacije pristupa. U kontekstu osnovnog obrazovanja odraslih zaključuje se da podrška obitelji te strukturni i infrastrukturni čimbenici, poput prijevoza, financijskih

ograničenja i načina organizacije programa, često imaju jednak ili veći utjecaj na uspješnost od individualne motivacije. Iako je predviđena naknada putnih troškova za mlade tražitelje zaposlenja preko sustava zapošljavanja, to dijelu mladih koji nemaju podršku u okruženju nije dovoljno za funkcionalnu organizaciju prijevoza. Stoga mladi u takvim okolnostima ponekad donose racionalne odluke, birajući rad i zaradu umjesto školovanja, osobito u uvjetima siromaštva. Iz iskaza sudionika može se zaključiti da postojeći sustav reintegracije kroz osnovno obrazovanje odraslih samo djelomično odgovara potrebama mladih koji su ispali iz osnovne škole jer ima ograničen doseg i uključuje primarno mlade koje na uključivanje potakne sustav zapošljavanja, pravosuđa ili socijalne skrbi, odnosno mlade koji su u sustavu skrbi ili imaju podršku obitelji. Mogućnosti daljnjeg obrazovanja koje korisnik ne mora sam platiti vrlo su sužene i promjenjive, uz nedostatak modela koji bi omogućili istovremeni rad i osposobljavanje. Stoga se u postojeće mjere teško mogu uključiti oni koji nemaju financijsku podršku obitelji. Dodatan problem za organizatore osnovnog obrazovanja odraslih predstavlja način financiranja koji podrazumijeva pokrivanje troškova po završetku programa samo za sudionike koji su program uspješno završili, što izvoditelje izlaže riziku nepokrivenih troškova te destimulira izvođenje programa. Odlukom o financiranju programa osnovnog obrazovanja odraslih iz 2025. godine (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2025a) razdvojeno je financiranje osnovnog obrazovanja od stjecanja prve kvalifikacije. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da dio stručnjaka smatra da se time polaznicima otežava pristup stjecanju prve kvalifikacije jer su potrebne dodatne prijave i administrativni koraci kako bi im bilo odobreno financiranje. Pritom pojedini stručnjaci (KI1, OOF2) naglašavaju da su ti koraci već sada previše složeni za pojedine skupine mladih u potrebi te da im je potrebna pomoć pri samom postupku prijave.

U dvjema fokusnim grupama iz **sustava socijalne skrbi** (pod oznakama SSFG3 i SSFG4) te kroz dodatni intervju sa stručnjakom iz područja socijalne skrbi (oznaka KI5) kao dominantan obrazac opisuje se loš socioekonomski položaj, odnosno socijalna isključenost kroz generacije. U opisanim okolnostima djeca odrastaju u okruženjima u kojima obrazovne aspiracije nisu razvijene, obrazovanje nema funkcionalnu vrijednost, a alternativni oblici preživljavanja, poput ranog uključivanja u neformalne oblike rada i usmjeravanja na socijalne naknade, široko su prihvaćeni. Stručnjaci iz sustava socijalne skrbi prepoznaju rane znakove rizika za ispadanje, koji uključuju nepripremljenost za školu, a zatim kumulaciju teškoća u nižim razredima osnovne škole i pri prijelazu u predmetnu nastavu u vidu većeg broja izostanaka, slabijega školskog uspjeha i problema u ponašanju. Djeca i mladi u takvim

okolnostima traže osjećaj uspjeha i pripadanja izvan školskog konteksta, što učvršćuje proces ispadanja. Posebno se opisuje ranjivost na ispadanje mladih iz isključenih romskih zajednica ili zajednica koje okolina percipira kao romske, iako se same tako ne izjašnjavaju, kao i mladih u sustavu skrbi i mladih s problemima u ponašanju. Stručnjaci iz sustava socijalne skrbi opisuju da se uključuju na poziv škole, zdravstvenog sustava ili policije i pravosuđa, odnosno kada i ako dobiju informacije o neprimjerenim roditeljskim odgojnim postupcima ili problemima u ponašanju djece i mladih, zbog čega naglašavaju važnost suradnje. Zaposlenici Hrvatskog zavoda za socijalni rad ističu važnost djelovanja pružatelja socijalnih usluga u zajednicama, s kojima mogu surađivati u provedbi intervencija, poput centara za pružanje usluga u zajednici te drugih ustanova i udruga.

Fokusne grupe iz **sustava rada i zapošljavanja** (pod oznakama RZFG5 i RZFG6) pokazuju da ovi stručnjaci imaju ograničen, ali važan uvid u potrebe i probleme mladih bez završene osnovne škole, najčešće posredno kroz rad s odraslima ili suradnju s drugim sustavima. Sudionici naglašavaju da se s ovom skupinom rijetko susreću izravno, što upućuje na njihovu nedovoljnu vidljivost u sustavu. „...oni naprosto ne dođu... ili ih ne vidimo...” (RZFG5). Kada se pojavljuju, riječ je o osobama s višestrukim rizicima, poput nepovoljnih obiteljskih uvjeta, siromaštva, teškoća u obiteljskom okruženju, zdravstvenih problema ili problema s vršnjačkim odnosima u školi (RZFG5, RZFG6). Istodobno se naglašava nesrazmjer između malog broja formalno evidentiranih slučajeva i njihove složenosti, što upućuje na nedovoljnu vidljivost problema unutar sustava: „Radi se o maloj brojci... pa se ignorira...” (RZFG5).

U fokusnoj grupi sa **stručnjacima iz pravosuđa** (pod oznakom PRFG7) te dodatnim intervjuima sa stručnjacima iz područja pravosuđa (KI1, KI2) opisuje se da obitelj nema uvijek kapaciteta stimulativno djelovati na obrazovanje: „Roditelji nemaju kapaciteta da ga natjeraju da se školuje...” (KI2). Uloga pravosuđa opisuje se primarno kroz mogućnost kontrole i sankcioniranja jer je pravosuđe jedan od rijetkih sustava koji može uvjetovati završetak obrazovanja kroz odgojne mjere: „Sud može naložiti i sankcionirati.” (KI2). Dodatni intervjui potvrđuju da se pri izricanju odgojnih mjera obrazovanje razmatra kao važan čimbenik pri izboru primjerene mjere. Odgojni zavodi koji se nalaze u sustavu pravosuđa stoga su mjesta česte reintegracije u osnovno obrazovanje i osposobljavanje do stjecanja prve kvalifikacije (PRFG7, KI1, KI2). Međutim, pojedini odgojni zavodi suočavaju se s teškoćama pri uključivanju mladih koji su ispali na nižim obrazovnim razinama osnovne škole jer se za njih rjeđe organiziraju odgovarajući programi zbog teškoća u okupljanju grupe. Dodatno, dulje

trajanje osnovnog obrazovanja smanjuje mogućnost njegova završetka tijekom boravka u odgojnom zavodu, što otvara rizik od ponovnog ispadanja nakon izlaska iz zavoda.

Fokusna grupa sa **stručnjacima iz sustava zdravstva** (pod oznakom ZDFG8) te dodatni intervjui (KI3, KI4) ukazuju na kombinaciju individualnih, obiteljskih i kontekstualnih čimbenika koji mogu pridonijeti ispadanju iz obrazovanja. Pritom se posebno ističu rana pojava teškoća, nedostatak kontinuiteta u praćenju te nedostatak stručnjaka koji bi osiguravali podršku. Rezultati potvrđuju utjecaj vršnjačkog nasilja i izolacije na ispadanje iz škole (KI4), ali i pojačanu ranjivost na ispadanje djece s problemima u ponašanju i djece u sustavu skrbi (ZDFG8, KI3, KI4). Stručnjaci opisuju i izazov prevencije ispadanja kod mladih s teškoćama mentalnog zdravlja koji odrastaju u dobro situiranim i obrazovanim obiteljima (ZDFG8, KI4). Većina tih mladih kroz suradnju zdravstvenog sustava s roditeljima i školom uspijeva ostati uključena u obrazovanje unatoč nizu izostanaka, uz primjenu dodatnih mjera poput nastave na daljinu ili nastave u bolnici (KI4). Prema iskazima sudionika iz zdravstvenog sustava, rizik od ispadanja povećava se kada roditelji odbijaju suradnju sa sustavima zdravstva i socijalne skrbi te kada obrazovanje prestaje biti prioritet zbog mogućnosti ostvarivanja zarade kroz druge aktivnosti, primjerice u turizmu (ZDFG8, KI4). Opisuje se i ograničen doseg zdravstvenog sustava u pravodobnom prepoznavanju i praćenju djece u riziku zbog manjka stručnjaka i načina organizacije sustava. Ističe se i dugotrajnost postupaka u situacijama kada roditelji nisu spremni na suradnju pa je potrebno uključivanje sustava socijalne skrbi i pravosuđa.

Fokusna grupa sa stručnjacima iz **civilnog društva** (pod oznakom CDFG9) te dodatni intervjui (KI5 sa stručnjakom iz udruge u području socijalne skrbi i KI6 sa stručnjakom za migracije i obrazovanje) naglašavaju strukturnu prirodu ispadanja, osobito u kontekstu formalnih strukturnih prepreka, društvenih nejednakosti, siromaštva i ograničenog pristupa resursima. „*Ide im loše u školi... radi siromaštva. Razmišljaju kako raditi, zaraditi, više nego kako učiti. Fokus im je na nekim drugim stvarima, a ne na obrazovanju...*” (CDFG9). Organizacije civilnog društva i stručnjaci angažirani kroz njih prepoznaju svoju ulogu u pružanju komplementarne podrške, osobito u situacijama u kojima formalni sustavi imaju ograničenja, ali ističu i izazove povezane s projektnim financiranjem i osiguravanjem kontinuiteta usluga.

Stručnjaci opisuju različite okolnosti ispadanja, uključujući mlade bez većih teškoća, ali u izrazito nepovoljnim životnim uvjetima, mlade s problemima u ponašanju, mlade s emocionalnim traumama te mlade koji prerano preuzimaju radne ili obiteljske odgovornosti. Iz

njihovih je opisa vidljivo da iz osnovne škole obično ispadaju mladi kod kojih je istodobno prisutno više okolnosti koje doprinose ispadanju. Rizici kojima su ti mladi izloženi akumuliraju se u različitim sustavima, a njihovi se učinci ne mogu razumjeti izvan utjecaja drugih sustava i razina. Nalazi potvrđuju da pojedini čimbenici ne djeluju izolirano, već se međusobno pojačavaju i doprinose povećanom riziku od ispadanja, pri čemu su kod većeg broja mladih prisutni siromaštvo i utjecaj bliže okoline. U tom smislu, ranjivost nije samo obilježje pojedinca ili skupine, nego dinamičan proces koji proizlazi iz odnosa između dostupnih resursa, društvenih struktura i životnih okolnosti, uz istodobno uvažavanje zaštitnih čimbenika i potencijala otpornosti.

14.1.1. ČIMBENICI NA RAZINI MIKROSUSTAVA POJEDINCA

Na razini mikrosustava pojedinca stručnjaci opisuju niz čimbenika koji se odnose na nedostatak motivacije i vještina organizacije vremena i učenja, probleme u ponašanju, fizičko i mentalno zdravlje, kognitivne sposobnosti te emocionalno funkcioniranje. Opisuju se i različite teškoće u učenju i razvoju te rane i neplanirane trudnoće. Mikrosustav pojedinca može se razumjeti kao razina na kojoj se neposredno očituju posljedice šire nepovoljne sustavne dinamike, ali i na kojoj se uz pravodobnu i adekvatnu podršku mogu prepoznati i osnažiti zaštitni čimbenici. Važno je istaknuti da su i stručnjaci i studije slučaja ukazali na zaštitne čimbenike koji mogu biti temelj za uspjeh intervencija podrške i uključivanja mladih koji su ispali iz osnovne škole.

Na razini pojedinca važan skup rizika odnosi se na gubitak motivacije, nezainteresiranost za školu, pasivnost i teškoće u organizaciji svakodnevice. Školski neuspjeh pojavljuje se kao učestalo iskustvo koje doprinosi gubitku motivacije (OOF2), frustraciji i izbjegavanju škole. Stručnjaci opisuju proces u kojem se individualni rizici pojačavaju kroz školski neuspjeh, ponavljanje razreda i izolaciju od vršnjačke generacije, što povećava osjećaj nepripadanja školi: „...*padnu razred... postaju izolirani... stariji od generacije*” (ZDFG8); „...*18 godina i peti razred... debelo ispao iz sustava*” (PRFG7). Formalna uključenost može se produžiti, ali bez stvarne uključenosti ipak dolazi do postupnog ispadanja iz sustava, pri čemu se pojačava individualna percepcija neuspjeha, stigmatizacije i besmislenosti obrazovanja.

U nastavku je prikazan pregled kodova vezanih uz čimbenike koji doprinose ispadanju na razini mikrosustava pojedinca, uz sažeti opis kodova te citate, odnosno primjere i njihove izvore.

Tablica 12. Čimbenici koji doprinose ispadanju na razini mikrosustava pojedinca

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Nedostatak motivacije i vještina organizacije	Nedostatak organiziranosti i motivacije na razini mikrosustava pojedinca opisuje gubitak motivacije i nezainteresiranost za školu, nedostatak vještina organizacije dana i učenja (ne može se probuditi, kašnjenje). Školski neuspjeh i ponavljanje razreda dodatno utječu na slabljenje motivacije.	<p>„Neki opći nedostatak motivacije kad vidimo da obrazovanje ne donosi neki krajnji benefit u smislu zapošljavanja... Fokus im je na nekim drugim stvarima, a ne na obrazovanju. Osim toga razmišljaju kako raditi, zaraditi više nego kako učiti. Razmišljaju hoće li im učenje donijeti te novce ili neće, a kao što smo vidjeli i sad čule, da završe školu ne znači i nužno da će dobiti posao.” (SSFG3).</p> <p>„Dijete nije željelo ići u školu... pobjeglo bi kad je trebalo krenuti” (RZFG5).</p>
Problemi u ponašanju i sukob sa zakonom	Problemi u ponašanju pojedinca i to primarno eksternaliziranog tipa (agresivnost, ometanje nastave), kao i sukob sa zakonom (opisana kažnjiva ponašanja). Uključuje i mlade u skrbi, odnosno boravak u odgojnim ustanovama i zavodima.	<p>„Pojava tih različitih ovisničkih ponašanja, najčešće uživanje droga i alkohola, tako da do vremena dok su oni spremni za tržište rada, oni su u biti već onda fizički onemogućeni, zato što tijelo to onda ne može izdržati.” (OOFG2).</p> <p>„Imamo sve više djece u dobi od manje od 14. godina. Znači to još nisu kazneno odgovorna djeca koja se teško uklapaju u zajednice, koja čine kaznena djela.” (SSFG4).</p>
Zdravstveno stanje, invaliditet i teškoće u razvoju	Zdravstveno stanje pojedine mlade osobe uključuje fizičko zdravlje, ranu i neplaniranu trudnoću, mentalno zdravlje i nošenje s teškim događajima, razvojne teškoće i teškoće u učenju, kognitivne kapacitete i potencijale. Uključuje i opis utjecaja zdravstvenog stanja i teškoća na školsko funkcioniranje i ispadanje.	<p>„Bila je etiketa te djece da su lijena (ranije)... pa se dijagnosticirala disleksija, disgrafija...dio koji je vezan uz probleme individualiziranog pristupa” (KI2).</p> <p>„Emocionalne teškoće... smetnje u smislu ADHD-a...” (SSFG3).</p> <p>„Bilo je razvojnih, to su bile nekakve intelektualne teškoće, razvojne smetnje, školska fobija...” (KI3).</p> <p>„Dijete ima fobiju od škole. Oni su njega zvali par puta da dođe, on je</p>

		<i>povraćao, ima neke psihosomatske reakcije... ” (RZFG6).</i>
Ostali rizici	Ostali rizici na razini pojedine mlade osobe su: dob, poznavanje jezika, utjecaji manjinskog statusa, ali i rano preuzimanje odraslih uloga i teške životne okolnosti.	<p><i>„...romska nacionalna manjina gdje ta djeca, pogotovo djevojčice, ali i dječaci već imaju nekakve svoje zadatke i zaduženje unutar obitelji. Oni jako često budu tu da pričaju djecu. Oni imaju dane kad izostaju jer se sudjeluju u poslovima zajedničkih prikupljanja sekundarnih sirovina.” (RZFG5).</i></p> <p><i>„domska djeca... pa se događa da padnu razred i onda kad padnu razred ne idu više s generacijom s kojom su se upisali. Znači postaju izolirani u školi, postaju osoba koja se po nečemu ističe zato jer je starija. Ako još jednom padnu razred, najčešće se dogodi da imaju 15 godina u sedmom/ osmom razredu osnovne škole i da tu odluče napustiti.” (ZDFG8).</i></p>
Otpornost pojedinca	Čimbenici otpornosti, zaštitni čimbenici koji su prepoznati kod mladih koji su ispali iz osnovne škole, a uključuju: motivaciju i upornost, zrelost vezanu uz dob i ranije iskustvo te prevladavanje problema u ponašanju, kao i komunikacijske i socijalne vještine.	<p><i>„Djevojka je vrlo elokventna, razgovorljiva i pametna i brzo zaključuje i zapravo na razini svojih kapaciteta bi vrlo lako mogla završiti školu”. (CDFG9).</i></p> <p><i>„Ja se uvijek nje sjetim koliko je tu potrebno, te snage nekakve da tak se dijete odupre tome i ta njezina želja da završi. Pomogli smo joj da sve riješi papire. Praktički je bila sama kod te bake koja ju je čuvala.” (OOFG1).</i></p> <p><i>„Kod tih mladih ljudi sam ja zamijetila da oni imaju potrebu živjeti drugačije, kvalitetnije i ne u toliko straha i nesigurnosti kao što su njihovi roditelji i kao što je prošlo njihovo djetinjstvo. Oni su imali zapravo vrlo jasne snove i trudili su se...” (KI6).</i></p>

Nedostatak motivacije i vještina organizacije

Nedostatak motivacije uključuje nezainteresiranost za školu, dok se teškoće u organizaciji odnose na organizaciju dana i učenja, primjerice kada se mlada osoba ne može probuditi ili često kasni u školu. Posebno se ističu izražena demotivacija i negativan odnos prema školi: „...škola je mjesto koje se izbjegava...” (OOFG2). Kod dijela djece prisutne su i psihičke teškoće koje dovode do odbijanja odlaska u školu.

U dijelu slučajeva nedostatak motivacije povezan je s percepcijom da obrazovanje ne donosi vidljivu korist, osobito u okruženju u kojem neposredna zarada ili preuzimanje odraslih uloga imaju veću vrijednost od nastavka školovanja. U drugim slučajevima riječ je o emocionalnim teškoćama i povlačenju: „...*pokrije se s dekom... nema snage izaći...*” (SSFG3). Opisano je i da motivacija opada s dobi: „...*interes... opada s porastom godina...*” (OOFG2).

Stručnjaci opisuju da su teškoće u organizaciji dana i učenja često povezane s načinom života i organizacijom vremena u obitelji. Iako se manifestiraju na razini pojedinca kroz kašnjenje, neredovito pohađanje nastave ili nemogućnost strukturiranja školskih obveza, njihovo je podrijetlo često ukorijenjeno u obiteljskom i širem socijalnom kontekstu, a školski neuspjeh doprinosi gubitku motivacije. Formalna uključenost može se produžiti, ali bez stvarne uključenosti ipak dolazi do postupnog ispadanja iz sustava, pri čemu se pojačava individualna percepcija neuspjeha, stigmatizacije i besmislenosti obrazovanja.

Stručnjaci pritom naglašavaju da individualni rizici rijetko djeluju samostalno, već predstavljaju „*točku na kojoj se sustavi prelamaju*”, odnosno mjesto na kojem se učinci obitelji, škole, vršnjačke okoline i širih društvenih uvjeta susreću i manifestiraju u životu pojedinca.

Problemi u ponašanju i sukob sa zakonom

Jedan od najizraženijih individualnih rizika odnosi se na eksternalizirane probleme u ponašanju i sukob sa zakonom, primarno nasilje, psovanje i provociranje, ali i kaznena djela povezana s ovisnostima, kaznena djela seksualnog karaktera te kaznena djela povezana s korištenjem interneta. Iako su opisani primarno eksternalizirani problemi u ponašanju, pojavljuju se i internalizirani problemi, kao što su povučenost i „*nevidljivost*” (OOFG2), koji su detaljnije opisani u dijelu o teškoćama mentalnog zdravlja. Opisano je da u pojedinim slučajevima mladi aktivno koriste sukob kao način izlaska iz škole: „...*znaju sami izazvat sukob... prijaviti kako su oni žrtve... da bi se izvukli iz škole...*” (SSFG3).

Rizični stilovi života pojačavaju rizik od ispadanja, osobito kada su povezani s uporabom sredstava ovisnosti i životom izvan kontrole odraslih. U fokusnoj grupi SSFG3 opisuje se obrazac u kojem mladi traže pripadnost „...*malim mafijašima... uključuju se u dilanje i čine kaznena djela već od devet godina...*”, a školu doživljavaju kao „...*tešku ili nebitnu...*” te ponekad i „...*sami proizvode sukob kako bi bili isključeni iz škole...*” (SSFG3). Ovaj je obrazac proširen opisom mladića koji nakon problema u obiteljskim odnosima počinje „...*živjeti na cesti, eksperimentirati s drogama, činiti krađe...*” te postupno ispada iz

obrazovnog procesa, a tek uključivanje pravosuđa i odgojnog zavoda prekida taj tijek. Ti se slučajevi često povezuju s prethodnim obrascem obiteljske nestabilnosti „...*dijete se sad drogira... s mamom skupa...*” (KI7) i potrebom za zaradom u ranoj dobi, ali je kod njih naglasak na narušenim odnosima u školi i činjenici da škola ne uspijeva postati mjesto u kojem bi mlada osoba mogla ostati uključena i podržana. Nalazi pokazuju da se problemi u ponašanju i ovisnosti ne mogu promatrati kao isključivo individualni problemi, nego kao dio složenih obrazaca unutar ekološkog sustava.

U nalazima se eksternalizirani oblici problema u ponašanju, kao što su agresivno ponašanje i kršenje pravila, opisuju kao posebno rizični za ispadanje, ali se opisuje i prisutnost internaliziranih obrazaca poput anksioznosti i školske fobije (OOFG1, SSFG3, KI3, KI4). Studije slučaja potvrđuju taj obrazac jer se nasilno ponašanje pojavljuje u tri, a rizična ponašanja s vršnjacima koja mladu osobu udaljavaju od škole u još dva slučaja.

Zdravstveno stanje, invaliditet i teškoće u razvoju

Jedna od snažnije istaknutih dimenzija mikrosustava pojedinca odnosi se na fizičko i mentalno zdravlje, ranu i neplaniranu trudnoću, razvojne teškoće te kognitivne sposobnosti.

Stručnjaci, primarno oni iz zdravstvenog sustava i sustava socijalne skrbi, opisuju školske fobije, odnosno emocionalne teškoće i psihosomatske reakcije povezane sa školom, te ističu kako one mogu značajno narušiti školsku participaciju, ali ih nije moguće razumjeti izvan obiteljskog i školskog konteksta. Opisuju i da se teškoće mentalnog zdravlja pojavljuju kod mladih visokih sposobnosti, čime naglašavaju da ispadanje nije pitanje kapaciteta, nego životnih okolnosti i dostupnosti podrške. U pojedinim slučajevima opisani su simptomi depresivnosti i povlačenja, poput intenzivnog izbjegavanja nastave, povraćanja kada treba ići u školu ili gubitka snage za ustajanje i osobnu higijenu (ZDFG8, RZFG6, SSFG3, KI3, KI4).

Drugu važnu skupinu opisanih rizika čine razvojne teškoće i teškoće u učenju. U studijama slučaja vidljivo je da je četvero mladih tijekom školovanja bilo prepoznato kao učenici s teškoćama u razvoju te su se školovali po prilagođenom programu. Stručnjaci opisuju rizike vezane uz teškoće emocionalne samoregulacije, ADHD, školske fobije, disleksiju, disgrafiju te druge razvojne teškoće (SSFG3, ZDFG8, KI2, KI3, KI4). Posebno ističu da rizik ne proizlazi iz samih teškoća, nego iz neadekvatnog odgovora sustava podrške.

Sudionici istraživanja mlade koji ispadaju opisuju kao kognitivno heterogenu skupinu, od onih s ispodprosječnim do onih s prosječnim kognitivnim kapacitetima, ali slabijom motivacijom i radnim navikama (OOFG2, KI3, KI7). Dio stručnjaka navodi da niže kognitivne

sposobnosti povećavaju rizik od ispadanja, ali upozoravaju i da se nepoznavanje jezika te odrastanje u obrazovno nedovoljno poticajnim uvjetima u procjeni ponekad mogu pogrešno protumačiti kao slabije intelektualno funkcioniranje. Stručnjaci iz sustava socijalne skrbi opisuju kako su za djecu u sustavu skrbi, zbog životnih okolnosti i uvjeta obilježenih zanemarivanjem, procjene pokazivale smanjenje kognitivnih sposobnosti (SSFG4). Stručnjaci koji rade s manjinskom i migrantskom djecom (KI5, KI6, KI7, KI8) opisuju da su postupci procjene koji se organiziraju u javnom sustavu ponekad nedovoljno osjetljivi na kulturne i jezične različitosti pa ova djeca budu stigmatizirana kao djeca s teškoćama u razvoju, što jedna stručnjakinja naziva „*patologizacijom*” (KI6). Ove su okolnosti vidljive iz opisa: „*Dijete je etiketirano kao da ima poremećaj ponašanja i emocija jer ne zna jezik...*” (KI6); „*Znači ona je iz Jemena, ona je izbjeglica, migrant, koja ne zna hrvatski jezik i stavljena je u posebno odjeljenje (za LMR) jer ne može pratiti nastavu na hrvatskom jeziku nakon par godina...*” (KI7).

Djeca kod koje teškoće nisu pravodobno prepoznate ili im nisu osigurane primjerene intervencije podrške gube motivaciju već u ranijim razdobljima obrazovanja, dok pravodobna identifikacija i odgovarajuća podrška mogu djelovati zaštitno i omogućiti uspješan završetak osnovnog obrazovanja i stjecanje kvalifikacije koja odgovara mogućnostima učenika.

Posebno se ističe da razvojne teškoće u kombinaciji s problemima u ponašanju povećavaju rizik od ispadanja. Opisuje se ispadanje mladih s problemima u ponašanju, osobito onih u sustavu skrbi, kod kojih su nedovoljno poticajni uvjeti odrastanja doveli do kasnijeg polaska u školu i približavanja zakonskoj dobi za prestanak obveznog osnovnog obrazovanja (SSFG4, ZDFG8, KI1, KI2, KI3). Kada su prisutni izraženiji problemi u ponašanju, reintegracija se češće ostvaruje kroz odgojne ustanove ili sustav obrazovanja odraslih nego kroz redovito osnovnoškolsko obrazovanje.

Nalazi upućuju na to da se ispadanje često može prevenirati kada postoji pravodobna suradnja obitelji, škole i zdravstvenog sustava te kada se osiguraju liječenje i prilagodba programa obrazovanja. Suprotno tomu, izostanak suradnje i terapijske podrške povećava rizik od trajnog ispadanja iz obrazovanja. U fokusnim grupama stručnjaka koji rade u pravosudnom i zdravstvenom sustavu opisane su situacije u kojima sustav ne uspijeva pravodobno uskladiti potrebe djeteta i intervencije podrške. Stručnjaci navode primjere kasnog uvođenja individualiziranih oblika rada, neprihvatanja primjerenih programa od strane roditelja te raskoraka između potreba djeteta, roditeljskih očekivanja i mogućnosti sustava.

Nalazi istraživanja opisuju **dodatna obilježja i okolnosti** mladih koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja, kao što su dob, razina poznavanja hrvatskog jezika, utjecaj manjinskog statusa, rano preuzimanje uloga odraslih te teška i traumatska iskustva. Stručnjaci opisuju kako traumatska iskustva i gubici, primjerice smrt majke (OOFG1), mogu dovesti do postupnog ili naglog povlačenja iz školovanja, pri čemu školsko povlačenje nije posljedica nezainteresiranosti ili nedostatka sposobnosti, nego reakcija na traumatsko iskustvo.

Na razini pojedinca stručnjaci opisuju rane životne preokrete i prerano preuzimanje odgovornosti koje mlade odvlače od obrazovanja. To uključuje rano uključivanje u rad, brigu za obitelj, ranu udaju ili trudnoću. U jednom primjeru navodi se da je mladić „...*morao početi raditi... nakon smrti oca...*” (OOFG2) jer je kao najstariji sin morao financijski pomoći obitelji.

Opisuju se i situacije u kojima mladi procjenjuju obrazovanje kroz neposrednu ekonomsku korist u sadašnjem trenutku (OOFG1, OOFG2, SSFG3, CDFG9). Na sličan način trudnoća se opisuje kao čimbenik koji prekida obrazovanje kod djevojaka, ali utječe i na mladiće koji postaju očevi te trebaju financijski skrbiti o obitelji. Takvi nalazi pokazuju kako se životni put pojedinaca prerano preusmjerava iz obrazovnog prema radnom, obiteljskom ili partnerskom životu, pri čemu obrazovanje gubi mjesto prioritetne aktivnosti. Ti životni preokreti snažno su povezani s obiteljskim očekivanjima, ekonomskim pritiscima i normama u bližoj okolini.

14.1.2. ČIMBENICI NA RAZINI MIKROSUSTAVA OBITELJI

Obiteljski kontekst pokazuje se u istraživanju kao jedan od najsnažnijih čimbenika povezanih s ispadanjem iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. Analiza iskaza stručnjaka upućuje na to da obiteljski mikrosustav djeluje kroz više međusobno povezanih dimenzija: roditeljske kapacitete, obrazovanje članova obitelji, vrijednosti povezane s obrazovanjem te socioekonomske uvjete života. Stručnjaci pritom naglašavaju da se navedeni čimbenici rijetko pojavljuju pojedinačno, već se u pravilu pojavljuju kumulativno i međusobno se preklapaju. Obiteljske su okolnosti često obilježene kumulacijom rizika, uključujući nisku razinu obrazovanja roditelja, slabije roditeljske kapacitete i slabiju podršku obrazovanju, siromaštvo te nepovoljne životne uvjete. Obiteljski mikrosustav stoga nije samo neposredno okruženje djeteta, nego i prostor u kojem se isprepliću različiti oblici višedimenzionalne socijalne isključenosti.

Posebno se ističe da su romske i migrantske obitelji češće izložene siromaštvu, nezaposlenosti, lošim stambenim uvjetima, statusnim preprekama i prostornoj segregaciji, što otežava obrazovanje djece i mladih. Dodatni rizici povezani su s obiteljima opterećenima teškim i traumatskim događajima, poput zanemarivanja, nasilja, smrti ili teške bolesti roditelja ili drugih članova obitelji, suicida, ovisnosti i zdravstvenih teškoća roditelja. Stručnjaci opisuju i utjecaj sastava obitelji, osobito velikog broja djece, odsutnosti odraslih članova koji bi brinuli o djeci, neuključenosti jednog roditelja, smrti roditelja, rada u inozemstvu ili boravka roditelja u zatvoru. Kao dodatni rizici navode se izdvajanje mladih iz obitelji, boravak u izvanobiteljskoj skrbi te činjenica da su pojedini roditelji i sami odrastali u sustavu skrbi.

Istodobno, iako je istraživanje bilo usmjereno na čimbenike rizika, stručnjaci naglašavaju da obitelj može djelovati i kao važan zaštitni čimbenik tijekom procesa ispadanja, ali i nakon njega. Zaštitna uloga obitelji očituje se kada roditelji, unatoč vlastitoj niskoj razini obrazovanja, prepoznaju važnost školovanja, potiču djecu na obrazovanje te surađuju sa školom i drugim sustavima podrške. Jednako je važna pravodobna reakcija roditelja na djetetove teškoće i njihova spremnost na suradnju sa zdravstvenim sustavom, udrugama i ustanovama iz područja mentalnog zdravlja. Nakon ispadanja iz redovitog obrazovanja, podrška obitelji pokazala se ključnom za ponovnu integraciju u sustav obrazovanja odraslih, uspješno završavanje osnovnog obrazovanja te nastavak daljnjeg obrazovanja, osposobljavanja i radnog uključivanja.

Kada se nepovoljni čimbenici kumuliraju, obitelj ne djeluje zaštitno, nego može pridonijeti procesu ispadanja. Nasuprot tomu, stabilni obiteljski odnosi, pozitivni stavovi prema obrazovanju i roditeljska podrška mogu prevenirati ispadanje ili pridonijeti uspješnoj ponovnoj integraciji mlade osobe u obrazovanje.

U nastavku su tablično prikazana i tekstualno opisana obilježja obiteljskog mikrosustava povezana s ispadanjem iz osnovnoškolskoga obrazovanja.

Tablica 13. Čimbenici koji doprinose ispadanju na razini mikrosustava obitelji

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Obrazovanje članova obitelji	Neobrazovanost ili slaba obrazovanost roditelja i drugih bliskih članova obitelji,	<i>„Mi još uvijek imamo roditelja koji nemaju nijedan razred od osnovne škole,</i>

	uključujući roditeljsko iskustvo ispadanja iz obrazovanja.	<p><i>koji su pismeni na razini potpisa...” (SSFG4).</i></p> <p><i>„Dakle, bilo je onako započetih školovanja pa nezavršenih, bilo je isto koji su ispali iz sustava obrazovanja. A oni koji su završili, završili su srednju školu. Nisam upoznala, niti čula za jednog roditelja da je visoko obrazovan.” (KI3).</i></p>
Nedostatna obiteljska podrška za obrazovanje	Obitelj ne pruža podršku u obrazovanju. Uključeni su opisi nedostatka podrške jer obitelj ne prepoznaje važnost obrazovanja i nije motivirana poticati obrazovanje, kao i primjeri gdje obitelj udaljava mladu osobu od obrazovanja usmjeravanjem na druge aktivnosti kao što su rad ili skrb o članovima obitelji.	<p><i>„On je prekinuo proces školovanja i počeo je raditi kao pomoćni radnik u kuhinji da bi zapravo nekako pridonio uzdržavanju onda te obitelji.” (KI2).</i></p> <p><i>„Naši roditelji su većinom nepismene osobe... ne raspoznaju slova, brojeve i oni jednostavno ne mogu pomoći djeci, ne znaju kako pomoći djeci. I kad dođu do prvog problema, onda ajde bolje da ne idem ni u školu, samo nek ne radi probleme.” (SSFG4).</i></p>
Roditeljski kapaciteti i kompetencije	Roditelji nemaju kapaciteta ili nemaju vještina, znanja ni sposobnosti za podršku u školovanju. Roditelji se ne snalaze u odgojnim postupcima i usmjeravanju djece.	<p><i>„Roditelji znaju što je dobro, ali više nemaju odgojnog utjecaja na klinge. Kad nešto konkretno treba pokazati djetetu... oni jednostavno ne znaju...” (SSFG3).</i></p> <p><i>„Nitko ne zna kamo s djecom koja imaju problema u ponašanju, nitko ih neće. Nama se počeo javljati jedan novi trend, a to je da roditelji ne žele doći po djecu. Dakle, nakon više hospitalizacije oni više ne znaju i ne mogu izaći na kraj s djecom i ne žele ih pokupiti.” (KI3).</i></p>
Destabilizacijski događaji te problemi u odnosima u obitelji	Različiti destabilizacijski događaji, uključujući migracije. Mogu biti iznenadni. Neki od njih su vrlo teški pa i traumatski. Obiteljski traumatski događaji koji su opisani su: zanemarivanje, nasilje, ovisnosti roditelja te smrt roditelja ili teže bolesti roditelja i drugih članova uže obitelji. Problemi u odnosima u obitelji uključuju sukobe i nasilje, kao i zanemarivanje.	<p><i>„Djeca su bila izložena svim oblicima nasilja i zanemarivanja...” (SSFG4).</i></p> <p><i>„On je našao tatu koji se objesio.” (OOF2).</i></p> <p><i>„On je živio sa mamom i sa očuhom. I mama i očuh su konstantno završavali u zatvoru... Otac je potjeran iz Hrvatske, nazad u BiH jer ga je mama prijavila za obiteljsko zlostavljanje. Međutim, mama se prostituirala i uvela je djecu u to.” (KI7).</i></p>
Sastav obitelji i roditeljska odsutnost	Sastav obitelji uključujući veći broj djece (3 i više, a kod sudionika istraživanja više od pet djece). Uključuje i izostanak odraslih članova koji bi brinuli o	<i>„Njemu je tata bio odsutan... nekad dođe, nekad ne, nekad radi u inozemstvu. Za majku je bilo vještačeno da... nema kapaciteta” (PRFG7).</i>

	djeci, odnosno roditeljsku odsutnost, neuključenost nekog roditelja, smrt ili boravak u inozemstvu, kao i boravak u zatvoru.	<i>„Uglavnom, svašta nešto je tu bilo da bi na kraju njoj sud oduzeo svu djecu. Ona je završila u zatvoru. Onda su oni bili dodijeljeni, njih dvojica, tati, koji je tek izašao iz zatvora.” (KI7).</i>
Mladi u sustavu skrbi	Boravak u sustavu skrbi, odnosno izdvajanje mladih iz obitelji radi skrbi u udomiteljskim obiteljima ili ustanovama socijalne skrbi i pravosuđa. Uključuje i boravak roditelja u sustavu skrbi tijekom odrastanja.	<i>„Radi se o visoko socijalno ugroženoj obitelji, o majci koja je odrasla u domovima, što dječjim, što odgojnim domovima.” (RZFG6).</i> <i>„Dođu nam maloljetnice čije su roditelji trenutno na izvršenju kazne zatvora ili su bili u odgojnom zavodu ili netko iz članova obitelji je bio relativno često.” (KI1).</i>
Socioekonomski položaj obitelji	Obitelj je slabijega socioekonomskog položaja ili isključena iz sustava podrške. Problemi uključuju materijalnu deprivaciju i siromaštvo, nezaposlenost, loše uvjete stanovanja i stambenu nesigurnost, dislociranost i neadekvatnu infrastrukturu te otežan pristup statusima i uslugama, poput zdravstvenog osiguranja, prijave prebivališta i ishoda osobnih dokumenata.	<i>„Radilo se o dislociranosti. Oni su živjeli daleko, daleko van civilizacije u nekom zaseoku.” (RZFG6).</i> <i>„...ono što ja vidim...kako stanovanje kod depriviranih stambenih uvjeta utječe na ispadanje iz sustava obrazovanja. Mi imamo slučajeve gdje je prvo oko toga da djevojčica ne želi ići u školu kad je kiša...jer tada blatna dolazi u školu.” (SSFG3).</i>
Preklapanje obiteljskih rizika	Preklapanja različitih rizika na razini mikrosustava obitelji, odnosno postojanje više čimbenika rizika na razini obitelji te opisi njihova kumulativnog djelovanja.	<i>„On je tipičan primjer. Dakle, oni žive u gradskom stanu, žive od socijalne pomoći, siromašni su. Oba roditelja su snižena i on sam je snižen. Sestra je mlađe dijete sa oštećenjima.” (KI2).</i> <i>„Radi se o visoko socijalno ugroženoj obitelji, o majci koja je odrasla u domovima, što dječjim, što odgojnim domovima.” (RZFG6).</i>
Zaštitni čimbenici	Podržavajuće aktivnosti i zaštitni čimbenici na razini obitelji tijekom samog procesa ispadanja i po ispadanju iz osnovne škole, kao što je roditeljska financijska i druga podrška te roditeljski poticaj na obrazovanje.	<i>„Postoje neobrazovani roditelji koji su baš zbog toga motivirani jer vide da je škola potrebna. Da, kod mojih je to baš slučaj, recimo, njih četvero u mom razredu su iz iste familije i kod njih nemamo nijedno dijete koje je ispalo iz sustava, a znam da im se roditelji nisu obrazovali. Nisu išli ni u osnovnu školu.” (KI7).</i> <i>„Imamo pozitivnih primjera gdje su poslije roditelji večernje škole završili nešto...” (CDFG9).</i>

Obrazovanje članova obitelji

Jedan od najuočljivijih rizičnih čimbenika odnosi se na nizak obrazovni status roditelja i drugih članova obitelji, koji uključuje nedovršeno osnovno obrazovanje ili nepismenost.

Nalazi istraživanja pokazuju da roditelji mladih koji su ispali iz osnovnoškolskoga obrazovanja i sami često nemaju završeno osnovno obrazovanje ili su funkcionalno nepismeni. Takve okolnosti ograničavaju ne samo mogućnost pružanja konkretne pomoći u učenju, nego otežavaju razumijevanje funkcioniranja školskog sustava i prijenosa vrijednosti obrazovanja, čime nepovoljno utječu na mogućnost pružanja podrške djeci. Stručnjaci pritom opisuju međugeneracijsku prisutnost obrazovne isključenosti i navode kako nizak obrazovni status roditelja utječe i na niža očekivanja u pogledu obrazovanja. U fokusnoj grupi sa stručnjacima angažiranim u organizacijama civilnog društva opisuje se međugeneracijski obrazac ispadanja: „...dakle ispali iz osnovne škole... roditelji su isto ispadali...” (CDFG9). Ovaj nalaz pokazuje da niska obrazovanost roditelja nije samo individualno obilježje roditeljske generacije, nego dio šireg obrasca socijalne reprodukcije nepovoljnih obrazovnih ishoda. Ipak, nalazi istodobno pokazuju da niska obrazovanost roditelja nije jednoznačan čimbenik koji nužno vodi prema ispadanju. Opisuje se da u nekim slučajevima upravo roditelji koji imaju vlastito iskustvo ispadanja snažno naglašavaju važnost obrazovanja i nastoje da njihova djeca ne ponove isti obrazac, što može imati zaštitno djelovanje. Obiteljska praktična podrška obrazovanju pokazuje se izrazito važnom, što uključuje redovitu suradnju sa školom te aktivno poticanje obrazovanja, kao i suzdržavanje od uključivanja mladih u druge aktivnosti kao što su rad ili skrb o članovima obitelji.

Nekoliko stručnjaka eksplicitno navodi da ne zna ni za jedan slučaj visokoobrazovanog roditelja čije je dijete ispalo iz osnovne škole (KI2, KI3). Visokoobrazovani roditelji su u kontekstu ispadanja opisani rijetko i to u nekoliko primjera. Stručnjaci iz zdravstvenog sustava (ZDFG8, KI4) opisuju visokoobrazovane roditelje koji imaju psihičkih poteškoća koje utječu na zdravlje i sigurnost djece te one kojima je teže prihvatiti da im dijete ima teškoće pa odbijaju suradnju sa sustavima zdravstva i/ili socijalne skrbi. Opisani su i roditelji koji umjesto suradnje u brizi o zdravlju započinju sudske postupke. Stručnjaci iz pravosuđa i zdravstva (PRFG7, KI2 i KI3) opisuju visokoobrazovane roditelje u slučajevima kada odbacuju biološku ili posvojenu djecu s problemima u ponašanju.

Nedostatna obiteljska podrška za obrazovanje

Uz obrazovni status, kao važni čimbenici koji doprinose ispadanju pojavljuju se i stav obitelji prema obrazovanju te razina uključenosti roditelja u školovanje djeteta.

Stručnjaci opisuju situacije u kojima obrazovanje nije prepoznato kao vrijednost te situacije roditeljske neuključenosti u kojima roditelji ne potiču djecu na školovanje, ne prate njihove školske obveze niti surađuju sa školom. U širem smislu, stručnjaci opisuju zanemarivanje obrazovanja kao dijela svakodnevnog obiteljskog funkcioniranja. U takvim okolnostima djeca često ostaju bez odrasle osobe koja ih usmjerava, motivira i vodi kroz obrazovni proces. U pojedinim slučajevima roditelji aktivno sudjeluju u prekidu obrazovanja, primjerice kroz suglasnost za ispisivanje iz škole ili kroz usmjeravanje djece prema radu, braku ili drugim obiteljskim ulogama: „...došla s mamom, ispisala se iz škole... mama je bila suglasna” (KI7); „...roditelj potpisuje ispis...” (OOFG2). Ipak, stručnjaci opisuju da obiteljski čimbenici ne djeluju izolirano te da je važno osmisliti intervencije osiguranja obrazovanja sukladno različitim obiteljskim uvjetima i mogućnostima podrške (SSFG3, SSFG4, RZFG6). Primjer prepoznavanja prepreka, ali i mogućnosti djelovanja i pružanja inovativnih intervencija jest situacija u kojoj pružateljci socijalnih usluga u zajednici nakon udaje djevojke pregovaraju i uspješno dogovaraju s njenom novom obitelji i svekrom brigu o nastavku i završetku osnovnog obrazovanja (SSFG4, RZFG6). Obrazovni je uspjeh, prema nalazima istraživanja sa stručnjacima, snažno ovisan o postojanju roditeljske podrške koja ostaje važna i tijekom osnovnog obrazovanja odraslih, što potvrđuje izjava: „Da nije bilo roditelja koji je sve organizirao – ne bi uspjelo.” (OOFG2).

Roditeljski kapaciteti i kompetencije

Nalazi upućuju na važnost roditeljskih kapaciteta, odnosno roditeljske sposobnosti da prepoznaju potrebe djeteta, pruže mu podršku i snađu se u odnosu prema školi i drugim sustavima.

Stručnjaci opisuju da dio roditelja, neovisno o formalnom obrazovanju, nema potrebna znanja, vještine ni kompetencije za usmjeravanje djece u obrazovanju i odgoju. Opisan je nedostatak odgojnog vodstva i granica: „Nedostaje odgojni pristup i vodstvo.” (OOFG2); „Dijete nema nikakve posljedice... samo ne ide u školu.” (ZDFG8). Nedostatak roditeljskih kapaciteta očituje se kada je riječ o potrebi strukturiranja djetetova vremena, praćenja pohađanja škole, reagiranja na probleme u učenju ili ponašanju te traženja pomoći od drugih

sustava. Stručnjaci pritom opisuju da roditelji često ne uspijevaju prepoznati ozbiljnost problema ili ih negiraju, što povećava rizik od ispadanja.

Destabilizacijski događaji te problemi u odnosima u obitelji

Stručnjaci opisuju prisutnost traumatskih iskustava kao što su bolest ili smrt roditelja i drugog člana obitelji, zanemarivanje, nasilje, ovisnosti, kao i drugih destabilizacijskih događaja među kojima su boravak roditelja u zatvoru. Takvi događaji povezani su s pogoršanjem školskog funkcioniranja te su prepoznati kao okidači procesa ispadanja.

Do traumatskog povlačenja može doći naglo, primjerice nakon teške bolesti i smrti roditelja, ali uglavnom se ipak razvija postupno kroz pokazatelje u ponašanju ili izbjegavanje škole. Budući da su neki događaji iznenadni i kraćeg trajanja, oni mogu imati destabilizacijsku ulogu te mlada osoba može biti u riziku od ispadanja, ali se kasnije može ponovno integrirati u redovnu osnovnu školu ili u sustav obrazovanja odraslih. Međutim, pojedini događaji mogu biti dugotrajni pa i kumulativni te izložiti djecu kroničnom stresu u kojem obrazovanje može izgubiti na važnosti, pri čemu se nepovoljne životne okolnosti kao što su problemi u regulaciji statusa i uvjeta stanovanja mogu prenositi i transgeneracijski.

U fokusnoj grupi iz obrazovanja opisan je primjer mladića koji nakon smrti majke prestaje redovito pohađati nastavu, a baka koja brine o njemu ne uspije na njega odgojno utjecati: „...nakon smrti majke postupno prestaje pohađati nastavu... a kada dođe ima dobre i loše dane... u dobre nije prisutan, a u loše ometa...” (OOFG1). Mladić zatim bude smješten u odgojnu ustanovu gdje mu je organiziran nastavak obrazovanja. Primjer je ispadanja mladića: „...živi u lošim uvjetima, s majkom i očuhom koji završavaju u zatvoru...”, koji prema opisu „...obrazovno i emocionalno funkcionira dobro samo kad je izdvojen iz obitelji i smješten u stabilnije okruženje.” (KI7).

U nekim slučajevima djeca preuzimaju razvojno neprimjerene uloge unutar obitelji, što dodatno ugrožava njihovo školovanje. Opisani su primjeri parentifikacije: „...dok su roditelji u zatvoru, djevojčice kuhale, brinule o djeci...” (OOFG1) te situacije ranih brakova i prekida školovanja: „...roditelji su ju udali čim je napunila 15...” (OOFG1); „...sa 16 godina se ispisala iz škole uz suglasnost majke i udala...” (OOFG1). Ovi nalazi posebno ističu rodnu dimenziju rizika koja se očituje u očekivanju da djevojke rano preuzmu obiteljske uloge (CDFG9).

Sastav obitelji i roditeljska odsutnost

Rizični čimbenici opisani na obiteljskoj razini odnose se na probleme u odnosima, nedostatak podrške te roditeljsku odsutnost (Bašić, 2000, 2009).

S obzirom na sastav obitelji, rizici se povezuju uz obitelji s većim brojem djece i jednoroditeljske obitelji (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001; Matković, 2010). U takvim obiteljima stručnjaci opisuju učestaliju pojavu materijalne deprivacije, siromaštva te neadekvatnih životnih uvjeta, kao i nedovoljnu prisutnost odraslih osoba koje imaju kapacitete za pružanje kontinuirane podrške i poticaja pojedinom djetetu. Upravo u takvim okolnostima djeca češće preuzimaju odgovornosti koje nisu razvojno primjerene, uključujući brigu o mlađoj braći i sestrama, čime su posebno opterećene djevojke, ili pak sudjelovanje u ekonomskim aktivnostima obitelji, čime su više opterećeni mladići. Time obrazovni proces gubi na važnosti.

U ovom istraživanju opisane su obitelji u kojima je jedan roditelj trajno ili privremeno odsutan zbog rada u inozemstvu, boravka u zatvoru, smrti ili potpune neuključenosti u skrb (SSFG3, SSFG4, PRFG7, KI7, KI8). Opisane su i nestabilne obiteljske strukture, uključujući konfliktne rastave, višestruke partnerske odnose u kojima se djeca ne slažu s partnerom svojega roditelja, kao i smještaj u sustav skrbi (SSFG3, SSFG4, RZFG5, RZFG6, ZDFG8, KI1, KI2, KI3, KI4, KI5). U intervjuu (KI8) opisana je situacija koja se javlja u mnogočlanim romskim obiteljima, u kojima nakon razvoda roditelja dio djece ostaje u jednom kućanstvu s majkom, a drugi dio s ocem ili čak s drugim članovima obitelji. Kućanstva u kojima se tada nađu često uključuju i dodatne maloljetne članove koji dolaze s novim partnerima pa je stabilnost okruženja dodatno narušena. Stručnjak pritom primjećuje da su takve promjene znale dovesti do naglih promjena u odnosu prema obrazovanju i mogućnostima sudjelovanja u školskim aktivnostima. U fokusnoj grupi iz sustava socijalne skrbi (SSFG3) ovaj je obrazac proširen opisom mladića koji nakon problema u obiteljskim odnosima počinje „...*živjeti na cesti, eksperimentirati s drogama, činiti krađe...*” te postupno ispada iz obrazovnog procesa, a tek uključivanje pravosuđa i upućivanje u odgojni zavod prekidaju taj tijek ispadanja iz obrazovanja.

Mladi u sustavu skrbi

Ispadanje djece i mladih iz sustava skrbi pojavljuje se kao posljedica obiteljskih rizika, ali se izdvajanje iz obitelji javlja i kao dodatni čimbenik koji može narušiti obrazovni kontinuitet. Stručnjaci opisuju slučajeve u kojima su djeca izdvojena iz bioloških obitelji i povjerena sustavu skrbi smještajem u udomiteljske obitelji ili ustanove socijalne skrbi, ali i

slučajeve u kojima su se nakon povratka u biološku obitelj problemi ponovno intenzivirali. Tako se, primjerice, navodi da su „...sestra i brat bili u udomiteljskim obiteljima... tad je funkcioniralo sve savršeno...”, dok se nakon povratka majke iz zatvora opisuje da je „...opet krenuo kaos...” (KI7).

Intervju sa stručnjakinjom iz obrazovanog sustava pokazuje diskontinuitet uključenosti u obrazovanje kroz primjer učenice koja je „...bila u domu pa se vratila pa opet u domu...” i u jednom razdoblju „...dvije godine praktički nije pohađala nastavu, iako je bila upisana...” (KI7). Ovaj primjer pokazuje da formalna uključenost u obrazovni sustav ne znači nužno i stvarno sudjelovanje u obrazovanju te upućuje na funkcionalnu isključenost učenice koja je formalno ostala upisana u školu. Intervju sa stručnjakinjom iz sustava pravosuđa (KI1) opisuje teškoće s uključivanjem u osnovno obrazovanje odraslih na primjeru „...dvadesetogodišnje odgojanice odgojne ustanove bez ijednog završenog razreda osnovne škole, koja je putovala s obitelji Europom i naučila se služiti različitim jezicima...”. Njezino uspješno uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih procjenjuje se malo vjerojatnim jer se za niže razrede teško formiraju grupe zbog nedovoljnog broja polaznika, a obrazovanje bi trajalo znatno duže od odgojne mjere. Ovaj primjer ilustrira ranije opisana organizacijska ograničenja sustava osnovnog obrazovanja odraslih (OOF2), koja mogu predstavljati prepreku ponovnom uključivanju mladih u obrazovanje.

Ovi nalazi ukazuju na ambivalentni učinak sustava skrbi na uspješnost obrazovanja. S jedne strane, izdvajanje iz obitelji i smještaj u sustav skrbi može značiti prekid nepovoljnog obiteljskog okruženja i veću šansu za stabilnost te redovito uključuje i uključivanje u obrazovne programe. S druge strane, promjene okolnosti i prekidi životnog kontinuiteta mogu destabilizirati školovanje te ako mladi iz sustava skrbi izađu prije nego što su završili obrazovni program, opisani su primjeri gdje su ponovno ispali iz obrazovanja.

Stručnjaci u ovom istraživanju, kao i dosadašnje istraživačke spoznaje (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Maloić, 2006; Tardelli, 2023), opisuju da djeca i mladi u sustavu skrbi imaju pojačan rizik za ispadanje, ali i veću vjerojatnost da će uz intenzivniju podršku i prilagodbu oblika obrazovanja ili osposobljavanja ipak dovršiti osnovnu razinu obrazovanja i steći prvu kvalifikaciju. U istraživanju su prepoznati i rizici za ispadanje djece koja odrastaju u obiteljima u kojima su i sami roditelji bili u sustavu skrbi, osobito ako za obitelj nema dostatne podrške u zajednici.

Socioekonomski položaj obitelji

Obiteljski mikrosustav u velikom je broju slučajeva obilježen siromaštvom, nezaposlenošću i materijalnom deprivacijom, što izravno utječe na obrazovne mogućnosti djece.

Nalazi opisuju istovremenu prisutnost siromaštva, nezaposlenosti i ovisnosti o socijalnim naknadama i obrazovno ispadanje. Obitelji su opisane kao: „...*niskog obrazovnog i socioekonomskog statusa...*” (PRFG7) te kroz kombinaciju niskog obrazovanja i nesigurnih izvora prihoda „...*majka je radila na crno... sezonski radovi... nekih godina su korisnici zajamčene minimalne naknade...*” (PRFGP7). Stručnjaci naglašavaju da takvi uvjeti stvaraju dodatni pritisak na djecu i mlade, koji se ponekad očituje kroz rano uključivanje u rad ili druge oblike preživljavanja. U OOFG1, SSFG3 i SSFG4 navodi se da mladići čije obitelji žive u nepovoljnim ekonomskim uvjetima napuštaju školu kada „...*trebaju prehraniti obitelj...*” ili pomoći obitelji u radnim aktivnostima.

Siromaštvo i materijalna deprivacija predstavljaju ključnu dimenziju socijalne isključenosti. Siromaštvo se pritom isprepliće s drugim rizicima, stvarajući kumulativni učinak na obrazovne ishode. Siromaštvo je povezano s lošim i nestabilnim uvjetima stanovanja, čestim selidbama i stambenom nesigurnošću, što narušava kontinuitet školovanja i otežava razvoj stabilnih obrazovnih navika. U tom smislu, ograničeni materijalni i prostorni uvjeti ne znače samo nedostatak resursa za učenje, nego i smanjenu predvidivost i stabilnost svakodnevnoga života. U dijelu nalaza posebno se ističe da su romske obitelji i druge socijalno isključene obitelji izložene životu u infrastrukturno siromašnim i prostorno odvojenim sredinama, u kojima djeca i mladi nemaju samo manje uvjeta za učenje, nego su i izloženiji drugim izvanškolskim obrascima života koji mogu djelovati kao konkurentni obrazovanju.

U takvim okolnostima opisano je uključivanje djece u rad ili preuzimanje drugih obiteljskih odgovornosti, čime obrazovanje gubi prioritet „...*razmišljaju kako raditi, zaraditi, više nego kako učiti...*” (PRFG7). Uz materijalnu deprivaciju i loše uvjete stanovanja, stručnjaci opisuju nereguliran pravni status, administrativne barijere i digitalnu isključenost (OOFG2; SSFG4). Nedostatak osobnih dokumenata ili informacija može onemogućiti pristup obrazovanju i zdravstvenoj skrbi: „*Ako nema osobnu iskaznicu, oduzeli ste mu svaku šansu za normalan život.*” (SSFG4). Takve administrativne i statusne nesigurnosti pojačavaju ranjivost djece i mladih te otežavaju njihovo redovito uključivanje u obrazovanje. Ovaj je obrazac posebno naglašen kod romskih obitelji, kao i kod obitelji s migrantskim iskustvom, koje uz

socioekonomske teškoće često nose i teret nepoznavanja jezika i sustava, zbog čega za njih postaje ključno pravodobno povezivanje s podrškom u zajednici (Bužinkić, 2023; Čuća, 2021).

Geografska nedostupnost otežava uključivanje u obrazovanje. „*Nema mogućnosti završiti osnovnu školu u regiji.*” (KI3). Sustav je često nedjelotvoran pa osobe ponekad ovise o projektno financiranim uslugama civilnog društva „*...programi prestaju kad završi projekt...*” (SSFG3).

Posebno važan nalaz odnosi se na **međugeneracijsku prisutnost socijalne isključenosti** te s njom povezane obrazovne deprivacije. Sudionici opisuju obrasce u kojima se problemi ponavljaju kroz generacije: „*Imamo obitelji gdje je po četvero, petero djece bilo kod nas... sada dolaze njihova djeca.*” (PRFG7) te „*...baka–roditelji–djeca u sustavu...*” (SSFG3). Ovi obrasci ukazuju na dugotrajnu reprodukciju nepovoljnih uvjeta koji otežavaju izlazak iz ciklusa isključenosti.

Zbog svoje važnosti i pojavnosti u istraživanju, socijalni i ekonomski čimbenici te teškoće u pristupu resursima bit će opisani u zasebnom poglavlju. Socioekonomski uvjeti ne odnose se samo na obilježja mikrosustava pojedinca i obitelji, nego i na mogućnost povezivanja obitelji s drugim mikrosustavima, ali i na strukturne prepreke koje se nalaze na razini egzosustava i makrosustava.

Preklapanja različitih rizika na razini mikrosustava obitelji te njihovo kumulativno djelovanje opisano je kao učestala i osobito teška pojava, pogotovo u kontekstu ispadanja iz osnovne škole pa i ponovnog ispadanja iz osnovnog obrazovanja odraslih. Istodobno, nalaz ovog istraživanja pokazuje da stručnjaci i mladi prepoznaju **podržavajuće aktivnosti i zaštitnu ulogu obitelji**, kako tijekom obrazovanja, tako i tijekom samog procesa ispadanja i nakon ispadanja iz škole. Primjeri opisane podrške su roditeljska financijska i organizacijska podrška u nastavku obrazovanja, roditeljski poticaj na obrazovanje, ali i uključivanje samih roditelja u nastavak obrazovanja da svojim primjerom potaknu mladu osobu.

14.1.3. ČIMBENICI NA RAZINI MIKROSUSTAVA OBRAZOVANJA

Škola kao mikrosustav predstavlja jedan od ključnih konteksta kojim su djeca i mladi svakodnevno okruženi. Upravo u školi međusobno interferiraju individualna obilježja djeteta, obiteljske okolnosti, vršnjački odnosi, zahtjevi obrazovnog sustava i reakcije odraslih, zbog čega škola može biti prostor zaštite, ali i prostor dodatne ranjivosti. I nalazi istraživanja sa stručnjacima i studije slučaja pokazuju da se škola opisuje iz obje perspektive. Problemi u školi opisani su uglavnom kroz probleme u odnosima s drugim učenicima, a ponekad i kroz probleme u odnosima s učiteljima i drugim zaposlenicima škole. Bolna iskustva u školi poput izolacije i nasilja, osobito nasilja koje nije zaustavljeno, ili pak nedostatka podrške učitelja i stručnih suradnika dovode do gubitka povjerenja i postupnog povlačenja iz obrazovanja.

U nastavku će biti opisani i tablično prikazani čimbenici na razini mikrosustava obrazovanja.

Tablica 14. Čimbenici na razini mikrosustava obrazovanja

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Nedostatak uključenosti i podrške u školskom okruženju	Nedostatak podrške uključuje neprepoznavanje potreba učenika i nedostatak individualiziranog pristupa u situacijama kada se za njim pokazuje potreba, jezične barijere, nedostatak uključenosti učenika u aktivnosti i život škole, ali i stigmatizaciju i nejednako postupanje u školskom okruženju.	<i>„Imamo djecu koje su izgubila motivaciju jer na vrijeme nisu prepoznate poteškoće... Evo, meni se čini da nam u školama inflacija tih rješenja ona kaže ne, ali s druge strane da mi nismo dovoljno educirani koji smo s njima u razredu da bi te teškoći prepoznale na vrijeme i onda vam se desi da se krenu neku individualizaciju ili prilagodbu, već kad ide peti, šesti, sedmi razred, a već je izgubilo motivaciju. Prelazak na predmetnu nastavu donosi možda i prve neuspjehe prve padove negativne ocijene tako da tu kreću probleme. Krenu ti problemi puno ranije samo što ... sustav kasni.”(PRFG7).</i>
Izostanci	Izostajanje iz škole, uključujući velik broj opravdanih izostanaka i neopravdane izostanke te opis izricanja pedagoških mjera zbog izostanaka.	<i>„...teškoće s izostancima i opravdavanjima tih izostanaka... kad imaju jako puno neopravdanih izostanaka i prestanu dolaziti fizički u školu i imaju neopravdanih koje ne opravdaju, ali u praksi oni ne idu više u školu.” (CDFG9).</i>
Školski neuspjeh	Školski neuspjeh te drugi pokazatelji teškoća u	<i>„Na razini učenika, faktor rizika je školski neuspjeh jer dijete koje je uspješno u školi,</i>

	školovanju, poput pedagoških mjera (ukori, premještanja, neodobranje nastavka školovanja nakon 15. godine).	<i>koje uspješno završava razrede, prelazi iz razreda u razred i završava, neće se uopće kod njega niti javiti misao da napusti školu... Još bih dodao neuspjeh i frustraciju u školi. Onda je škola mjesto na koje se ne ide rado, onda je škola mjesto koje se izbjegava. ” (OOFG2).</i>
Upućivanje na ponavljanje razreda	Upućivanje mlade osobe na ponavljanje razreda u osnovnoj školi.	<i>„Dijete je već treći put učenik petog razreda. Znači pao je dva puta zbog nedolazaka u školu. Prebačen je znači iz te neke druge škole. Učenik i dalje ne ide u školu. ” (ZDFG8).</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	Problemi u vršnjačkim odnosima na razini škole uključuju sukobe između učenika, isključivanje te sve druge oblike vršnjačkog nasilja u školskom okruženju.	<i>„...jedan dio gdje su bili izloženi vršnjačkom nasilju zbog toga su razvili nekakve emocionalne probleme ili su zbog poremećaja u učenju, odnosno tih školskih vještina, zapravo bili izloženi vršnjačkom nasilju. Da, nekad vršnjaci primijete neke različitosti prema učenju pa onda kreće u zadirkivanje sve do nasilja. ” (KI4).</i>
Problemi u odnosima s učiteljima	Različiti oblici narušenih odnosa učenika sa zaposlenicima sustava odgoja i obrazovanja, uključujući izbjegavanje komunikacije, neslaganje, sukobe i nasilje.	<i>„Oni dođu s mamama najčešće i tu je priča da je problem sa nekim nastavnicima, da je njihovo dijete neshvaćeno. Tako da nešto ima i u tim pričama od roditelja...I puno ih je prošlo kroz naše učilište... U konfliktu s pojedinim nastavnicima unutar redovnog sustava školovanja, manje vršnjačkog zlostavljanja, više pritisak, više predmetni, manje učiteljice i učitelji. ” (OOFG2).</i>
Teškoće prije škole i nepripremljenost	Nepovoljne okolnosti prije upisa u školu uključujući nedovoljnu pripremljenost za školu te odgodu upisa.	<i>„Nije bila u društvu vršnjaka, nije išla u predškolu, odgajana je u malo specifičnim uvjetima... Ona se od prvog razreda u školi nije snašla. ” (RZFG5).</i> <i>„Kod udomljene djece je često onako zatraže odgodu upisa. I to ne samo jednu godinu, neka djeca nam dobiju odgodu upisa i po dvije godine...oni krenu u osnovnu školu s 8–9 godina. ” (SSFG4).</i>
Rani i predškolski odgoj i obrazovanje	Prepoznavanje važnosti i potrebe pohađanja predškolskog odgoja. Iskustva i teškoće pri uključivanju i redovitom sudjelovanju, uključujući neuključenost ili neredovito pohađanje uz velik broj izostanaka.	<i>„Samo između njih (romske djece u školi) postoje razlike iz kojih obitelji dolaze, koliko su redovito bili u predškoli ili neki dolaze iz vrtića koji je u selu s Hrvatima. Ima neke romske djeci koja tamo polaze vrtić. Njihovo znanje hrvatskog je nemjerljivo u odnosu na one koji su išli samo u predškolu u naselju. ” (KI8).</i>
Zaštitni čimbenici	Čimbenici opisani kao važni za sprečavanje ili odgodu	<i>„Naša djeca, romske nacionalnosti koja su smještena u udomiteljskoj obitelji, njima</i>

	ispadanja, poput razvijene suradnje, dodatnih mjera podrške i sufinanciranja aktivnosti.	<p><i>Agencija za odgoj i obrazovanje plaća vrtić. To udomiteljima jako puno znači jer su cijene vrtića poprilično visoke u odnosu na opskrbninu koju nam udomitelji dobivaju. Neka naša intencija je da se i država uključi i da država plaća taj vrtić. Ne samo romskoj djeci, nego i za druge jer je dokazano koliko taj vrtić djeci znači.” (SSFG4).</i></p> <p><i>„Organiziramo se lokalno. Djece imaju besplatne članarine za sportske klubove, imaju besplatnu gradsku knjižnicu.” (PRFG7).</i></p>
--	--	--

Nedostatak uključenosti i podrške u školskom okruženju

Važni opisi istraživanja dobiveni od stručnjaka i mladih u studijama slučaja odnose se na nedostatak podrške u školi te neuključenost u školski život. U kodnom sustavu taj je skup rizika definiran kroz neprepoznavanje potreba učenika, nedostatak individualizacije, jezične barijere, slabu uključenost u aktivnosti škole i stigmatizaciju. Stručnjaci u fokusnim grupama pokazuju da škola često ne uspijeva adekvatno odgovoriti na raznolikost iskustava i potreba djece, osobito djece iz manjinskih, migrantskih i socijalno ugroženih skupina.

Stručnjaci opisuju „...nerazumijevanje od strane škole... općenito o romskoj kulturi, ali i uvjetima u kojima neki Romi žive... ovisi doslovno o tome koliko je pojedina osoba senzibilizirana...” (CDFG9), što se procjenjuje rizičnim jer „...ako se poklopi da imaju razumijevanja, odlično... a onda opet ako ne, ti drugi učenici ispaštaju...” (CDFG9). Slično tome, stručnjaci upozoravaju da „...testovi nisu prilagođeni kulturi i jeziku...” te opisuju primjer djevojčice koja nije pogriješila u logici zadatka, nego ga je dopunjavala „...iz perspektive svoje kulture...” s brojevima koji njoj nešto znače (OOFG1). Takvi iskazi upućuju da dio neuspjeha i teškoća može proizlaziti iz neadekvatno oblikovanih obrazovnih očekivanja i načina procjene, a ne iz manjka sposobnosti. Kod djece s migrantskim iskustvom dodatni rizik stvaraju jezične barijere i nedostatak sustavne podrške. Stručnjaci navode da „...ne postoje prevoditelji, ne postoje ljudi koji objašnjavaju ljudima iz Sirije na arapskom jeziku kako taj hrvatski sustav izgleda...” te da „...nema... neke sustavne podrške...” (KI6). Praksa testiranja djece koja dolaze iz drugih zemalja opisuje se kao: „...arbitrarna i vrlo heterogena...”, pri čemu se očekuje prilagodba hrvatskom jeziku, iako ga djeca još ne razumiju (KI6). Takvi nalazi pokazuju da škola, umjesto inkluzivnog mjesta, ponekad postaje prostor dodatne isključenosti.

Istraživanje opisuje da je u školskom mikrosustavu, kao i u društvu, prisutna diskriminacija i stigmatizacija. U jednom od intervjua (KI8) opisana je situacija u kojoj je dvoje

romskih učenika, mladić i djevojka koji su bili jedini Romi u razredu, pokazivalo trud i uspješnost u svladavanju školskog gradiva. Međutim, bili su u toj mjeri izolirani od drugih učenika da su cijelu osnovnu školu proveli sjedeći svaki za sebe na dnu razreda, a intervencije da ih se smjesti s drugim učenicima u istu školsku klupu dovele su do bunta drugih učenika i njihovih roditelja. U prvoj fazi istraživanja stručnjaci opisuju da je „...*diskriminacija važan čimbenik ispadanja iz obrazovanja...*” (ZDFG8, SSFG3, KI6, KI7) te da postoji diskriminacija romske i migrantske djece u sustavu obrazovanja, što potvrđuju i neke druge analize (Bužinkić, 2017, 2023; Čorkalo-Biruški, 2022; Čuća, 2021). U vrlo snažnom opisu navodi se da profesori „...*rade razliku... lakše će ispisati Roma, nego dijete koji nije Rom... za učenika koji nije Rom će se stvarno truditi, dok je za drugoga poruka da se s 15 godina može ispisati.*” (KI7).

Osim etničke i vjerske stigmatizacije, stručnjaci opisuju i stigmatizaciju vezanu uz siromaštvo, institucionalni smještaj i status „*drukčijeg*” djeteta kod djece u institucionalnoj skrbi. Stručnjaci opisuju školu s dvije izrazito odvojene skupine djece, pri čemu se djeci nižeg socioekonomskog statusa nameće osjećaj manje vrijednosti „...*čisto ako dolaze u školu obučeni... u HM, a ne u nekakvu vrjedniju marku.*” (OOFG1), što je primjer stigmatizacije i vršnjačkog odbacivanja koji može imati utjecaj na povlačenje iz obrazovanja. U drugim fokusnim grupama navodi se da su „...*domska djeca diskriminirana u obrazovanju i od strane druge djece i od strane profesora.*” (ZDFG8). Na taj način škola ne djeluje samo kao mjesto obrazovanja, nego i kao prostor socijalne stratifikacije, u kojem razlike među djecom postaju vidljive i izvor stigmatizacije. Budući da su stigmatizacija i diskriminacija društveni problemi povezani sa socijalnom isključenosti, koji su prisutni na različitim razinama sustava, bit će im posvećeno zasebno poglavlje.

Izostanci

Jedan od najčešće opisanih prvih znakova udaljavanja od škole jesu izostanci. U kodnom sustavu izdvojeni su kao zasebna kategorija. Stručnjaci ih dosljedno navode kao jedan od ključnih pokazatelja procesa koji vodi prema ispadanju iz obrazovanja, stoga se mogu interpretirati kao rani signal ispadanja. Stručnjak (KI8) opisuje obrazovni put pojedinih učenika koji je od samog početka obilježen ranim znakovima rizika, uključujući izostanke, slabu pripremljenost za školu i slabu povezanost sa školom. Opisani su primjeri djece koja „...*odbijaju odlaziti u školu već s 12 ili 13 godina...*” (SSFG4), kao i situacije u kojima „...*na najmanju frustraciju djeca reagiraju tako da ne odlaze u školu...*”, nakon čega im se nakuplja gradivo te razvijaju anksioznost i druge internalizirane teškoće (ZDFG8, KI3, KI4).

Stručnjaci opisuju da je kod učenika koji ne nastavljaju školovanje najčešće prisutan upravo veliki broj izostanaka (OOFG1, OOFG2, KI7). Proces izostajanja ima svoj tijek i postaje obrazac ponašanja, kako je opisano u fokusnoj grupi: „...oko 14. godine već se vidi da se pojačano izostaje s nastave, da je smanjeni interes uopće i za učenje i za izvršavanje bilo kakvih školskih obaveza... polako dolazi do tog otpuštanja...” (OOFG2). Važan je nalaz da su izostanci za neke mlade prvi vidljivi pokazatelj postojanja drugih, još neprepoznatih teškoća. U jednom slučaju stručnjak navodi da „...učenik nije imao nikakve utvrđene teškoće dok nisu krenuli ti izostanci...” (OOFG1). To upućuje na zaključak da izostanci mogu biti jedan od prvih signala narušene povezanosti učenika sa školom, ali i drugih teškoća u učenju koje obitelj ili stručnjaci još nisu prepoznali. Pokazalo se da je intervencije podrške često teško započeti u razdoblju kada učenici izostaju jer nakon što počnu izbjegavati školu nerijetko odbijaju dodatne oblike pomoći u učenju.

Kao rizični su opisani i opravdani i neopravdani izostanci, posebno kada se s vremenom povećavaju. Upravo učestali izostanci opisani su kao najčešći razlog ponavljanja razreda i školskog neuspjeha što povećava rizik od ispadanja (OOFG1, OOFG2, KI7).

Izostanci su uočeni i u studijama slučaja. Iako ih mladi rijetko sami ističu kao problem, iz njihovih iskaza proizlazi da često nisu svjesni njihove učestalosti. Opisuju tek kraća razdoblja u kojima su bili motiviraniji i redovitije pohađali nastavu, što upućuje na povremene pokušaje ponovnoga uključivanja u školovanje.

Školski neuspjeh i upućivanje na ponavljanje razreda

Školski neuspjeh javlja se kao jedan od najsnažnijih mehanizama ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja. To opisuje sljedeći iskaz „...u 100 od 100 je uzrok školski neuspjeh... kod djeteta koje je uspješno neće se uopće javiti misao da napusti školu...” (OOFG2). Školski neuspjeh ne uključuje samo objektivni kriterij ocjenjivanja, nego i doživljaj, odnosno subjektivno iskustvo neuspjeha i smisla. U istraživanju su prisutni opisi koji pokazuju školu kao izvor neuspjeha i frustracije: „...škola je mjesto na koje se ne ide rado... mjesto koje se izbjegava...” (OOFG2).

Stručnjaci naglašavaju da problemi često postaju osobito vidljivi u petom razredu, odnosno prijelazom na predmetnu nastavu. Taj prijelaz ne znači samo promjenu u organizaciji nastave, nego i slabiju podršku, veću zahtjevnost te veću procjenu uspjeha kroz ocjene. Posebno je važan nalaz da se školski uspjeh često vrednuje usko, isključivo kroz ocjene: „...tvoj uspjeh se mjeri u školi, isključivo kakve su tvoje ocjene... sve se vrti oko ocjene...” (PRFG7), pri čemu

će djeca koja su obrazovno slabija, bez obzira na druge kvalitete, biti marginalizirana. Ovakva logika škole posebno pogađa djecu s nižim kognitivnim kapacitetima, djecu iz nestimulativnog obiteljskog okruženja i djecu koja zbog izostanaka ne uspijevaju pratiti gradivo.

Tu školski mehanizmi ocjenjivanja, pedagoških mjera, ponavljanja i administrativnog praćenja više ne djeluju korektivno, nego pridonose postupnom istiskivanju mladih iz redovnog obrazovanja.

Upućivanje na ponavljanje razreda, tzv. pad razreda, pokazuje se kao jedan od ključnih prijelomnih trenutaka vezanih uz školovanje. U kodnom sustavu je ponavljanje razreda posebno izdvojeno kao rizik, ali se on nadovezuje na izostanke, neredovito pohađanje škole i školski neuspjeh. Stručnjaci opisuju taj tijek ovako: „...ponavljali su razrede... često ispadali iz obrazovnog sustava sa završenih možda tri, četiri razreda zbog čestih tih padova razreda...” (OOFG1). Kod nekih je pad razreda višestruk „...po peti put polaze ili četvrti put polaze peti razred...” (SSFG4); „...već je treći put učenik petog razreda...” (ZDFG8). Pad razreda, posebno više njih, imaju posebnu težinu jer s njim dolazi gubitak veza s generacijom, nepoželjno isticanje pa i moguća izolacija ili ismijavanje u školi (ZDFG8, OOFG1, OOFG2). Stručnjaci pritom upozoravaju da škola ponekad i sama šalje poruku da učeniku više nije mjesto u redovnom obrazovanju te je opisano da su neki mladi i roditelji i od škole dobili izravnu poruku da od 15. godine nisu zakonom obvezni dolaziti u osnovnu školu te da bi za njih bilo bolje prebaciti se u sustav obrazovanja odraslih. Takva poruka institucije i odraslih osoba s autoritetom mladima nije informativna, već poticajna za ispadanje, što je kasnije ilustrirano u studiji slučaja. Neke obrazovne ustanove imaju dodatne procedure za nastavak školovanja nakon 15. godine, kao što su zamolba Učiteljskom vijeću, što može djelovati kao dodatna prepreka, pogotovo za manjinske obitelji sa slabijim obrazovanjem i razumijevanjem funkcioniranja obrazovnog sustava.

Problemi u odnosima s učiteljima i učenicima

Narušeni odnosi u školi čine važan dio školskog mikrosustava. U kodnom sustavu izdvojeni su problemi u odnosima s učiteljima te **vršnjačko nasilje i sukobi među učenicima** kao zasebne kategorije. Nalazi pokazuju da se ti odnosi često međusobno preklapaju: nepovoljni odnosi s nastavnicima mogu pojačati osjećaj neshvaćenosti i nepravde, dok vršnjačko nasilje, izolacija i zadirkivanje školu pretvaraju u prostor nesigurnosti i straha.

Stručnjaci opisuju primjere u kojima roditelji navode „...da je problem s nekim nastavnicima, da je njihovo dijete neshvaćeno...”, pri čemu se ponekad pokazuje „...da nešto

ima i u tim pričama od roditelja...” jer su neka djeca nakon prelaska u drugačiji oblik obrazovanja pokazala vrlo dobar uspjeh (OOFG2). U drugim slučajevima govori se o konfliktima „...više s predmetnim nastavnicima...” nego s razrednom nastavom (OOFG2), kao i o dječaku koji je „...morao ostati u školi. Sa 14 godina...”, unatoč „...strašnim problemima prema tome kaj roditelj priča u školi sa nastavnicima...” (OOFG2).

U školskom mikrosustavu važnu ulogu imaju i iskustva **vršnjačkog nasilja**. Stručnjaci iz sustava pravosuđa navode da su neka djeca „...u školama, bila žrtve međuvršnjačkog nasilja...” i upozoravaju na učestalost nasilja među mladima, uključujući „...fizičko i verbalno i ponižavanje...” (PRFG7). Vršnjačko nasilje opisuje se kao čest razlog izbjegavanja škole, pri čemu oblici nasilja uključuju fizičko, verbalno, psihološko i digitalno nasilje. Prema jednom iskazu, „...veća je šansa za ispadanje baš kod počinitelja vršnjačkog nasilja, ali kad govorimo o fizičkom nasilju...” (SSFG3), dok su verbalno i psihološko nasilje te socijalna izolacija „...manje primjetni...” i često ostaju nedovoljno prepoznati. Opisano je da se djevojke koje su žrtve ili počiniteljice nasilja „...nekako provuku...” kroz osnovnu školu bez pravodobne intervencije te se problem ozbiljnije prepoznaje tek u srednjoj školi (SSFG3).

U nekim slučajevima djeca su žrtve međuvršnjačkog nasilja zbog siromaštva, izgleda, higijene ili statusa „...žrtve međuvršnjačkog nasilja... jer su romske populacije...” (SSFG4) i imaju „...uprljanu odjeću, manjak higijene...” (PRFG7). U drugim slučajevima opisano je vršnjačko nasilje po nacionalnoj i rasnoj osnovi. Učenici izbjeglice i migranti su „...predmet različitih podrugivanja koja su rasistička i etnonacionalistička ... epiteti sve od terorista do nigera...” (KI6). Opisuje se da se vršnjačko nasilje nadovezuje na diskriminatorne poruke odraslih „...povezano s onim što oni čuju od svojih nastavnika...” (KI6). Istodobno, stručnjaci iz zdravstvenog sustava upozoravaju da školski odgovor na nasilje često kasni ili je nedovoljan (KI3, KI4). U jednoj fokusnoj grupi navodi se da stručne službe „...neće odmahnuti na vršnjačko nasilje, da će to minimalizirati kao problem, zato što roditelji izgube jako povjerenje...” (KI4). Kada škola ne reagira, dijete se „...sve više povlači, sve više razvija neki strah od škole i razvija nekako nepovjerenje u sustav...” (KI4). Time se vršnjačko nasilje i loši odnosi s odraslima ne iscrpljuju u pojedinačnim incidentima, nego djeluju kao snažni mehanizmi udaljavanja od škole.

Iako je u nalazima naglasak na čimbenicima koji doprinose ispadanju i koji imaju ulogu rizika, prepoznati su pojedini **zaštitni čimbenici škole** i kod učenika koji su ispali prije završetka osnovnoškolskoga obrazovanja. Posebno je naglašen dobar i podržavajuć odnos učenika i zaposlenika škole te rana podrška, razumijevanje i dosljedna reakcija stručnih službi

i učitelja. U jednom iskazu stručnjaci navode primjer: „...*djeca prelaskom u drugu školu spašena...*”, ne samo zato što su se maknula od nasilja, nego zato što su „...*stvarno dobili support...*” što roditelji opisuju razliku kao „...*nebo i zemlja...*” (KI4). Škola je sustav koji može rano prepoznati teškoće, pružiti podršku i ublažiti učinke nepovoljnih obiteljskih i socijalnih okolnosti. S druge strane, kada izostanu razumijevanje, prilagodba, pravodobna reakcija i uključiv pristup, škola postaje prostor u kojem se postojeći rizici produbljuju. Školski čimbenici koji se najčešće povezuju s ispadanjem uključuju nepovoljne početne pozicije zbog neuključenosti u predškolski sustav, nedostatak podrške i individualizacije, diskriminaciju, izostanke, školski neuspjeh, ponavljanje razreda, loše odnose s učiteljima, vršnjačko nasilje i osjećaj nepripadanja. Posebno je važno da se ti čimbenici ne pojavljuju izolirano, nego kao povezani elementi procesa u kojem škola od mjesta obrazovanja postupno postaje mjesto frustracije koje se izbjegava. U tom smislu, školski mikrosustav ne djeluje samo kroz formalne obrazovne zahtjeve, nego i kroz svakodnevna iskustva uspjeha ili neuspjeha, priznanja ili stigmatizacije, pripadanja ili izdvajanja. Upravo ta iskustvena dimenzija škole pokazuje se ključnom za razumijevanje rizika od ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja.

Ovakvi nalazi pokazuju da škola može djelovati zaštitno kada djeci pruža osjećaj da ih se čuje, da pripadaju i da je netko spreman reagirati u njihovu korist. Zaštitno djelovanje škole vidljivo je kod pravodobnog prepoznavanja teškoća i prilagodbi koje se uvode na vrijeme, kao i u postojanju stručnih službi koje ne minimiziraju probleme, nego ih rješavaju u partnerstvu s roditeljima i učenikom. Nalazi su pokazali i da sustav obrazovanja odraslih može biti važan sustav ponovnog uključivanja ako se uklone administrativne i organizacijske prepreke za uključivanje, razviju drugi moduli i oblici provedbe te organiziraju različite dodatne intervencije podrške za one kojima su potrebne.

Teškoće prije škole i predškolski odgoj

Rani obrazovni put može biti obilježen nejednakim početnim pozicijama, osobito kod djece koja prije polaska u osnovnu školu nisu bila uključena u vrtić ili predškolu te kod djece koja nisu svladala standardni hrvatski jezik na potrebnoj razini.

Stručnjaci naglašavaju važnost ranog uključivanja u predškolski odgoj dovoljnog intenziteta, pri čemu se vrtić opisuje kao značajniji zaštitni čimbenik od predškole upravo zbog intenziteta i trajanja. Raniji početak omogućuje da se određene teškoće prepoznaju te da se djeci osiguraju kvalitetniji temelji za početak školovanja. Poseban problem, uz nepohađanje vrtića, predstavlja i nedostatna uključenost u obvezni program predškole. Za djecu iz ranjivih skupina,

osobito romsku djecu i djecu u skrbi te mlade iz kućanstava u kojima se ne govori hrvatski jezik, naglašava se da kratkotrajna uključenost u predškolski odgoj nije dovoljna te se opisuje potreba ranog uključivanja u vrtić i pokrivanje financijskih troškova predškolskoga odgoja „...da su krenuli klasično u vrtić sa tri, četiri, pet godina... već bi to bila velika pomoć... jer je stvarno dokazano koliko taj vrtić djeci znači.” (SSFG4).

U tom smislu, neuključenost u predškolski odgoj ne predstavlja samo propust, nego polazišnu obrazovnu nejednakost. Djeca koja u školu dolaze bez prethodnog iskustva strukturiranog zajedničkog rada, boravka među vršnjacima i razvoja temeljnih navika u nepovoljnijoj su startnoj poziciji koja se dodatno komplicira ako postoje teškoće i odgoda upisa, jer tada budu starija od ostalih vršnjaka u grupi. Stručnjaci opisuju da djeca ponekad kreću u prvi razred s osam ili devet godina, nakon višestrukih odgoda, pa se „...već u startu nalaze u drugačijoj poziciji od vršnjaka...” (SSFG4). Takav kasniji početak, iako ponekad opravdan, može povećati osjećaj izdvojenosti te rizik od ispadanja kada se mladi u adolescentnoj dobi približe zakonskoj granici obveznog obrazovanja, a još uvijek su u osnovnoj školi.

Na razini **zaštitnih čimbenika** prepoznata je suradnja škole s drugim dionicima te dodatne mjere podrške, kao što su dostupnost i sufinanciranje vrtića i drugih aktivnosti uključivanja.

Analiza upućuje na to da je škola mjesto prelamanja svih teškoća proizašlih iz individualnih, obiteljskih, socioekonomskih i kulturnih okolnosti. Kada škola na njih uspije odgovoriti fleksibilno, osjetljivo i uključivo, može djelovati zaštitno. Međutim, kada izostanu razumijevanje, pravodobna prilagodba i kontinuitet podrške, škola postaje još jedan teret te se rizik od ispadanja intenzivira.

14.1.4. ČIMBENICI U MIKROSUSTAVU BLIŽE OKOLINE

Uz obitelj, stručnjaci u prvoj fazi istraživanja prepoznaju važnost mikrosustava bliže okoline, odnosno lokalne zajednice, susjedstva i vršnjačkih odnosa, kao značajnog konteksta u kojem se oblikuju obrazovni putevi djece i mladih. Ova razina uključuje neposredno okruženje mlade osobe, utjecaj vršnjaka, braće i sestara, starijih članova zajednice, kao i šire obrasce života u susjedstvu i lokalnoj zajednici. Nalazi pokazuju da **bliža okolina**, susjedstvo i vršnjaci mogu imati snažan učinak na oblikovanje stavova prema obrazovanju, osobito kada mladi odrastaju u sredinama u kojima škola nije visoko vrednovana i u kojima prevladavaju drugačiji obrasci preživljavanja, rada i društvenog statusa.

U tom su kontekstu tablično prikazani i opisani čimbenici koji doprinose ispadanju iz osnovnoškolskoga obrazovanja na razini vršnjaka i susjedstva, kao i na razini vrijednosti i normi u lokalnoj zajednici.

Tablica 15. Čimbenici na razini mikrosustava okoline i vršnjaka

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Rizici na razini susjedstva i vršnjaka	Rizici na razini mikrosustava bliže okoline uključuju vršnjake i susjedstvo. Opisuje se okolina u kojoj su učestali ispadanje iz obrazovanja, protupravna ponašanja i sukobi sa zakonom te druge aktivnosti koje mogu odvrćati mlade od obrazovanja, poput buke, sukoba te poziva vršnjaka na igru i druge aktivnosti.	<i>„Isto tako utjecaj braće i sestara, ali i vršnjaka. Dok su mladi, to je njima najbitnije pa onda ako su okruženi sa drugom djecom kojoj škola nije prioritet, nekako lako se povuku u tom smjeru i jednostavno pada motivacija.” (CDFG9).</i>
Stigmatizacija i nejednako postupanje	Stigmatizacija na razini okolinskih mikrosustava, uključujući školu i susjedstvo. Opisani su vrijeđanje povezano s osobnim obilježjima te nejednako postupanje prema Romima, osobama s migrantskim iskustvom i mladima u skrbi.	<i>„...rade razliku ako ćete iskreno. Lakše ćete ispisati Roma, nego dijete koji nije Rom... kada dođe netko i kaže 15 godina vrijeme da se ispišamo može ako papiri pišu da si Rom, a ako nisi Rom ipak vidite da postoji više truda. I drugo postupanje. Ja osobno vidim veliku diskriminaciju... s Romima i migrantima ili drugim vjeroispovijestima.” (KI7).</i> <i>„Dosta mladih je navodilo da su domska djeca... od strane druge djece, ali i od strane profesora, da bi bili izdvojeni kao oni koji su po nečemu posebni, a to je bio onda dodatni razlog zbog kojih su onda ili proživljavali maltretiranja ili ružne riječi ili neko slično drugo loše ponašanje.” (ZDFG8).</i>
Rodna dimenzija	Razlike između djevojaka i mladića te očekivanja povezana s rodnim ulogama, pri čemu se mladiće potiče na aktivnosti kojima mogu ostvariti zaradu, a djevojke na kućanske poslove, zasnivanje obitelji te skrb o djeci i drugim članovima obitelji. Maloljetničke trudnoće pojavljuju se kao okolnosti povezane s obrazovnim putanjama djevojaka	<i>„Ono što vidimo kao trend je da je puno više napuštanja među dečkima. Cure napuštaju obrazovanje ne zato što se ispisuje iz škole, nego zato što te im dogodi maloljetnička trudnoća.” (OOFG2).</i> <i>„nju kao djevojku... nije se poticalo da uči... svrha je bila da će biti majka.” (CDFG9).</i>

Nalazi istraživanja pokazuju da mikrosustav bliže okoline, koji uključuje braću i sestre, vršnjake, susjedstvo i starije članove zajednice, predstavlja važan kontekst u kojem se oblikuju obrazovni stavovi, ponašanja i očekivanja mladih, što potvrđuje navod: „...*utjecaj braće i sestara, ali i vršnjaka... dok su mladi, to je njima najbitnije...*” (CDFG9).

U adolescentskoj dobi vršnjačke skupine predstavljaju važan referentni okvir, a djeca i mladi lako preuzimaju dominantne obrasce ponašanja iz svoje neposredne okoline. Stručnjaci opisuju: „...*ako su okruženi s drugom djecom kojoj škola nije prioritet, nekako lako se povuku u tom smjeru i jednostavno pada motivacija. Često su okruženi onima koji su u istoj situaciji, nemotivirani za sudjelovanje u nekim školskim aktivnostima i u pravilu im škola ni ne ide...*” (CDFG9). Takav obrazac posebno je izražen u sredinama u kojima je izostajanje iz škole već normalizirano, pa je „...*teško objasniti tu neku logiku svega kad je to ponašanje koje ti vidiš u svojoj okolini i s kojim se saživiš, s kojim se svaki dan susrećeš...*” (ZDFG8). U tom se kontekstu ističe i da djeca često ne vide pozitivne obrazovne uzore „...*u nekoj svojoj bližoj okolini...*” (ZDFG8), dok se vršnjaci „...*grupiraju s vršnjacima sličnih iskustava ispadanja...*” (KI5).

Stručnjaci iz socijalne skrbi opisuju obrazac ponašanja koji se javlja uz život obilježen nezaposlenošću i slabijim obrazovanjem „...*uronjenosti u jednu sredinu koja funkcionira na nekim drugačijim malo osnovama i modelima... gdje model života nije usmjeren prema obrazovanju i zapošljavanju, nego prema ovisnosti o nekim socijalnim primanjima i određenim kriminalnim aktivnostima u zajednici...*” (SSFG3). U takvom kontekstu mladi ne vide svoj budući život kroz obrazovanje i posao, nego u takvim oblicima preživljavanja. Pritom školske obveze često gube prednost u natjecanju s aktivnostima koje su mladima dostupne i društveno privlačne, što ilustrira opis situacije u kojoj se pokraj centra za produženi boravak nalazi nogometno igralište pa obrazovni stručnjak opisuje što mu djeca govore o privlačnosti drugih aktivnosti u zajednici „...*ogromno nogometno igralište... cijela ekipa igra nogomet, a ja unutra zatvoren, pišem domaću zadaću...*” (OOFG2).

Stručnjaci govore i o prostornoj isključenosti te jednakim iskustvima i načinu života u susjedstvu i bližoj okolini: „...*segregirani nekako... pa onda utjecaj jednostavno okruženja gdje većina mladih ne ide u školu ili ispada iz škole...*” (CDFG9); „...*valjda kao da dobiju svojevrsno socijalno potkrepljenje, da žive dalje načinom na koji žive...*” (PRFG7); „*Moj susjed ne ide, zašto da idem ja u školu?*” (SSFG4). Socijalna isključenost i segregacija osobito dolaze do izražaja u romskim naseljima i drugim prostorno odvojenim zajednicama. Podatci dobiveni u intervjuu sa stručnjakom (KI8) pokazuju da su u romskom naselju uvjeti stanovanja i

dinamika dana takvi da je puno djece i odraslih vani, izvan kuća, uvijek se nešto zbiva i visoka je razina buke, što su sve čimbenici koji mlade udaljavaju od učenja jer je uz takve okolnosti teško pronaći mirno mjesto i imati uvjete za učenje.

U fokusnim grupama stručnjaci opisuju nedostatak uzora za obrazovanje kod djece iz romskih naselja. „*Dolaze iz romskog naselja gdje škola i obrazovanje nisu visoko na listi prioriteta...*” (CDFG9); „*Nedostatak tih nekih perspektiva i modela u okolini, što znači obrazovanje, što znači kad vi završite osnovnu ili srednju školu, što znači imati regularan posao...*” (SSFG3). U takvim zajednicama obrazovanje nije samo manje vrednovano, nego često ni ne pokazuje vidljivu isplativost. To ilustrira primjer iz jedne isključene romske zajednice u kojoj jedini brat koji je završio srednju školu prikuplja sekundarne sirovine zajedno s braćom koja nisu završila ni osnovnu školu te žive u jednakim uvjetima (SSFG3).

Nalazi pokazuju i važnu ulogu odraslih u zajednici, osobito starijih članova obitelji i susjedstva, u oblikovanju obrazaca ponašanja koji mogu pridonijeti postupnom udaljavanju mladih od škole. Stručnjaci opisuju kako se djeca „...*vrlo brzo skompaju sa starijim članovima zajednice...*” koji ih „*kupe*” sitnim nagradama, pa „...*zbog toga nešto ukradu ili naprave neki cirkusić...*” (SSFG3). Kasnije „...*shvate da na taj način mogu zarađivati...*”, pa im „...*škola postane neprivlačna, tamo se moraju truditi, moraju učiti, moraju raditi...*” (SSFG3). U pravosudnom sustavu navodi se i da kod Roma „...*ne samo da vršnjaci ih potiču da čine kaznena djela, nego najčešće su počinitelji njihovi rođaci, svi, bliža dalja rodbina, pa čak i roditelji...*” (PRFG7). Takvi iskazi pokazuju da bliža okolina može djelovati ne samo kao pasivno okruženje, nego kao aktivan čimbenik oblikovanja obrazaca ponašanja, rada i zarađivanja, pri čemu škola gubi mjesto poželjnog i smislenog životnog puta.

U pojedinim naseljima opisuje se i izražena prisutnost nasilja, zanemarivanja i kaznenih djela. Uz nasilje, u bližoj okolini opisuju se i druga rizična ponašanja, primarno konzumacija sredstava ovisnosti, psihoaktivnih tvari i alkohola te ponašajne ovisnosti. „...*dolaze u kontakt sa sintetskim kanabinoidima rano, znači 10 godina...*” (SSFG4); „...*visoka izloženost prije svega ovisničkim ponašanjima... jako mnogo alkoholizma, uživanja novih psihoaktivnih tvari, puno se konzumira marihuana, jako puno kockanja...*” (OFG2). Pri čemu stručnjak (KI8) objašnjava privlačnost kockarnica kao mjesta gdje pojedini isključeni Romi opisuju kako ih se tamo „*poštuje*” jer su u „...*dobroj atmosferi i hostese lijepo s njima razgovaraju...*”, što ukazuje na socijalnu isključenost u ostalim situacijama i potrebu pronalaska mjesta gdje će osoba doživjeti poštovanje i osjećaj pripadnosti. U takvom okruženju socijalna isključenost ne djeluje samo kroz materijalnu deprivaciju, nego i kroz stvaranje zatvorenih mikrosocijalnih

krugova u kojima se nepovoljni obrasci potvrđuju i održavaju. To sažima opis okolnosti u romskom naselju „...kao geto, gdje zapravo gledaju druge koji isto tako ne idu u školu i jednostavno ta vrijednost obrazovanja... premalo je da se mi borimo sa tim da cijelo naselje preokrenemo u našu korist za vrijednost obrazovanja. Moj susjed ne ide, zašto da idem ja u školu?” (SSFG4).

U nalazima su vidljive i neke specifičnosti vezane uz rodno očekivane uloge, što za djevojke znači trudnoću i brigu o djeci, dok se od mladića očekuje uključivanje u rad i doprinos financijskom zbrinjavanju obitelji. Stručnjaci opisuju da se u pojedinim zajednicama, osobito romskim, djevojke i mladići vrlo rano počinju promatrati kao odrasli, pri čemu dolazi do novih očekivanja i uloga. Na taj način rodno i dobno uvjetovana očekivanja bliže okoline podržavaju procese ispadanja iz obrazovanja jer obrazovanje prestaje biti razvojno očekivanje.

14.1.5. ULOGA EGZOSUSTAVA, MAKROSUSTAVA I KRONOSUSTAVA U ISPADANJU

Nalazi ukazuju da se ispadanje iz obrazovanja oblikuje kroz međudjelovanje teškoća te dostupnosti podrške ili manjka mjera na razini egzosustava, kao i kroz djelovanje društvenih normi i strukturnih nejednakosti na razini makrosustava, a sve to u kontekstu promjena kroz vrijeme, na razini kronosustava, koje utječu i na propise i na vrijednosti, a donose i izvanredne događaje. Razlike između slučajeva ispadanja očituju se upravo u stupnju prisutnosti rizika i dostupnosti pravovremene podrške.

Na razini egzosustava identificirani su dodatni strukturni izazovi, uključujući nedostupnost usluga, infrastrukturnu isključenost i administrativne prepreke. **Egzosustav** u analiziranim slučajevima obilježavaju različita razvijenost infrastrukture, otežana dostupnost aktivnosti podrške i oslanjanje na neformalne oblike podrške, ponajprije podršku obitelji i bliže okoline. Razlike u regionalnoj pojavnosti ispadanja prikazane u analizi statističkih podataka, jednako kao i iskazi stručnjaka, pokazuju područja s visokom koncentracijom siromaštva, područja u kojima je ispadanje iz osnovne škole raširenije pa samim time i vrijednosno normalizirano te područja vrlo različite dostupnosti usluga. U promatranim slučajevima, ali i u nalazima fokusnih grupa, egzosustav i sektori koje on uključuje ne pojavljuju se samo kao neutralni i neučinkoviti, nego se u fokusnim grupama i studijama slučaja potvrđuje da resursi i infrastruktura nisu jednako razvijeni ni jednako dostupni, što može upućivati na selektivnost u osiguranju podrške, a time i na doprinos postojećim nejednakostima. Dio stručnjaka ukazuje na

strukturne nedostatke i nedovoljna ulaganja u lokalne resurse i infrastrukturu, osobito u zajednicama pogođenima siromaštvom i socijalnom isključenošću (OOFG1, OOFG2, SSFG3, SSFG4, RZFG5, RZFG6, ZDFG8, KI1, KI3, KI4, KI5, KI6 i KI7).

Makrosustav se u analiziranim slučajevima očituje kroz propise, politike, ali i društvene norme koje oblikuju mogućnosti obrazovnog uključivanja. Na razini makrosustava, dominantna norma i interpretacija propisa u okruženjima u kojima je prisutno ispadanje iz osnovne škole jest da je osnovno obrazovanje obvezno do 15. godine života pa nastavak obrazovanja nakon te dobi nije uobičajen put, čak ni ako osnovna škola nije završena. „*S 15 godina prekidaju obrazovanje, gdje god se nalazili...*” je opis koji se na vrlo sličan način ponavlja u različitim fokusnim grupama i intervjuima (OOFG1, OOFG2, SSFG3, SSFG4, KI8). Dodatnu neusklađenost predstavlja to što se program osnovnog obrazovanja odraslih može upisati već s navršenih 14 godina i što se dva razreda mogu završiti kroz jednu godinu, što se dijelu mladih čini kao put za brži izlazak iz obrazovanja. Istodobno, financijski okvir osnovnog obrazovanja odraslih destimulira ustanove u organiziranju programa jer se financira tek završetak programa, dok troškovi izvođenja nastaju kontinuirano. To dovodi do čekanja na formiranje grupa i odgoda početka programa, a ustanove nisu u poziciji aktivno raditi na uključivanju i motiviranju slabije motiviranih polaznika. Stručnjaci iz obrazovanja odraslih pritom opisuju da bi dijelu sudionika trebala dodatna podrška ili prilagodba programa, što prema važećim propisima nije moguće. Navode i da su inicijative za unapređenje sustava zaustavljene jer su se provodile kroz projekte financirane iz fondova EU, čija provedba nije nastavljena (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017). Podatci Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih o organizaciji programa osnovnog obrazovanja odraslih, dostavljeni na upit, pokazuju smanjenu dostupnost programa. U 2025. godini program se za područje Jadranske Hrvatske (HR03), odnosno Primorja i Dalmacije, provodio samo u Puli.

Stručnjaci makrosustav i egzosustav opisuju ili kao nedjelotvoran u odgovoru na socijalne probleme ili kao okvir koji pojačava marginalizaciju, stereotipe i diskriminaciju onih koji se već nalaze u ranjivom položaju. Posebno se ističu položaj djece u skrbi (SSFG4, KI1), pripadnost romskoj manjini (OOFG1, SSFG3, CDFG9, KI5, KI7) te izbjeglički ili migrantski status (KI6), koji generiraju prepreke u pristupu različitim sustavima i otežavaju obrazovno uključivanje. U nekim slučajevima svakodnevni životni uvjeti, poput nemogućnosti održavanja higijene zbog infrastrukturnih ograničenja, preklapaju se s etničkom stigmatizacijom i vršnjačkim nasiljem, dok život u naseljima gdje „*...nema regulirane struje... jedan izvor vode za stotinjak ljudi...*” (S3S1) upućuje na getoizaciju i dugotrajnu društvenu isključenost. U

takvim uvjetima obrazovni sustav ne djeluje inkluzivno, nego često reproducira postojeće nejednakosti.

Analiza **kronosustava** ukazuje na važnost vremenske dimenzije u razumijevanju odnosa prema obrazovanju i samog procesa ispadanja. Stručnjaci u više fokusnih grupa i intervjuja (OOFG1, OOFG2, SSFG3, SSFG4, KI3, KI4, KI8) potvrđuju pozitivan trend jačanja svijesti romskih roditelja o važnosti zakonske obveze osnovnoškolskoga obrazovanja te širenje mreže podrške unutar škola i zajednica pa je vidljivo da mladi Romi sve rjeđe ispadaju iz sustava obrazovanja bez završene osnovne škole, a osobito ne u nižim razredima osnovne škole. S druge strane, stručnjaci upozoravaju na suprotan trend u općoj populaciji, u okviru koje obrazovanje gubi na značaju kao praksa vrijedna truda. Stručnjaci iz područja zdravstva (ZDFG8, KI3, KI4) opisuju porast ranije manje zastupljenih oblika povlačenja djece iz škole, uključujući školske fobije, strah od neuspjeha, vršnjačko zlostavljanje i izolaciju te druge teškoće mentalnog zdravlja povezane s nemogućnošću nošenja sa stresom i frustracijom ili reakcijom na događaje u školi. U pojedinim slučajevima stručnjaci navode da nije moguće utvrditi razlog zbog kojeg dijete odbija ići u školu. Opisane su, dakle, promjene u vrijednostima i ponašanjima pri čemu obrazovanje sve više gubi na važnosti u društvu. Opisano je i snižavanje dobi u kojoj djeca započinju kršiti propise, izraženije probleme u ponašanju i otpor prema školi što je vidljivo u fokusnim grupama sa stručnjacima iz sustava obrazovanja te socijalne skrbi. „Imamo djecu od 10 godina koja su već ovisnici... Djeca vrlo rano razvijaju poremećaje u ponašanju...” (SSFG4), ali i s pravosuđem „Pozitivan na sedam različitih supstanci... već s 14 godina...” (PRFG7).

Kronosustav je opisan kroz utjecaj izvanrednih događaja, što su u istraživanom razdoblju primarno bili pandemija i potres, ali i kroz redovne promjene u infrastrukturi i odnosu prema obrazovanju koje nastaju kroz vrijeme. Opisano je kumulativno djelovanje rizika. Rani rizici rijetko se kompenziraju, češće se kroz vrijeme umnažaju. U mnogim slučajevima prisutna je i transgeneracijska dimenzija. Pojedini mladi odrastaju u okruženju u kojem je niska razina obrazovanja svih članova zajednice prevladavajuća pojava pa se obrazovna isključenost reproducira kroz vrijeme. Kronosustav omogućuje sagledavanje međugeneracijske kumulacije rizika kroz vrijeme, uz propuštene prilike za pravovremene intervencije i nestabilne prijelomne točke koje ne uspijevaju preusmjeriti razvojni tijek. Na razini kronosustava opisan je postepeni proces ispadanja, ali i ciklus prekida i djelomične reintegracije u sustav obrazovanja odraslih, pri čemu migracija može djelovati kao disruptivan, ali ne i potpuno nepovratan čimbenik.

Na razini egzosustava, opisan je spor i administrativno zahtjevan sustav s ograničenom mogućnošću reintegracije. Zbog strukturnih ograničenja ne dolazi do validacije drugih oblika obrazovanja iz inozemstva. Povratak u obrazovanje moguće je jedino kroz obrazovanje odraslih pri čemu uspješno završavanje ovisi o podršci obitelji, osobito u prijevozu i financiranju troškova života tijekom dugog razdoblja čekanja i samog trajanja programa. I u tom se slučaju vide prepreke koje proizlaze iz egzosustava i makrosustava, poput nemogućnosti validacije i nostrifikacije svjedodžbi iz druge zemlje te isključenosti iz sustava zdravstvenog osiguranja. Istodobno, pokazuje se da emocionalna, organizacijska i financijska podrška obitelji te internalizirane vrijednosti rada, skromnosti i obrazovanja mogu djelovati zaštitno i ublažiti učinke strukturnih ograničenja.

14.1.6. VIŠEDIMENZIONALNA SOCIJALNA ISKLJUČENOST KAO ČIMBENIK RIZIKA ZA ISPADANJE

Model višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas i sur., 2007) obuhvaća siromaštvo i materijalnu deprivaciju te povezane dimenzije pristupa obrazovanju, zapošljavanju, zdravstvenoj zaštiti i kvalitetnom stanovanju u sigurnom i infrastrukturalno uređenom okruženju. Model uključuje i participaciju u socijalnim odnosima, mogućnosti poboljšanja životnih uvjeta tijekom vremena te subjektivno iskustvo siromaštva i isključenosti.

Budući da socijalna isključenost nije prisutna samo na razini mlade osobe i njezine obitelji, već predstavlja složen društveni problem s međugeneracijskom, okolinskom i makrosustavnom dimenzijom, u ovom je poglavlju prikazana zasebno.

Tablica 16. Višedimenzionalna socijalna isključenost kao čimbenik rizika za ispadanje

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Obiteljsko siromaštvo i nezaposlenost	Opterećenost obitelji financijskim teškoćama, siromaštvom i materijalnom deprivacijom, uključujući nezaposlenost roditelja.	<i>„Ja sam u sustavu socijalne skrbi ... godina, mi doslovno imamo obitelji od baka, djedova, roditelja koji su u sustavu i koja onda ispadaju...” (SSFG4).</i>

Stambena nesigurnost i uvjeti stanovanja	Loši uvjeti stanovanja te stambena nesigurnost i nestabilnost, uključujući česte selidbe i stambene uvjete koji narušavaju stabilnost života obitelji.	<i>„Ovdje se mi suočavamo da i fizički nemaju gdje učiti. To je jedna soba, jedna prostorija u kojoj se nalaze djeca i odrasli i gdje stvarno nema fizičkog prostora, a tek kako da kažem mira, da se može onda raditi. Znači mi zapravo u ovom trenu imamo i dio isključenih koji žive u vrlo lošim uvjetima.” (SSFG3).</i>
Isključenost obitelji od pristupa uslugama i statusima	Isključenost obitelji iz sustava podrške zbog prostorne dislociranosti i izoliranosti ili prepreka u ostvarivanju statusa i prava povezanih s državljanstvom, prebivalištem i boravištem. Uključuje okolnosti koje otežavaju pristup zdravstvenim uslugama, uslugama socijalne skrbi, pomoći u stanovanju i drugim oblicima podrške te diskriminaciju i stigmatizaciju u okolini.	<i>„(nema) ...struja, voda, kanalizacija, infrastruktura okolna, da je blato, da nema pristupne ceste i tako dalje. Nedostatak računala, manjak digitalne tehnologije, za neke stvari postoje ogromne rupe, recimo za bilo koje stvari koje uključuju e-građani. To je sve više i više kao to područje digitalnog pristupa... isključivo preko digitalnih platformi.” (SSFG3).</i> <i>„...ostvarivanje tih nekih statusnih prava, odnosno dokumenata, prebivalište, osobna iskaznica i te neke stvari, koje su malo teže dostupne ako nemaš stalno prebivalište, pa onda tu je onaj problem kako možeš dobiti osobnu, ako nemaš osobnu, ne možeš ostvarivati neka prava i tako dalje...” (ZDFG8).</i>
Prepreke povezane s manjinskim i migrantskim statusom	Prepreke, stigmatizacija i nejednaki pristup na koji nailaze manjinske i migrantske obitelji i pojedinci, uključujući Rome i obitelji s migrantskim iskustvom, među kojima su izbjeglice, azilanti i tražitelji azila i ekonomski migranti. Uključuje nepovoljne okolnosti i iskustva povezana s manjinskim ili migrantskim statusom.	<i>„Jedna djevojka je ispala iz obrazovanja u trenutku kada je krenula pandemija koronavirusa. Ona je ispala iz obrazovanja bez da je itko išta rekao. I mi smo u tom trenutku znali, znali smo da je bilo više tih ispadanja iz obrazovanja primarno za romsku i izbjegličku djecu... Imali smo manje drop-outa s djecom izbjeglica i azilanata, nego zapravo uopće tog nekog neupisivanja osnovnog školovanja. Prvo, nadležne službe ne komuniciraju uvijek, redovito i u najboljoj vjeri sa školama i sa gradovima zapravo koji su nadležni. S druge strane je vrlo arbitrarna i vrlo heterogena praksa testiranja dječjeg znanja. Osobito je ta praksa redundantna i dosta rudimentarna zato što djeca uglavnom ovdje dolaze govoreći neki drugi jezik... nepismena...” (KI6).</i>

Nalazi pokazuju da stručnjaci socijalnu isključenost ponajprije povezuju s **materijalnom deprivacijom i siromaštvom**. Opisuju nedostatak osnovnih uvjeta za učenje, ograničene mogućnosti sudjelovanja u školskim aktivnostima te općenito nepoticažno obiteljsko okruženje: „*Najšire radi siromaštva jer oni nemaju uvjete kod kuće... Nemaju adekvatne uvjete za učenje... Nemaju za uplatiti po 10 eura... Većina kuća nema uvjete za djecu da bi imali svoje radne prostore... Znači tu u velikoj većini opće nema priča o učenju doma.*” (CDFG9). Socijalna isključenost na razini obiteljskog mikrosustava, uključujući obiteljsko siromaštvo i nezaposlenost odraslih članova obitelji, opisana je u prethodnim poglavljima.

Nalazi istraživanja upućuju na višedimenzionalnost socijalne isključenosti, uključujući materijalnu deprivaciju i siromaštvo, ali i manjinski status te otežan pristup pravima i uslugama, kao što se vidi iz citata prikazanih u tablici. Uz siromaštvo, socijalna isključenost povezuje se s lošim stambenim uvjetima i stambenom nesigurnošću, prostornom segregacijom i infrastrukturnim nedostacima koji otežavaju obrazovno uključivanje mladih. Posebno se naglašava da su takvi uvjeti učestaliji među pripadnicima romske nacionalne manjine te da predstavljaju dio šireg obrasca društvene marginalizacije.

Stručnjaci opisuju da socijalna isključenost proizlazi i iz otežanog pristupa pravima i uslugama zbog administrativnih, pravnih, digitalnih i geografskih prepreka. Geografska nedostupnost ograničava pristup pojedinim uslugama. Ističe se da su pojedine usluge, uključujući osnovno obrazovanje odraslih, prostorno nedostupne: „*Nema mogućnosti završiti osnovnu školu u regiji. Najbliži bi bio...*” (RZFG6). Dugotrajno i neizvjesno čekanje na formiranje obrazovnih skupina te složeni administrativni postupci dodatno smanjuju motivaciju i otežavaju uključivanje u obrazovanje.

Pripadnost romskoj nacionalnoj manjini stručnjaci opisuju kao čimbenik koji povećava rizik od višedimenzionalne socijalne isključenosti kroz međudjelovanje siromaštva, prostorne segregacije, niske obrazovanosti roditelja i ograničenog pristupa uslugama. Navode da su: „*mladi koji su najviše u riziku... upravo Romi*” (PRFG7); „*Devet od deset su pripadnici romske manjine...*” (SSFG4). Ispadanje se često povezuje s ranim preuzimanjem obiteljskih uloga: „*oni sa 15 godina prekidaju obrazovanje... ženidba, uzdržavanje obitelji*” (PRFG7), dok „*model nije kroz školovanje i zapošljavanje*” (SSFG3).

Dio stručnjaka opisuje diskriminaciju i vršnjačko nasilje prema romskoj djeci: „*Djeca su žrtve vršnjačkog nasilja jer su romske populacije*” (SSFG4), „*romska djeca... dodatni razlog su maltretiranje i loše ponašanje drugih*” (ZDFG8) te „*negativna iskustva zbog*

nacionalnosti i boje kože” (OOFG1). Istodobno ističu strukturne nejednakosti povezane s prostornom segregacijom: „100% romska škola... getoizirano naselje” (OOFG2); „Ona ne ide u školu kad je kiša jer ne može izaći iz naselja da ne bude blatna pa joj se druga djeca rugaju...” (SSFG3).

Stručnjaci opisuju nepoznavanje jezika, nepohađanje predškolskog odgoja (KI8), kao i neobrazovanost roditelja: „Imamo roditelja koji nemaju nijedan razred osnovne škole” (SSFG4). Opisuju i nepovjerenje prema institucijama: „postoji veliko nepovjerenje prema sustavu... strah od oduzimanja djece” (KI3) te teškoće u prepoznavanju potreba zbog neizjašnjavanja pripadnosti: „Nitko se nije izjašnjavao kao Rom... iako su tako percipirani” (RZFG5). Ipak, naglašavaju da postoje sredine u kojima su obrazovni ishodi povoljniji: „Imamo jako nisku razinu nezavršene (osnovne) škole za romsku populaciju” (SSFG4; RZFG6).

Slični obrasci socijalne isključenosti prisutni su i kod **migrantskih obitelji**, tražitelja azila i azilanata. Stručnjaci opisuju da, uz nesiguran pravni i stambeni status te jezične barijere, ključan problem predstavlja nepostojanje sustavnih mehanizama uključivanja u obrazovanje. Ističu kako je „više neuključenosti u obrazovanje nego samo ispadanje... dijete nije upisano od 4. do 12. mjeseca” te da „ne postoji proaktivno upisivanje” (KI6). Dio stručnjaka upozorava na institucionalne prepreke i diskriminaciju: „Nastavnica joj je govorila da ovdje žene s hijabom nisu dobrodošle... da skine hijab i napokon bude slobodna... Nastavnik je govorio o Arapima kao nižoj rasi.” (KI6) te „Testiranje se radi na jeziku koji djeca ne razumiju. Jedva nalaze liječnike.” (KI6). Opisuju i neuključenost romske i migrantske djece u nastavu na daljinu tijekom početka pandemije (KI6). Zajedničko ovim slučajevima jest da ne postoji individualni ili obiteljski otpor prema obrazovanju, nego sustav ne uspijeva osigurati pravodobne i dostupne mehanizme uključivanja.

14.2. PERSPEKTIVA MLADIH O ČIMBENICIMA KOJI DOPRINOSE ISPADANJU

Provedena višestruka studija slučaja, koja uključuje sedam analiza unutar svakog slučaja te usporednu analizu slučajeva, doprinosi nalazima pružajući uvid u perspektivu mladih te ilustrira i kontekstualizira nalaze vezane uz čimbenike koji doprinose ispadanju i odgovore na ispadanje.

U nastavku će radi preglednosti biti osiguran sažeti prikaz pojedinačnih slučajeva, a zatim i usporedna analiza slučajeva s obzirom na prepoznate čimbenike ispadanja iz osnovne škole te odgovori na istraživačko pitanje kako mlade osobe koje su ispale iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja percipiraju vlastiti proces ispadanja i čimbenike koji su mu doprinijeli.

Kada se u studiji slučaja navodi mnogočlana obitelj, opis se odnosi na obitelji s petero i više djece, ali točan broj braće i sestara uglavnom nije naveden radi dodatnog osiguravanja anonimnosti.

14.2.1. PRIKAZ SLUČAJEVA

Perspektiva mladih ilustrira i produbljuje razumijevanje fenomena ispadanja i dijelom se razlikuje od perspektive stručnjaka. Dok stručnjaci češće naglašavaju obiteljske okolnosti vezane uz nedostatak podrške, siromaštvo te loše uvjete života i stanovanja, mladi naglašavaju vlastitu aktivnu ulogu u ispadanju: nedostatak motivacije za ispunjavanje školskih obveza, nejasno percipiranu korist od daljnjeg školovanja i privlačnost aktivnosti izvan škole.

Mladi opisuju ispadanje iz obrazovanja kao vlastitu odluku i odgovornost: „*Ja sam sama kriva jer nisam trebala slušati druge...*” (S6); „*...boli me briga, pričaj ti šta hoćeš, pričaj kome god šta hoćeš, ali meni nećeš...*” (S1); „*Moja volja je bila da se ja idem ispisati iz škole, napunio sam 15 godina... ja neću ići više u školu...*” (S3). Kroz njihove je opise vidljivo da je prekidu školovanja prethodio gubitak povezanosti sa školom. Osim osjećaja nepripadanja školi, mladi opisuju pripadanje drugim okolinama te privlačnost izvanškolskih aktivnosti.

Dio mladih sudionika naknadno izražava žaljenje zbog prekida školovanja: „*Sad kad vidim djecu... neki put poželim ići u školu*” (S1); „*Jako mi je žao što se nisam mogla upisati u*

normalnu srednju školu... Joj kako sam bila glupa, zašto nisam završila školu. Tek tad sam shvatila da sam zaostala... od najbitnije stvari u životu...” (S6). Ove izjave upućuju da se proces ispadanja iz osnovne škole događao u uvjetima ograničene informiranosti i podrške.

Iz perspektive mladih, tijekom obrazovanja često je strukturiran kroz fragmentirane događaje i nagle prijelome, a ne kao ravnomjeran proces i putanja, što se ogleda u iskazima poput: „...četrty i peti... tu sam pala...” i „...nisam više htjela...” (S2). Takvi narativi upućuju na individualizaciju neuspjeha bez jasne refleksije o cjelokupnom tijeku obrazovnog procesa. Stručnjaci, nasuprot tomu, prepoznaju obrazac obilježen ranim teškoćama, izostancima, školskim neuspjehom i postupnim, kontinuiranim udaljavanjem od škole.

Pojedinačni slučajevi opisani su u Protokolu za opis slučaja u kojem su navedeni i izvori pojedinih podataka o svakom slučaju. U nastavku je prikazano sedam slučajeva koji opisuju tijek ispadanja iz osnovnih škola osam mladih osoba iz Hrvatske.

Prikaz slučaja 1

Studija S1 uključuje mladu ženu u dobi od 22 godine, pripadnicu romske nacionalne manjine, koja je prekinula osnovnoškolsko obrazovanje u dobi od 15 godina, nakon završenog sedmog razreda.

Danas je mlada majka dvogodišnjeg djeteta s kojim živi sama u gradskom stanu. Budući da stan u kojem boravi nije službeno dobila u najam, nalazi se u uvjetima stambene i materijalne nesigurnosti, a kao beskućnica ima prijavljeno prebivalište na adresi Hrvatskog zavoda za socijalni rad. Odrasla je u mnogočlanoj socijalno isključenoj romskoj obitelji, s niskim obrazovnim statusom roditelja (nezavršena osnovna škola). Djetinjstvo joj je obilježeno siromaštvom te čestim selidbama i nestabilnim oblicima stanovanja, nekad i u vrlo lošim uvjetima, bez električne energije i tekuće vode. Obitelj se susretala s teškoćama u reguliranju statusa, uključujući teškoće prijave prebivališta i boravišta, izrade osobne iskaznice, pristupa zdravstvenom osiguranju, strujnom priključku i tekućoj vodi, kao i ograničenja u pristupu sustavima podrške. U njihovoj bližoj okolini zastupljeno je ispadanje prije završetka ili neposredno nakon završetka osnovne škole, rizični obrasci ponašanja te protupravni boravci u javnim nekretninama. Žena je značajan dio svog života provela boraveći na lokacijama u središnjoj Hrvatskoj gdje borave samo pripadnici romske nacionalne manjine, što ukazuje na iskustva određene prostorne segregacije.

Tijek obrazovanja ove mlade žene obilježen je nepripremljenošću za uključivanje u sustav zbog nepohađanja predškolskog odgoja, zatim promjenama škola, teškoćama u učenju

te postupnim povećanjem intenziteta problema u ponašanju. Prema timskoj procjeni kod mlade žene prisutne su razvojne, odnosno lakše kognitivne teškoće, kao i fizičke posljedice ranijih ozljeda, zbog čega joj je kao primjereni oblik školovanja određen prilagođeni program. Mlada osoba nije uključena u kontinuiranu zdravstvenu skrb nakon te procjene, niti je bila uključena u reviziju utvrđenog stupnja invaliditeta pa trenutačno nema utvrđeni invaliditet. Tijekom školovanja javljaju se sukobi s vršnjacima i tučnjave, što dovodi do izricanja pedagoških mjera i učestalih individualnih razgovora sa stručnom službom i ravnateljem. U jednom razdoblju bila je uključena u produženi stručni postupak koji opisuje kao koristan, ali samo tijekom jedne školske godine u jednoj školi, bez kontinuiteta podrške. Nakon navršene 15. godine i dobivanja informacije da više nije obvezna pohađati školu, dolazi do prekida obrazovanja.

Izvori podataka uključuju intervju s mladom ženom, intervju sa stručnjacima iz udruge koji rade s njom (2), posjet kućanstvu i pregled dokumentacije (osobna iskaznica, rodni list, porezna potvrda o dohotku za 2025. godinu, prijava za najam gradskog stana po socioekonomskom kriteriju, rješenje o deložaciji, zastarjelo rješenje o utvrđenom invaliditetu u razdoblju osnovnog školovanja, izvješće udruge o uvjetima stanovanja na lokaciji i novinski članak o stanovanju na lokaciji).

Prikaz slučaja 2

Studija S2 uključuje mladu ženu od 22 godine, pripadnicu romske nacionalne manjine koja živi s roditeljima i mnogočlanom obitelji u gradu na području središnje Hrvatske. Kasnila je s upisom u školu, često izostajala, ponavljala razrede, a nakon utvrđenih teškoća školovala se u uvjetima djelomične integracije za djecu s lakšim intelektualnim teškoćama, pri čemu joj nakon procjene nije osigurana zdravstvena skrb niti je bila uključena u reviziju statusa zbog čega trenutačno nema utvrđen invaliditet. Prekinula je osnovnoškolsko obrazovanje oko 16. godine života i to nakon ponavljanja petog razreda zbog izostanaka. Kasnije je kratkotrajno pohađala program obrazovanja odraslih, od kojeg je također odustala. Nije uključena u kontinuiranu zdravstvenu skrb te nije sigurna u svoj status zdravstvenog osiguranja.

Obiteljski kontekst obilježen je dugotrajnim siromaštvom i vrlo lošim životnim uvjetima, ali i procesom njihovog postupnog unapređenja. U značajnom razdoblju obiteljski resursi i pažnja bili su usmjereni upravo na unapređenje loših životnih uvjeta te na pomoć ocu u borbi s problemom alkoholizma, uz koji se javljalo i nasilno ponašanje, pa zatim i na intervencije sustava zdravstva i socijalne skrbi. Otac unazad nekoliko godina ima zdravstvenih teškoća i ne pije pa djevojka sada opisuje skladnije obiteljske odnose. Mlada žena iskazuje

povjerenje u pojedine sustave te pozitivno opisuje intervencije sustava socijalne skrbi, zdravstva i civilnog društva, osobito u kontekstu očevo g liječenja, stručne podrške i humanitarne pomoći za unapređenje životnih uvjeta. Obitelj je postupno unapređivala stambene uvjete uz pomoć rodbine iz drugih država, ali i uz pomoć organizacija civilnog društva i privatne humanitarne pomoći, stoga su sada uvjeti puno bolji, iako je prostor i dalje malen u odnosu na broj članova kućanstva. Obitelj ima kuću u vlasništvu.

Slučaj ukazuje na situaciju u kojoj se ispadanje iz obrazovanja razvija u kontekstu obitelji usmjerene na rješavanje egzistencijalnih i zdravstvenih problema, pri čemu obrazovanje djeteta nije bilo prioritet. Istodobno, prisutnost povjerenja u sustave i iskustvo pozitivnih intervencija ukazuju na potencijal za daljnju podršku, ali i na potrebu za ranijim, intenzivnijim djelovanjem u području zadržavanja u obrazovanju, koje bi uključivalo i obiteljski kontekst koji nije u otporu prema obrazovanju, samo nije dovoljno poticajan.

Izvori podataka uključuju intervju s mladom ženom, intervju sa stručnjacima iz udruge i obrazovne ustanove koji su radili s njom (2), posjet kućanstvu i pregled dokumentacije (osobna iskaznica, rodni list, svjedodžba, prijava i odobrenje prijave za uređenje kuće stradale u potresu).

Prikaz slučaja 3

Slučaj S3 uključuje mladog muškarca od 23 godine, pripadnika romske nacionalne manjine, koji je rođen u mnogočlanoj obitelji, u izrazito nepovoljnim uvjetima stanovanja, u neadekvatnim objektima, u ulici u kojoj žive isključivo Romi, na rubu industrijske zone većeg grada.

Tijekom školovanja prisutni su bili problemi u ponašanju, uključujući sukobe s vršnjacima i tučnjave, a kasnije i činjenje kaznenih djela te prometnih prekršaja. Osnovnoškolsko obrazovanje prekinuo je nakon učestalih izostanaka, neposredno prije završetka osmog razreda, nakon čega je upisao osnovno obrazovanje odraslih, gdje nije bio redovit i nije završio program.

S 18 godina mladić postaje otac, a danas živi s partnericom i djecom u uvjetima izrazite materijalne i stambene deprivacije. Obiteljski i okolinski sustavi obilježeni su iznimno lošim uvjetima stanovanja, siromaštvom, nestabilnim prihodima kroz neformalni rad s braćom i financijskom skrbi za osnovne egzistencijalne potrebe obitelji. Ipak, kod mladog muškarca prisutna je snažna obiteljska povezanost s pojedinim članovima primarne obitelji te briga o partnerici i djeci. Intervencije sustava bile su prisutne, ali nedovoljno u odnosu na vidljive

potrebe i teške okolnosti života. U obrazovnom sustavu osigurana je određena razina podrške kroz prilagođeni program te individualne razgovore i aktivnosti podrške, no bez intenziteta potrebnog za zadržavanje u obrazovanju. Obitelj se prijavila na natječaj za najam gradskih stanova uz organiziranu pomoć u zajednici. Slučaj pokazuje kako se ispadanje iz obrazovanja razvija u kontekstu ranog preuzimanja odgovornosti za obitelj, loših životnih uvjeta i fokusa na preživljavanje, uz malen doseg sustava u pružanju pravovremene i kontinuirane podrške.

Izvori podataka uključuju intervju s mladim muškarcem, intervju sa stručnjacima iz civilnog društva i lokalne samouprave koji rade s njim (2), posjet kućanstvu i pregled dokumentacije (osobna iskaznica, prijava za najam gradskog stana po socijalnim kriterijima, izvješće udruge o uvjetima stanovanja na lokaciji i novinski članak o stanovanju na lokaciji).

Prikaz slučaja 4

Slučaj S4 se odnosi na mladog muškarca od 18 godina. Pripadnik je romske nacionalne manjine te živi u mnogočlanoj obitelji s roditeljima, braćom i sestrama. Mladić je sa 16 godina postao otac, a majka djeteta je maloljetnica iz sustava skrbi. Dijete je iz obitelji izdvojeno i smješteno u skrb.

Tijekom djetinjstva i adolescencije obitelj mladog muškarca živjela je u lošim i nestabilnim stambenim uvjetima, uključujući i boravak u prihvatilištu za beskućnike nakon požara, a uvjeti su se stabilizirali tek kasnije ostvarivanjem prava na najam gradskog stana.

Njegov obrazovni tijek obilježen je kasnijim upisom u školu zbog čega je bio znatno stariji od ostalih učenika u razredu te ispadanjem iz osnovne škole nakon navršene 15. godine. Unatoč opisanoj početnoj motivaciji i pozitivnim iskustvima, s vremenom dolazi do izostajanja i udaljavanja od škole. Zbog fizičkog nasilja nad vršnjakom iz škole mladiću je izrečena odgojna mjera psihosocijalnog tretmana u savjetovalištu za mlade. Nakon toga, razmatrao je upis osnovnog obrazovanja odraslih, ali se nije upisao. Mladić je pokazao inicijativu za radom, ali je imao teškoće u zadržavanju posla. Jednom je bio službeno zaposlen, a nakon dobivenog otkaza je nastavio tražiti posao. Nakon toga, zabilježeni su podaci o sumnji na počinjenje dva kaznena djela partnerskog nasilja. Za jedno mu je izrečena uvjetna osuda, a za drugo je postupak u tijeku, ali je mladić zadržan u pritvoru.

Izvori podataka uključuju intervju s mladim muškarcem, intervju sa stručnjakom iz udruge koji radi s njim, posjet kućanstvu i pregled dokumentacije (osobna iskaznica muškarca, presuda, prijava za zajamčenu minimalnu naknadu, iskaznica boravka majke).

Prikaz slučaja 5

Slučaj S5 se odnosi na dvije sestre koje su prekinule osnovnoškolsko obrazovanje u trenutku preseljenja k majci u drugu državu članicu Europske unije. Majka djevojaka je migrirala radi posla u Njemačku, a djevojke su neko vrijeme povjerene na brigu članovima majčine obitelji, a zatim su doselile kod majke. Preselile su se iz Hrvatske nakon završetka 5. razreda, odnosno 7. razreda osnovne škole. Tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj, obje sestre su redovito pohađale nastavu i bile uključene u izvannastavne aktivnosti, ostvarivale su vrlo dobar uspjeh i imale uzorno vladanje. U Njemačkoj mlade žene nisu pohađale redovitu osnovnu školu, a navode da je razlog taj što nisu znale jezik. Međutim, bile su uključene u organizirani oblik obrazovanja uz učenje jezika. Na razini obitelji prisutni su i rizični i zaštitni čimbenici vezani uz članove i odnose. Sestre su prijavljene i borave na različitim adresama, ali u istom malom mjestu, nedaleko jedna od druge. Samo dio svog života živjele su u istom kućanstvu s majkom, a većim dijelom žive kod članova majčine obitelji koji pomažu u skrbi o njima. Otac nije sudjelovao u odgoju kćeri, a mlađa djevojka nema ni upisano očinstvo. Prisutni su povremeno narušeni odnosi u obitelji, primarno partnerski odnos majke s ocem djevojaka, a zatim i s novim partnerom, kao i odnosi između djevojaka i majčinog partnera, zbog čega su sestre uglavnom živjele kod majčine obitelji.

Djevojke žive u manjoj ruralnoj sredini gdje majčina obitelj ima dovoljno resursa da zbrine svoje članove, ali gdje su sužene prilike za zapošljavanje. Opisana je majčina usmjerenost na osiguranje stabilne egzistencije što posljedično dovodi do njezinog odlaska u Njemačku radi posla. Sestre navode da su bile uključene u određeni oblik obrazovanja tijekom boravka u Njemačkoj, no zbog nepoznavanja jezika i neusklađenosti sustava, program nisu mogle formalno verificirati po povratku u Hrvatsku ili se mlade žene i članovi njihove obitelji, koji su uglavnom srednjoškolski strukovno obrazovani, nisu snašli u proceduri verifikacije.

Nakon povratka u Hrvatsku, sestre su upisale program osnovnog obrazovanja odraslih. Međutim, opisuju da su godinu dana čekale da započne provedba programa u njihovoj županiji. Mlade žene trenutačno imaju 19 godina i 21 godinu. Opisuju da imaju motivaciju te financijsku i organizacijsku podršku obitelji za završetak osnovnog obrazovanja i nakon toga za stjecanje kvalifikacije, a osim planova za osposobljavanje, opisuju i planove za zapošljavanje. Logistička i financijska podrška šire obitelji mladim ženama osigurava stabilne uvjete stanovanja, organizaciju prijevoza i financijsku sigurnost tijekom sudjelovanja u obrazovanju. Majka i dalje radi izvan Hrvatske i financijski pomaže svojim kćerima te mlade žene navode da su s njom u redovnom kontaktu, ali da su se odlučile vratiti u Hrvatsku i živjeti u selu u kojem su odrasle.

Slučaj pokazuje obrazovni diskontinuitet uzrokovan migracijom, ali i mogućnost uspješne reintegracije u obrazovni sustav kada postoje obiteljski resursi i podrška.

Izvori podataka uključuju intervju s dvije sestre, mlade ženske osobe ispale iz osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj, intervju sa stručnjakom iz obrazovnog sustava koji radi s njima te pregled dokumentacije obiju žena (rodni list, domovnica, svjedodžba o zadnjem završenom razredu, upisnica u program osnovnog obrazovanja odraslih).

Prikaz slučaja 6

Slučaj S6 se odnosi na mladu ženu u dobi od 25 godina, pripadnicu romske nacionalne manjine iz mnogočlane obitelji, koja je prekinula osnovnoškolsko obrazovanje u petom razredu te se nakon duljeg razdoblja izvan sustava ponovno uključila u obrazovanje odraslih.

Njezin obrazovni tijek obilježen je postupnim udaljavanjem od škole pod utjecajem vršnjaka, unatoč potencijalu za učenje. Prekid nije bio posljedica nedostatka sposobnosti, već kombinacije vršnjačkog utjecaja, slabijeg praćenja nastave, izostanka kontinuirane podrške i nepovoljnih okolnosti. Suočavala se i s diskriminacijom i vršnjačkim nasiljem, što je dodatno utjecalo na osjećaj nepripadanja i povlačenje iz sustava. Dodatni rizik predstavljaju teškoće fizičkog zdravlja te ograničenja u pokretljivosti, koja utječu na svakodnevno funkcioniranje i mogućnosti zapošljavanja.

Mlada žena odrastala je u mnogočlanoj obitelji u uvjetima socijalne isključenosti u romskom naselju obilježenom siromaštvom, prostornom segregacijom i ograničenim pristupom resursima. U okolini je prisutna visoka razina normalizacije ranog napuštanja škole, što smanjuje percepciju obrazovanja kao ostvarivog cilja, no postoje i pozitivni primjeri nastavka obrazovanja i rada u inozemstvu. Obiteljski kontekst obilježen je životom u mnogočlanoj obitelji s niskom razinom obrazovanja roditelja i ograničenim ekonomskim resursima. Roditelji su pretežito nezaposleni i narušenog zdravlja, što smanjuje njihove kapacitete za pružanje kontinuirane podrške u obrazovanju, iako su emocionalna povezanost i pozitivni stavovi prema obrazovanju prisutni.

Slučaj pokazuje dugotrajan proces ispadanja u kontekstu socijalne isključenosti, ali i mogućnost kasnijeg povratka u obrazovanje uz odgovarajuću podršku.

Izvori podataka uključuju intervju s mladom ženom, intervju sa stručnjakom iz obrazovnog sustava koji radi s njom te pregled dokumentacije (rodni list, domovnica, svjedodžba o zadnjem završenom razredu, upisnica u program osnovnog obrazovanja odraslih).

Prikaz slučaja 7

Slučaj S7 se odnosi na mladog muškarca u dobi od 18 godina koji je prekinuo osnovnoškolsko obrazovanje u petom razredu s planom za zapošljavanje. Do prekida je došlo nakon promjene škole i izraženih problema u odnosima s vršnjacima u obje škole koji su uključivali više fizičkih sukoba. Zaposlio se nakon ispadanja iz osnovne škole, a kada je prestao raditi uključio se u program osnovnog obrazovanja odraslih.

Tijekom školovanja nisu bile utvrđene teškoće u učenju, iako je školski uspjeh mladića bio slabiji, već se problemi vezuju uz ponašanje i vršnjačke odnose. Opisani su sukobi i nasilni incidenti, uključujući i fizički sukob nakon kojeg je mladić bio hospitaliziran i dulje izbivao iz škole, a zatim je i promijenio školu. Obrazovni tijek obilježen je izostancima, ponavljanjem razreda i izricanjem pedagoških mjera, zatim promjenom škole, kao i ponavljanjem sukoba u novoj školi, što dovodi do postupnog udaljavanja od obrazovanja i prekida školovanja.

Obiteljski kontekst relativno je stabilan. Mladić živi s roditeljima u ruralnoj sredini s ograničenim resursima, ali u iznajmljenoj kući. Njegove dvije sestre dosta su starije od njega te su zasnovale svoje obitelji. Mladić rano ulazi u svijet rada kroz nesigurne poslove, što smanjuje uključenost u obrazovanje i istodobno jača njegovu orijentaciju prema zapošljavanju. Slučaj pokazuje ispadanje povezano s ponavljajućim sukobima i slabom podrškom, ali i mogućnost reintegracije kroz promjenu životnih prioriteta.

Izvori podataka uključuju intervju s mladim muškarcem, intervju sa stručnjakom iz obrazovnog sustava koji radi s njim te pregled dokumentacije (rodni list, domovnica, svjedodžba o zadnjem završenom razredu, upisnica u program osnovnog obrazovanja odraslih).

14.2.2. USPOREDNA ANALIZA SLUČAJEVA

Usporedna analiza ovih sedam slučajeva ispadanja pokazuje da se ispadanje iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja u pravilu ne može objasniti pojedinačnim čimbenikom, već se radi o akumulaciji i međudjelovanju rizika na više razina ekološkoga sustava. U svim analiziranim slučajevima prisutna je kombinacija individualnih, obiteljskih i strukturnih čimbenika, no njihova konfiguracija i intenzitet variraju. Različit je i sam tijek ispadanja te putanja eventualnog povratka u obrazovanje kroz program osnovnog obrazovanja odraslih za koju postoje primjeri uspješnog i neuspješnog povratka.

Tablica 17. Usporedna analiza slučajeva: čimbenici koji doprinose ispadanju

S	Pojedinac	Obitelj	Socijalna isključenost	Škola	Okolina
S1	Djevojka, pripadnica romske nacionalne manjine. Teškoće u razvoju problemi ponašanja.	Mnogočlana obitelj (5+ djece), neobrazovanost, nezaposlenost, nestabilno stanovanje, siromaštvo.	Siromaštvo, loši uvjeti stanovanja, stambena i rezidencijalna isključenost, bolest i nezaposlenost članova obitelji, statusne prepreke.	Prilagođeni program, promjene škola, završen 7. razred, ispadanje s 15 godina.	Dio isključene zajednice koja dijeli loše uvjete, okruženost ispadanjem iz obrazovanja, nezaposlenošću, nasiljem i sukobom sa zakonom.
S2	Djevojka, pripadnica romske nacionalne manjine. Teškoće u razvoju.	Siromaštvo, mnogočlana obitelj (5+ djece), zdravstveni problemi i nezaposlenost roditelja, očeva ovisnost i nasilje, postupno unapređenje uvjeta stanovanja.	Materijalna deprivacija, bolest i nezaposlenost članova obitelji, jezične prepreke, aktualno stambena sigurnost obitelji i uređeno vlasništvo nad nekretninom.	Djelomična integracija (posebni razredni odjel za obrazovne predmete), izostanci, završen 4. razred. Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih pa ponovno ispadanje.	Raznolikost uz prisutnost nezaposlenosti i ispadanja iz obrazovanja, gradska četvrt u kojoj postoji osnovna infrastruktura.
S3	Mladić, pripadnik romske nacionalne manjine. Problemi ponašanja sukob sa zakonom.	Mnogočlana obitelj (5+ djece), izraženo siromaštvo i izostanak uvjeta.	Stambena i rezidencijalna isključenost, život na lokaciji bez infrastrukture s iznimno lošim uvjetima, na kojoj žive samo Romi.	Sukobi u školi, prekid prije završetka osmog razreda. Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih pa ponovno ispadanje.	Dio isključene zajednice koja dijeli loše uvjete, okruženost ispadanjem iz obrazovanja, nezaposlenošću, nasiljem i sukobom sa zakonom, normalizacija fokusa na zaradu i ispadanja iz škole.
S4	Mladić, pripadnik romske nacionalne manjine. Problemi ponašanja sukob sa zakonom.	Mnogočlana obitelj (5+ djece), siromaštvo i nestabilnost, zdravstveni problemi oca i migrantsko iskustvo majke s teškoćama u regulaciji	Romska nacionalna manjina, statusne i jezične prepreke, ali uz uspjeh u ostvarivanju stambene sigurnosti kroz javni najam stana za obitelj.	Kasniji upis, sukob u školi pa prekid uključenosti nakon 15. godine.	Raznolikost, gradska četvrt s nizom objekata za socijalno stanovanje.

		statusa. Postao je maloljetni otac.			
S5	Sestre, bez teškoća.	Uključenost u skrb i podršku majčine šire obitelji koja osigurava i dobre uvjete stanovanja. Majčin boravak u inozemstvu. Izostanak očeve skrbi.	Migracija u EU zbog zaposlenja majke. Povezanost unutar ruralne sredine. Problemi s prijevozom.	Dvije sestre prekidaju obrazovanje zbog migracije kod majke u drugu državu EU, jedna u 5., a druga u 7. razredu.	Zaposleni, dominira SSS.
S6	Djevojka, pripadnica romske nacionalne manjine. Zdravstvene teškoće i invaliditet.	Mnogočlana obitelj (5 djece) koja živi u romskom naselju. Roditelji s iskustvom rada, ali sada imaju zdravstvene probleme, oskudni resursi.	Romska manjina, diskriminacija, život u romskom naselju.	Prekid pod utjecajem vršnjaka nakon završenog 4. razreda. Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih, nakon stabilizacije zdravstvenih teškoća.	Normalizacija ispadanja.
S7	Mladić. Problemi u ponašanju.	Živi sa zaposlenim roditeljima. Dvije starije sestre odselile su i zasnovale svoje obitelji.	Žrtva i počinitelj vršnjačkog nasilja. Stanovanje u ruralnoj sredini u kući koju obitelj iznajmljuje.	Promjena škole, prekidi zbog vršnjačkih sukoba u obje škole i okretanja radu. Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih.	Vršnjački sukobi, ruralna sredina.

Analizirani slučajevi dijele neka zajednička obilježja, ali vidimo i različite rane znakove i tijekove ispadanja. U jednom slučaju (S5) čimbenik koji je izravno utjecao na prekid obrazovanja obje sestre je strukturni, vezan za teškoće uključivanja nakon migracije s majkom u drugu članicu Europske unije zbog majčinog zaposlenja. U šest drugih slučajeva ispadanje je proces koji je kulminirao ispadanjem iz osnovne škole. Naknadno uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih ostvareno je u pet slučajeva, no tek nakon proteka vremena, a u dva od tih pet slučajeva ispadanje se ponovilo i unutar obrazovanja odraslih. U svih šest slučajeva postoje znakovi prije samog ispadanja u ponašanju mlade osobe, među kojima su izostanci, nedostatak interesa za obrazovanje te sukobi s drugim učenicima.

Dvije djevojke (S1 i S2) imale su utvrđene teškoće u razvoju zbog kojih im je određen primjereni oblik obrazovanja. Međutim, u šest studija slučaja (S1, S2, S3, S4, S6, S7) opisane su teškoće koje su nepovoljno utjecale na učenje, a koje nisu pravodobno prepoznate i u odnosu

na koje nisu osigurane pravovremene i primjerene intervencije. U četiri studije slučaja prisutni su eksternalizirani oblici problema u ponašanju, dok su u druge dvije studije prisutnije internalizirane emocionalne i ponašajne teškoće. Od toga je jedino za teškoće fizičkog zdravlja u jednom slučaju osigurana liječnička skrb, ali u tom je slučaju liječenju prethodilo ispadanje iz škole pod utjecajem vršnjaka, uz nesnalaženje obitelji i obrazovno nedovoljno stimulativno okruženje. Teškoće su detaljnije opisivali stručnjaci koji su radili s mladima, nego same mlade osobe. Mlade osobe nisu bile dostatno informirane o svojim teškoćama niti o mogućnostima podrške, nego su internalizirale odgovornost za ispadanje.

Iako naglašavaju vlastitu odgovornost za ispadanje, mladi prepoznaju važnost obiteljske podrške. „*Roditelji su ključ – oni motiviraju...*” (S6). Među **obiteljskim čimbenicima** koji doprinose ispadanju, mladi sudionici istraživanja, kao i njihovi roditelji, nemaju iskustvo školskog uspjeha i pripadanja niti obiteljskog okruženja koje je stimulativno za uspjeh u obrazovanju. Primjer tomu su i izjave koje opisuju odrastanje u okruženju u kojem su članovi obitelji i osobe iz bliže okoline napustili obrazovanje ili bili u sukobu sa zakonom: „*...moja mama, moj ujak, muž od sestre, nitko nije završio školu... svi su bili u zatvoru*” (S1).

Niži obrazovni status roditelja i to na razini nezavršene osnovne škole prisutan je u 5 slučajeva (S1, S2, S3, S4 i S6), a u dodatna dva slučaja (S5 i S7) najmanje jedan roditelj stekao je srednje strukovno obrazovanje.

U pet studija slučaja (S1, S2, S3, S4 i S6) opisuje se **mnogočlana obitelj** s petero i više djece, pri čemu je najmanji zabilježeni broj djece pet, a najveći četrnaest. U istih pet slučajeva oba roditelja imaju nezavršenu osnovnu školu, dok je u slučajevima S5 i S7 najmanje jedan roditelj završio srednje strukovno obrazovanje. U svim slučajevima obitelj ima ambivalentnu ulogu. Prisutan je usmeni poticaj na obrazovanje, ali bez dovoljno stimulativnih uvjeta i podrške za prevladavanje teškoća i postizanje obrazovnog uspjeha.

U **slučajevima mladih iz romske nacionalne manjine** (S1, S2, S3, S4 i S6) postoje podatci o materijalnoj deprivaciji i lošijim uvjetima stanovanja. U druga dva slučaja (S5 i S7) vidljivi su pokazatelji radne ili stambene nesigurnosti, kao i prioritiziranje rada. Sudionik (S7) je mladić koji se uključuje u rad prije završetka osnovne škole, a obitelj mu stanuje u unajmljenoj nekretnini, dok je na tom području uobičajeno imati vlasništvo nad nekretninom. U više slučajeva opisana je stambena nesigurnost (S1, S3, S4, S6, S7). Dio obitelji suočava se s lošim stambenim uvjetima, nedostatkom prostora i osnovnih uvjeta za život: „*...spavali su na madracima... nema radnih stolova...*” (S2), što izravno nepovoljno utječe na uvjete za učenje u obiteljskom domu. Nedostaju stimulativni uvjeti za prevladavanje teškoća i postizanje

uspjeha. U nekim su obiteljima prisutni i problemi s reguliranjem državljanstva, prebivališta ili boravišta, kao i otežan pristup zdravstvenoj zaštiti, socijalnim pravima i pomoći u stanovanju (S1, S2, S3, S4). U slučaju sudionice S5 migracija zbog majčina posla izravni je povod ispadanja same sudionice i njene sestre. Majka odlazi raditi u inozemstvo, a kćeri migriraju s njom te ispadaju iz osnovnoškolskoga obrazovanja.

U iskazima mladih o **školskom okruženju** izostaje opis pripadanja **školi** i uključenost u školske aktivnosti. Izuzetak od toga je jedino slučaj ispadanja u trenutku migracije (S5). Značajno narušeni odnosi koji uključuju **sukobe s vršnjacima i nasilje** opisani su u pet slučajeva kao svojevrsni okidači ispadanja (S1, S3, S4, S6 i S7). U nastavku je primjer navoda mlade osobe koja povezuje ispadanje iz osnovne škole s nasiljem i njegovim posljedicama: „...nisam mogao ići šest mjeseci u školu (zbog nasilja)... i pao sam razred...” (S7). Iskustva diskriminacije i sukoba u školi narušavaju osjećaj pripadnosti, što ilustrira iskaz jednog sudionika romske nacionalne manjine izloženog izrugivanju vršnjaka. „Cigo smrdiš... znali su svašta reći... uvijek je znao neki sukob između nas izbiti...” (S3).

Slučaj S5 predstavlja svojevrsnu iznimku u pogledu prirode i intenziteta rizičnih čimbenika. U ovome slučaju do ispadanja dolazi nakon destabilizacijskog događaja, radne migracije majke u drugu državu članicu Europske unije, kamo su s njom otišle i dvije kćeri. Iako su sestre u inozemstvu pohađale dostupne oblike obrazovanja za strance, po povratku u Hrvatsku dočekale su ih teškoće s verifikacijom. S obzirom na to da su punoljetne djevojke formalno bile bez završene osnovne škole, jedina preostala mogućnost završetka osnovnog obrazovanja, koju su prepoznale one same i njihove obitelji, bila je uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih koji je započeo nakon dužeg čekanja da se oformi grupa u regiji gdje djevojke žive. Slučaj S5 ukazuje na strukturne prepreke validaciji obrazovanja prilikom migracija. U ovom slučaju je formalno obrazovanje ostalo po strani u odnosu na egzistencijalno preživljavanje obitelji. S druge strane, S5 je ujedno i jedini slučaj s očuvanim obiteljskim resursima u kojem je obitelj osigurala značajnu financijsku i logističku podršku djevojkama tijekom osnovnog obrazovanja odraslih. Ta je podrška bila značajna tijekom jednogodišnjeg čekanja na pokretanje programa obrazovanja odraslih te nastavlja biti značajna za organiziranje prijevoza i omogućavanje njihovog sudjelovanja u programu s visokom vjerojatnošću uspješnog završetka.

Opisane su i aktivnosti izvan obrazovanja koje su mladima u određenom trenutku bile dostupnije, privlačnije ili neposredno korisnije. U šest slučajeva u bližoj okolini prisutni su i čimbenici koji usmjeravaju mladu osobu prema aktivnostima izvan škole, bilo da su to radne

aktivnosti, obiteljska zaduženja ili druge aktivnosti u neposrednom okruženju. **Vršnjaci i bliža okolina** u njihovim se opisima pojavljuju kao *pull* čimbenici koji ih povlače izvan obrazovnog sustava, što upućuje na nepovezanost škole s percipiranim potrebama i životnim okolnostima ovih mladih. U iskustvima mladih prisutni su i obrasci ranog preuzimanja odraslih uloga, koje su uz to i rodno oblikovane. Djevojke češće preuzimaju brigu o članovima vlastite obitelji ili vlastitoj djeci kada rano zasnuju vlastitu obiteljsku zajednicu. Mladići ulogu odrasle osobe primarno povezuju s ranim uključivanjem u dostupne oblike rada, koji su često neformalni, nesigurni i fizički zahtjevniji, ali odgovaraju na njihove neposredne egzistencijalne potrebe.

Analiza upućuje na to da školski čimbenici rijetko sami po sebi dovode do ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja, ali vrlo često djeluju na način da pojačavaju druge postojeće rizike. To se dobro vidi u svim slučajevima uključenim u studiju jer je u njima školsko okruženje istaknulo socijalnu isključenost pojedinih mladih ili je učinilo vidljivijima njihove teškoće i nedostatak kompetencija.

Studije slučaja produbljuju razumijevanje različitih dimenzija **socijalne isključenosti** koje su opisali stručnjaci u prvoj fazi istraživanja kroz prikaz načina na koji se ona očituje u svakodnevnom životu mladih i njihovih obitelji. Posebno se ističe uloga siromaštva i neadekvatnih životnih uvjeta. U slučajevima mladih iz romske nacionalne manjine (S1, S2, S3, S4 i S6), nalazi ukazuju na međudjelovanje siromaštva, loših životnih uvjeta, prostorne isključenosti, ali i međugeneracijski prijenos obrazovne i socijalne isključenosti. Prostorna segregacija odnosi se na život u romskom naselju ili četvrti s nepovoljnim utjecajem neposredne okoline i vršnjaka, pri čemu se ističe prisutnost i normalizacija ispadanja iz obrazovnog sustava oko 15. godine života. U uzorak su pritom uključeni mladi romske manjine iz različitih dijelova Hrvatske (središnji i sjeverni dio), različitih skupina (Bajaši, Čergari, Kaloperi i Aškalije) te s različitim materinskim jezicima i dijalektima (*romani čhib*, bajaški, albanski). U svim navedenim slučajevima, s iznimkom mladića iz slučaja S4 gdje su loši i nestabilni uvjeti stanovanja ublaženi mjerama jedinice lokalne samouprave, pripadnost manjini pokazala se izravno povezanom s prostornom segregacijom. Teškoće u pristupu resursima i statusima proizlaze iz međusobno povezanih administrativnih, pravnih, digitalnih i geografskih prepreka. Pristup pravima otežan je zbog dugotrajnih procedura regulacije statusa i nemogućnosti osiguravanja stabilnog prebivališta. To ilustrira slučaj S1, u kojem su mlada žena i njezino dijete prijavljeni na adresu Hrvatskog zavoda za socijalni rad kao beskućnici: „*Ja sam se mučila s*

tim (prebivalište i osobna iskaznica) *dvije godine... tristo problema oko toga...*” (S1). Slično tome, u slučaju S3 obitelji se pri prijavi za najam gradskog stana ne dodjeljuju bodovi za sve članove jer nemaju formalno prijavljeno prebivalište na istoj adresi.

Unatoč tome što stručnjaci uvjete u kojima ovi mladi žive dominantno procjenjuju lošima, sami mladi svoje materijalno stanje uglavnom procjenjuju prosječnim jer se uspoređuju s okolinom u kojoj su i druge osobe sličnog socioekonomskog položaja i manjinskog iskustva. Iz perspektive mladih, ti su uvjeti često normalizirani i internalizirani, što se vidi u relativizaciji materijalne deprivacije kroz usporedbu s vlastitom društvenom skupinom „...*tu smo negdje...*”, „...*kao i drugi...*” (S1, S2, S4, S5) te u prihvatanju nesigurnih oblika rada i prepreka u pristupu zdravstvu, socijalnoj skrbi i prijevozu kao uobičajenih. Obrazovanje se pritom ne percipira kao realan kanal mobilnosti, nego kao sustav koji ima sekundarni značaj u odnosu na svakodnevne potrebe i preživljavanje. Mladi pokazuju skromnost, usmjerenost na aktivaciju za bolju budućnost i oslanjanje na obiteljsku podršku uslijed izostanka kontinuiteta sustavne skrbi. Ipak, latentna razina analize ukazuje na prisutnost opresije i prepreka za ravnopravnost u nizu područja, od poteškoća u izradi dokumenata i iskustva stambene nesigurnosti (S1), jezičnih barijera i nerazumijevanja postupka prilagodbe oblika obrazovanja (S2), nemogućnosti pristupa tekućoj vodi i električnoj energiji (S3), do kasnijeg upisa u školu zbog kriznih događaja u djetinjstvu (S4), različitog sankcioniranja sukoba u školi (S7) te eksplicitno imenovane prostorne segregacije i diskriminacije (S6).

Usporedna analiza pokazuje da se ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja u pravilu ne može objasniti pojedinačnim čimbenikom, nego je riječ o akumulaciji i međudjelovanju rizika na više razina ekološkoga sustava. Slučaj 5 unosi nešto drukčiji obrazac jer pokazuje da prekid obrazovanja nije uvijek rezultat kumulativne marginalizacije, nego može nastati i kao posljedica specifičnog događaja, u ovom slučaju preseljenja u drugu zemlju. U tom slučaju vidljivi su pojedini rizici na razini obitelji i ruralne sredine smanjenih mogućnosti, ali je sam obrazovni put prekinut upravo preseljenjem.

Makrosustav u mnogim slučajevima djeluje kao okvir reprodukcije postojećih nejednakosti te ne uspijeva ublažiti učinke siromaštva i socijalne isključenosti. U većini slučajeva preklapaju se nepovoljne socioekonomske okolnosti, obiteljski i okolinski poticaji na rano uključivanje u rad, teškoće u učenju i razvoju, zdravstveni problemi, problemi u ponašanju te iskustva doživljavanja ili počinjenja nasilja (S1, S3, S4, S6 i S7). Ovi se obrasci ponajbolje objašnjavaju konceptom višedimenzionalne socijalne isključenosti, ali i teorijskim modelom **intersekcionalnosti** (Bixby, 2024; Crenshaw, 1989; Evans i sur., 2024; Kelly i sur., 2021).

U slučajevima pripadnika romske nacionalne manjine (S1, S2, S3, S4 i S6) siromaštvo, loši stambeni uvjeti, nedovoljno poznavanje hrvatskoga standardnog jezika, nepristupačnost rane rehabilitacijske podrške te izostanak predškolskog odgoja preklapaju se s kasnijim uključivanjem u sustav odgoja i obrazovanja, obrazovnim teškoćama i rizičnim ponašanjima te vode do preranog ispadanja iz osnovne škole. **Kod mladih iz ruralnih sredina (S5, S7)** opisana je ograničena prometna povezanost i dostupnost usluga te socioekonomska ranjivost i usmjerenost obitelji na rad kao oblik osiguranja egzistencije. Kod ovih mladih, opisane su i specifične okolnosti koje su izravno potaknule njihov prekid obrazovanja i to u slučaju S5 migracija obitelji radi radnog angažmana roditelja, a u slučaju S7 vršnjački sukobi i nasilje koje se ponovilo i nakon preseljenja u drugu osnovnu školu.

Zaključno, usporedna analiza slučajeva potvrđuje da ranjivost mladih ne proizlazi samo iz pojedinačnih obilježja mlade osobe, nego iz strukturno uvjetovanih, često i višegeneracijskih obrazaca isključivanja. Ovi se procesi teorijski interpretiraju kroz okvir višedimenzionalne i duboke socijalne isključenosti (Levitas i sur., 2007), pri čemu se nepovoljni ishodi pojačavaju kumulacijom rizika kroz vrijeme (Rutter, 1987) te njihovim intersekcionalnim preklapanjem (Crenshaw, 1989). Teškoće s kojima se mladi suočavaju ne djeluju izolirano, nego se preklapaju s nepovoljnim socioekonomskim okolnostima, manjinskim statusom, administrativnim preprekama i sustavnim iskustvima neprihvatanja i marginalizacije.

14.3. ODGOVORI SUSTAVA NA ISPADANJE I ULOGA STRUČNJAKA

Opisati odgovore i intervencije različitih sustava u situacijama ispadanja iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja te istražiti profesionalnu ulogu stručnjaka i percepciju uspješnosti intervencija bilo je jedno istraživačko pitanje. Iduće istraživačko pitanje odnosilo se na analizu suradnje i koordinacije među sustavima u odgovoru na to ispadanje. U nastavku će biti prikazani odgovori na postavljena istraživačka pitanja o ulozi stručnjaka i odgovorima na ispadanje.

14.3.1. INTERVENCIJE I ODGOVORI NA ISPADANJE

Istraživanje pokazuje da različiti sustavi na rizik i samo ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja odgovaraju različitim intervencijama. Analiza iskaza stručnjaka upućuje na to da su intervencije često neujednačene, nedovoljno koordinirane i ovisne o lokalnim resursima, mogućnostima i dostupnim stručnjacima. Sustavi ne raspolažu jednakim kapacitetima, a iskustva djece i mladih razlikuju se ovisno o tome gdje žive i kakve su mogućnosti u njihovoj sredini. Studije slučaja potvrđuju takve nalaze jer se i u njima vidi različito postupanje, a mlade osobe koje su mijenjale mjesto stanovanja i školu, kao u slučajevima S1 ili S7, imale su priliku doživjeti razlike u dostupnim uslugama.

Različiti sustavi raspolažu i različitim uvidima u obilježja mlade osobe, njezine obitelji i drugih mikrosustava koji je okružuju te različitim mogućnostima djelovanja. Obrazovni sustav usmjeren je na proces učenja i izravni rad s učenicima uz komunikaciju i povremeno uključivanje roditelja, te može pravovremeno detektirati rizike. Sustav socijalne skrbi djeluje kroz materijalno zbrinjavanje, rad s obitelji, stručnu pomoć, nadzor, kućne posjete i uključivanje šire mreže podrške te raspolaže širim uvidom u obiteljske i socioekonomske okolnosti. Djeluje u obiteljima u kojima postoje izraženiji rizici. Zdravstveni sustav osigurava specijaliziranu medicinsku i dijagnostičko-terapijsku pomoć, ali mu je domet uvjetovan suradnjom s roditeljima ili drugim sustavima. Zdravstveni sustav procjenjuje, usmjerava i liječi, ali ima ograničene mogućnosti izravnog utjecaja na obrazovni ishod. Pravosudni sustav djeluje u situacijama kršenja propisa kroz obvezujući normativni okvir i mogućnost sankcioniranja. Pravosuđe raspolaže mogućnostima nalažanja i nadzora kada se osoba nađe u sukobu sa zakonom, dok organizacije civilnog društva često popunjavaju praznine koje drugi sustavi ne pokrivaju, osobito kroz fleksibilnije i terenske oblike rada. Organizacije civilnog društva pružaju različite oblike podrške u lokalnim zajednicama, te često mogu djelovati neformalno te raditi iskorake i graditi povjerenje tamo gdje su institucionalni mehanizmi ograničeni, ali su njihove aktivnosti često projektno financirane i vremenski ograničene.

U nastavku je prikazan pregled intervencija pojedinih sustava kojima se nastoji prevenirati ispadanje iz osnovne škole ili odgovoriti na ispadanje nakon što do njega dođe.

Tablica 18. Intervencije sustava

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Intervencije obrazovnog sustava	Intervencije i mjere sustava odgoja i obrazovanja, odnosno osnovnih škola. Intervencije sustava obrazovanja odraslih, ustanove/ pučka otvorena učilišta koja provode osnovno obrazovanje odraslih.	„...individualno sa učenicima... od čak i pisanja zadaća zajedno i izrađivanja nekakvih projekata, ako dijete nema uvjeta kod kuće onda ćemo odraditi u školi...” (OOFG1).
Intervencije zdravstvenog sustava	Intervencije i mjere zdravstvenog sustava uključuju intervencije u službenom zdravstvenom sustavu za zaštitu fizičkog i mentalnog zdravlja kao i intervencije ustanova i udruga za zaštitu mentalnog zdravlja (savjetovanje, terapije, programi).	„...može pružiti dnevno-bolnički ili ambulantni tretman...” (KI3).
Intervencije sustava socijalne skrbi	Intervencije i mjere Hrvatskog zavoda za socijalni rad i njihovih područnih ureda i službi, kao i intervencije ustanova socijalne skrbi (dječjih domova, odgojnih ustanova) te centara za pružanje usluga u zajednici i drugih ustanova koje su u sustavu socijalne skrbi.	„...na odjelu za djecu s roditeljima koji su u nekim ipak blažim rizicima gdje su izrečene mjere stručne pomoći, intenzivne pomoći i podrške... s ovom djecom gdje te mjere nisu dale rezultata, nažalost, pa su ta djeca izdvojena...” (SSFG4).
Intervencije sustava rada i zapošljavanja	Intervencije sustava rada i zapošljavanja (HZZ i CISOK).	„...uključeni u dijelu prevencije drop-outa... na Zavodu radimo profesionalno usmjeravanje učenika osmih razreda. I to najveći naglasak je u pravilu na onima koji su sa teškoćama, koji imaju neke rješenje o primjerenom obliku školovanja...” (RZFG6).
Intervencije sustava pravosuđa i policije	Intervencije i mjere pravosudnog sustava, odnosno odgojnih zavoda, zatvora i drugih institucija u sustavu pravosuđa te policije koja je dio zasebnog sustava, ali nije zasebno istraživana. Uključuju opise djelovanja odgojnih mjera na obrazovanje. Utvrđeno je da su pojedine institucije (odgojni zavod) osnivači ustanove za	„...maloljetnici su ispali iz redovnog obrazovnog sustava... imamo verificirane programe Ministarstva znanosti za osnovnu školu, po programu obrazovanja odraslih, što znači da u jednoj školskoj godini mogu završiti dva razreda...” (PRFG7).

	obrazovanje odraslih pa provode programe osnovnog obrazovanja odraslih i stručnog osposobljavanja.	
Intervencije lokalne zajednice i organizacija civilnog društva	Usluge i aktivnosti u lokalnim zajednicama uključujući one koje provode JLRS-i te civilno društvo (udruge, zaklade i slično) u različitim područjima te njihovi izazovi i učinci.	„...kroz udrugu... školski kutak u kojem se dodatno uči sa djecom...” (CDFG9).
Zaštitni čimbenici vezani uz intervencije	Zaštitni čimbenici vezani uz intervencije na razini različitih sustava.	„...iz tog jednog malog PSP-ića nastao je cijeli centar (udruga)... i vide se pozitivni pomaci, ne samo u obrazovanju...” (SSFG3).

Intervencije obrazovnog sustava

Najveći broj i raznolikost intervencija opisan je upravo u obrazovnom sustavu, što je očekivano jer škola opaža i evidentira izostanke, školski neuspjeh, promjene u ponašanju i slabljenje povezanosti učenika sa školom. Formalno gledano, škola raspolaže nizom propisanih i uobičajenih mjera kojima može djelovati na izostajanje, kao što su: organiziranje produženog boravka za učenike nižih razreda, dopunska nastava, praćenje pohađanja nastave, evidentiranje izostanaka, izricanje pedagoških mjera, savjetovanje učenika i roditelja te razvojna pedagoško-psihološka podrška, upućivanje na razvojne procjene u suradnji sa školskom liječnicom, prilagodba oblika obrazovanja i pristupa te uključivanje pomoćnika u nastavi. Sve su ove mjere navedene u istraživanju. Dodatno, opisane su intervencije organiziranja dodatne podrške u prostoru škole kroz produženi stručni postupak ili programe podrške u učenju, u suradnji škole s ustanovama socijalne skrbi ili udrugama.

Stručnjaci iz obrazovnog sustava navode da škola pokušava djelovati preventivno od samog uključivanja učenika. Tako se opisuje da se učenike prati „...od prvog razreda... učitelji pojedinačno i stručna služba i na sjednicama...” te da bi „...možda stvarno te intervencije krenule što ranije...” (OOFG1). Uz to, uloga škole nije ograničena samo na akademsku pomoć, nego uključuje i rad na školskom ozračju: „...kroz stručna vijeća, stručne aktive školske i predavanja na učiteljskom vijeću... dotičemo tih tema bilo inkluzije, bilo nekakvih specifičnosti u radu s djecom s teškoćama, bilo prevencije raznih nepoželjnih oblika ponašanja ili nasilja... pokušavamo stvoriti nekakvu sredinu koja je poticajna i podržavajuća...” (OOFG1). U opisu se vidi prepoznavanje važnosti stvaranja uključivog obrazovnog sustava, sukladno usmjeranju

europskih javnih politika (Vijeće Europske unije, 2022) kako bi svim učenicima bio omogućen razvoj potencijala, neovisno o okolnostima u kojima odrastaju. U nalazima se opisuju i preventivne aktivnosti koje su dio školskog rada: radionice o inkluziji, toleranciji, prevenciji nasilja i socio-emocionalnim vještinama, kao i edukacije drugih djelatnika kroz učiteljska i stručna vijeća. Međutim, intenzitet i kvaliteta intervencija ovise o kapacitetima stručnog tima i samoj školskoj organizaciji.

Kada je riječ o izravnom radu s učenicima u riziku, školske intervencije uključuju individualni rad i savjetovanje, pomoć u učenju i organizaciji vremena, rad na razvoju socijalno-emocionalnih vještina te uključivanje roditelja u savjetovanje, kao što je opisano u navodu: „...*pedagoginja je radila s njim više na tim tehnikama učenja, organizaciji vremena... a ja sam na socijalno-emocionalnim vještinama... Mamu smo uključili isto u savjetodavni rad...*” (OOFG1). U drugoj školi ističe se važnost održavanja povezanosti sa školom: „...*škola nastoji razvijati privrženost učenika školi... i kad vidimo da ta privrženost i povezanost počinje pucati onda su to vrlo konkretne akcije...*” (OOFG2). To pokazuje da obrazovni sustav ne djeluje samo kroz sadržaj nastave, nego i kroz pokušaje održavanja odnosa, pripadanja i prisutnosti učenika u školi, ali su opisane situacije i kada to ne uspije pa se mladoj osobi „...*zgadi ta škola...*” (KI4).

Stručnjaci opisuju formalne intervencije dodatne prilagodbe oblika školovanja: „...*postoje asistenti, postoje prilagođeni programi...*” (CDFG9), kao i djelomičnu integraciju učenika s teškoćama i obrazovanje u posebnim razrednim odjelima (KI7). Istodobno se upozorava da te mjere nisu svugdje dostupne, da kapaciteti nisu jednaki i da neka djeca, osobito u sredinama s puno potreba, ne dobivaju podršku potrebnog intenziteta i trajanja. Opisano je i da su školske mjere primarno usmjerene na učenike te u manjem dijelu na savjetovanje roditelja.

Posebna skupina školskih intervencija odnosi se na kućne posjete i terenski pristup, koji nisu uvijek formalno propisani kao standardna školska mjera, ali se opisuju kao učinkoviti, što je vidljivo iz primjera: „...*kad vidimo da nam učenik neki ozbiljniji broj sati je izostao, onda mi idemo u obitelj... to vrlo rijetko ne urodi plodom... kad netko zaista dođe u posjet toj obitelji... to je često onaj faktor koji presudi u tome da se učenik vrati u školu...*” (OOFG2). Slično se opisuje i pokušaj da se učenike pridobije za dopunsku nastavu, predsat ili odgojni predmet, kako bi im se pružila pomoć u savladavanju gradiva i smanjio osjećaj preopterećenosti (OOFG2). Ovi primjeri opisuju školske intervencije kojima se odgovara na potrebe u lokalnoj zajednici kako bi se preveniralo ispadanje iz osnovne škole. Na prijelazu iz osnovne u srednju školu opisana je spremnost zaposlenika škole na pomoć učenicima pri upisu. Međutim, važnost

ovakvog oblika podrške upućuje na nedostatak formalnih mehanizama i suradnje. Digitalizirani postupci e-upisa opisuju se kao prekomplikirani za mnogu djecu i roditelje, stoga škole njeguju prakse pomoći što se vidi iz opisa „...svim našim učenicima koji završe osmi razred... pružamo potpunu podršku... svi naši učenici... mi ih sve upišemo. Ustrajemo i toliko dugo razgovaramo, pregovaramo, savjetujemo...” (OOF2). U drugim iskazima, međutim, isti tip podrške ovisi o pojedincima: „Ja sam ih vozila na upise u srednju školu...” i „To ne može ovisiti o pojedincu...” (KI7). Time se pokazuje da škola raspolaže važnim kapacitetima za podršku u tranziciji, ali realizacija podrške nije svima jednako osigurana.

U cjelini, obrazovni sustav ima najveći broj formalno dostupnih i svakodnevno primjenjivanih intervencija, ali stručnjaci upozoravaju da se njihova provedba često oslanja na dodatni rad učitelja i stručnih suradnika. Ondje gdje škola ima kapacitete, produženi boravak, stručnu službu, pomoć u učenju i povezanost s lokalnim uslugama, odgovor na rizik ispadanja je bogatiji. Ondje gdje je stručna služba mala, škola preopterećena ili zajednica siromašna uslugama, intervencije ostaju fragmentirane i nedovoljne.

Osnovno obrazovanje odraslih zaseban je segment odgovora na ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja jer ne djeluje preventivno unutar osnovne škole, nego otvara mogućnost naknadnog povratka u obrazovni sustav nakon ispadanja. Stručnjaci iz obrazovanja odraslih opisuju kako polaznike pokušavaju privući i zadržati kombinacijom promocije, usmene predaje i suradnje s drugim sustavima. Tako se navodi da „HZZ zna za nas, Centar za socijalnu skrb zna za nas, školski pedagozi znaju za nas, tako da nam oni usmjeravaju djecu koja zapnu k nama.” (OOF2). Uz to, ustanove koriste sajmove, marketinške aktivnosti i vlastitu mrežu bivših polaznika: „...kad dođu u naše prostore, dobiju tu informaciju da radimo osnovnu školu za odrasle... nek prošire glas, nek animiraju članove obitelji i poznanike...” (OOF2).

U nalazima se ovaj sustav pojavljuje kao „druga šansa”, ali i kao sustav s vrlo specifičnim organizacijskim i financijskim ograničenjima. Odnosi se na obrazovne ustanove koje provode program osnovnog obrazovanja odraslih, koji se nije mijenjao od 2003. godine i za koji stručnjaci koji su sudjelovali u istraživanju smatraju da ga je potrebno osuvremeniti. Uz ovaj program, mladi koji su ispali iz osnovnoškolskoga obrazovanja mogu upisati još samo jedan program mikrokvalifikacija, nazvan „Temeljne digitalne vještine”, pri čemu se za završavanje tog programa, ako polaznik nema završenu osnovnu školu, izdaje potvrda koja nije jednaka certifikatu koji stječu osobe sa završenom osnovnom školom. U samom radu s

polaznicima obrazovanje odraslih nudi drukčiji kontekst od redovne škole, što se opisuje kao važna motivacijska prednost. Jedna stručnjakinja navodi da mladi „...*nađu se u jednoj sasvim drugoj situaciji... da su u istoj klupi sa ozbiljnim osobama im promijeni jednim dijelom pristup i stav...*”, a činjenica da im se svi obraćaju s poštovanjem djeluje poticajno (OOFG2). Uz to, neke ustanove opisuju vrlo intenzivnu dostupnost: „...*imaju svi moj broj telefona, mogu me zvati, zovu me čak i nedjelju... imamo skripte... jer za obrazovanje odraslih ne postoji nikakva literatura...*” (OOFG2). Nalazi istodobno pokazuju da u programu osnovnog obrazovanja odraslih nema individualizacije pristupa ni poznavanja teškoća polaznika te da ovaj sustav ima ozbiljna ograničenja. U nekim sredinama broj polaznika nije dovoljan da bi se razredi organizirali odvojeno pa se rade kombinirani razredi: „...*imamo kombinirani peti i šesti, njih je sedam, i kombinirani sedmi i osmi, njih je deset...*” (OOFG2). Stručnjaci navode i veliki raskorak između upisanih i onih koji doista završe: „...*imali smo jedan razred, peti razred, njih petnaest upisanih, od tih petnaest je četiri završilo...*” (OOFG2).

Time se vidi da obrazovanje odraslih formalno otvara mogućnost reintegracije, ali uz značajan rizik ponovnog ispadanja što pokazuju i ranije prikazani statistički podatci. Poseban problem stručnjaci vide u financijskim pravilima i administrativnoj neusklađenosti s drugim sustavima. Tako navode da kada osoba istodobno pohađa osnovnu školu za odrasle i neki neformalni ili vaučerski program „...*onda ne može biti financiran završetak osnovne škole pod kapom Ministarstva...*”, iako stručnjaci smatraju da je „...*uz malo dobre volje moguće jedno i drugo riješiti...*” (OOFG2). Upravo ovdje se vidi da su pravila financiranja i povezivanja s drugim mjerama često prepreka fleksibilnijem odgovoru na potrebe korisnika. Stoga se obrazovanje odraslih u nalazima pojavljuje kao važan, ali nedovoljan reintegracijski sustav. Ono nudi formalni povratak u obrazovanje, drukčiji relacijski okvir i poveznicu s tržištem rada, ali je ograničen financijskim i organizacijskim teškoćama te strukturnim ograničenjima. Opisuje se birokratizacija i centraliziranost odlučivanja: „...*moramo dobiti suglasnost od Ministarstva... za početak nastave...*” (S5S) koje ograničavaju fleksibilnost ustanova. Ako se potencijalni polaznik javi koji dan nakon dobivene suglasnosti, administrativna nefleksibilnost usporava uključivanje polaznika „...*moramo opet zvati ministarstvo...*” (S5S). Time se smanjuje dostupnost i produžuje razdoblje izvan obrazovanja.

Organizatorima je problem i model financiranja u kojem se sredstva isplaćuju tek po uspješnom završetku programa „...*za 5. razred je 330 eura... za 6. razred je 330 eura... za 8. razred je 465 kada polaznici uspješno završe program...*” (S5S, S6S), što stvara financijski rizik i dovodi do drugih organizacijskih rizika i kompromisa poput odgađanja početka dok se

ne oforme dovoljno velike grupe da bi program bio isplativ, što ne ide u korist polaznicima „...radimo kombinirane... jer je premali broj kandidata i... idemo u minuse...” (S5S, S7S). Ustanove uglavnom naglašavaju da program organiziraju zbog društvene važnosti, ali da je organizacijski i financijski zahtjevan i izlaže ih rizicima (OOFG2, S5S, S6S, S7S). U tom kontekstu, preporuka sudionika za izmjenu modela financiranja, s dijelom sredstava isplaćenih za upisane i drugim dijelom za one koji su završili program, može doprinijeti stabilnosti sustava te potaknuti ustanove da šire promoviraju program te uključe i neodlučne sudionike koji su u riziku od toga da će odustati od programa. Stručnjaci naglašavaju potrebu financiranja programa obrazovanja i osposobljavanja do stjecanja prve kvalifikacije i organiziranja, a ne samo financiranja, prijevoza u slabije povezanim područjima kako bi se smanjile logističke prepreke za uključivanje.

Intervencije zdravstvenog sustava

Zdravstveni sustav formalno je zadužen za procjenu, dijagnostiku, trijažu i terapijski rad, uključujući školsku medicinu, psihološku podršku, dječju i adolescentnu psihijatriju, bolničke i ambulantne tretmane te druge oblike zaštite fizičkog i mentalnog zdravlja. Zdravstveni sustav ima specifičan položaj u odnosu na ispadanje iz obrazovanja jer može biti ključan u prepoznavanju emocionalnih, ponašajnih i razvojnih teškoća, ali sam po sebi raspolaže s malo izravnih alata za zadržavanje djeteta u obrazovanju.

U nalazima se zdravstveni sustav pojavljuje kroz procjene, terapije i savjetodavne aktivnosti koje se odvijaju kroz ambulate, dnevne bolnice i stacionarno u bolnicama. Opisuje se „škola u bolnici” (KI3, KI4), što je mali, ali važan primjer institucionalne prilagodbe obrazovnog procesa zdravstvenom kontekstu. U konkretnim iskustvima pojavljuju se i grupni terapijski oblici, kao što je primjer navoda: „...išao je na grupnu terapiju... kad je to pohađao redovno, to je bilo ok... onda su došli zimski praznici i sve se vratilo na početak...” (OOFG1).

Ovakvi iskazi pokazuju da zdravstvene intervencije mogu biti važne i zaštitne, ali i da njihova učinkovitost ovisi o kapacitetima te suradnji s drugim sustavima, osobito o roditeljskoj spremnosti na uključivanje djece.

Stručnjaci naglašavaju potrebu za boljom trijažom i bržim pristupom odgovarajućoj pomoći. U jednom dijelu navodi se potreba da se jasnije odredi „...kome zbilja treba psihijatar, kome treba psiholog...”, da „...taj dio ide brže...” (KI4). Zdravstveni je sustav u ovom istraživanju dio odgovora na ispadanje koji raspolaže stručnim znanjima i intervencijama te može procijeniti,

retirati i podržati, ali ne može samostalno osigurati obrazovnu uključenost ako izostane povezanost sa školom, obitelji i socijalnom skrbi.

Intervencije sustava socijalne skrbi

Sustav socijalne skrbi ima najšire mogućnosti rada s roditeljima te upućuje na druge izvore pomoći, a kroz ustanove socijalne skrbi i udruge ima mogućnost rada s djecom i mladima s razvojnim teškoćama i problemima u ponašanju. S obzirom na najviše mogućnosti djelovanja, od ovog sustava su i najveća očekivanja. Zaposleni u sustavu socijalne skrbi imaju podatke iz socijalne anamneze o članovima obitelji, uvjetima života i stanovanja, socioekonomskom statusu, zaposlenosti roditelja i obrazovanju svih članova obitelji, ali su im za intervencije uglavnom presudne pravovremene informacije iz sustava obrazovanja i zdravstva. Stoga sudionici iz ovog sustava naglašavaju važnost dobivanja informacija iz sustava zdravstva i obrazovanja te opisuju nemoć u preventivnom djelovanju u području ispadanja iz obrazovanja, pogotovo kad rade u onim sredinama u kojima je ova pojava raširenija.

U nalazima se vide mogućnosti sustava, ali i njegove teškoće. Mjere koje sustav provodi uključuju savjetodavni rad, rad s roditeljima, stručnu pomoć i podršku, kao i nadzor u obitelji, terenske oblike rada, kućne posjete, smještaj i uključivanje drugih usluga iz mreže socijalne skrbi i zajednice, kao što opisuje primjer: „...*najviše ta psihosocijalna podrška cijeloj obitelji... usmjeravamo se ne samo na djecu i na roditelje, već pokušavamo sveobuhvatno to pokriti...*” (CDFG9). U istoj fokusnoj grupi opisuje se terenski rad i dodatne intervencije civilnog društva u socijalnom području: „...*u romskim obiteljima idemo na teren kao mobilni tim... jedna osoba radi s roditeljima na statusnim pitanjima... a sa djecom pomoć u učenju... školski kutak... svakoj obitelji više individualizirano... ako je potrebno nekad dva puta tjedno raditi s njima, da se može...*” (CDFG9). Ovdje je opisano da sustav socijalne skrbi djeluje u suradnji s civilnim društvom.

Osim terenskog rada, socijalna skrb se u nalazima pojavljuje i kroz specifične programe poput tutorstva, kreativnih socijalnih skupina i produženih oblika praćenja nakon boravka u ustanovi. Kao primjer dobre prakse navodi se „*tutorstvo*” koje se procjenjuje kao „*vrlo kvalitetno*” (RZFG6), dok se za „...*male kreativne socijalne skupine...*” navodi da su nakon dvije godine djeca bila bolja „...*u akademskim postignućima i u ponašanju...*” (SSFG4). U drugom primjeru stručnjaci navode da se djecu „...*poprati i kod upisa u srednju školu i prvu godinu srednje škole...*”, a po potrebi nastavlja „...*psihosocijalna podrška ili savjetovanje po prestanku boravka...*” (SSFG4). Takvi programi pokazuju da sustav socijalne skrbi formalno i

praktično raspolaže kapacitetima za dulji kontinuitet rada, barem u pojedinim ustanovama i programima.

Međutim, u nalazima je jednako snažno prisutna i druga strana: neujednačenost intenziteta intervencija, selektivnost i manjak dosljednosti. Najizraženiji primjer je iskaz iz obrazovnog sustava o tome da „...*nikad nitko se nije u centru angažirao pa da bi ih vodio u školu... Kad je bila situacija sa ... državljaninom to se odrađivalo. Socijalni radnik išao kod njega kući, skupio ga tamo, doveo ga u školu... To nikad nije za nijedno romsko dijete...*” (OOFG1). Taj citat ne govori samo o intervenciji socijalne skrbi, nego i o nejednakom postupanju unutar sustava. Nalazi upućuju na nejednaku dostupnost i intenzitet intervencija.

U jednoj sredini navodi se: „*Postoji u svim romskim naseljima u županiji... centar za pružanje usluga u zajednici... timovi koji provode produženi boravak... i to bude nekih četiri do četiri i pol sata dnevno... kod takve djece je vidljiv jako, jako veliki napredak.*” (OOFG2). U drugom primjeru se kao dobra praksa spominje inicijativa male zajednice u Panonskoj Hrvatskoj gdje je iz programa produženog stručnog postupka uz organizirani dnevni boravak i prehranu prije ili nakon škole pokrenuto nekoliko dodatnih programa i udruga, uključujući preventivne programe, centre za poludnevni boravak i centar za njegovanje manjinske kulture.

Socijalna skrb je u ovom istraživanju opisana kao sustav s velikim formalnim potencijalom i važnim mjerama kojima bi mogao potencijalno djelovati i na obrazovnu uključenost, ali mu to nije primarna funkcija. Pogotovo u kontekstu u kojem je sustav preopterećen i usmjeren na druge prioritete, a ponekad i nedovoljno dosljedan u primjeni intervencija.

Intervencije sustava rada i zapošljavanja

Sustav rada i zapošljavanja pojavljuje se ponajprije u obliku karijernih savjetovanja i profesionalnih usmjeravanja te kao sustav koji podržava reintegraciju, primarno kroz usmjeravanje na osnovno obrazovanje odraslih i sufinanciranje prijevoza. Njegova formalna zadaća je podrška osobama koje se zapošljavaju, što uključuje i one koji su već ispali iz obrazovanja ili su u prijelazu prema daljnjem obrazovanju i zapošljavanju. Aktivnosti za uspješniju tranziciju iz osnovne u srednju školu, ovaj sustav organizira u suradnji sa školama i zdravstvenim sustavom kroz individualne i grupne oblike profesionalnog usmjeravanja, što pojedini stručnjaci opisuju kao korisnu i učinkovitu intervenciju: „*Mislim da je tu naš utjecaj velik iz razloga što puno njih bi se uključilo u neke obrazovne programe koji na neki način nisu adekvatni za njih... vjerujem da bi bilo puno više odustajanja u srednjoj da ne prolaze taj*

postupak profesionalnog usmjeravanja.” (RZFG6). U tom smislu ovaj sustav najčešće djeluje preko Hrvatskog zavoda za zapošljavanje i povezanih službi informiranja i savjetovanja.

U nalazima se ovaj sustav opisuje kroz posredovanje pri upisu u osnovno obrazovanje odraslih, informiranje o mogućnostima osposobljavanja, profesionalno savjetovanje i usmjeravanje. Njegova formalna vrijednost leži u tome što otvara put prema dovršavanju škole i prema kasnijem uključivanju u programe osposobljavanja. U tom smislu je važan iskaz da „*HZZ zna za nas... tako da oni usmjeravaju djecu koja zapnu k nama...*” (OOFG2), što pokazuje da sustav zapošljavanja može biti jedan od ključnih izvora upućivanja prema obrazovanju odraslih. Međutim, ujedno se vidi da je njegov učinak uvjetovan pravilima financiranja i minimalnim obrazovnim uvjetima. Kao što stručnjaci iz obrazovanja odraslih navode, kod dijela programa „*...jedno može, a drugo ne može...*” (OOFG2), pa osobe bez završene osnovne škole ne mogu lako kombinirati završavanje škole i druge oblike osposobljavanja. Zato se sustav zapošljavanja u ovom istraživanju pojavljuje više kao prijelazni i aktivacijski sustav nego kao sustav koji raspolaze snažnim zaštitnim intervencijama za djecu i mlade u ranoj fazi rizika. Njegove formalne mjere važnije su nakon ispadanja nego prije njega, a njihova korisnost najviše ovisi o povezanosti s obrazovanjem odraslih i lokalnim ustanovama koje takve programe provode.

Intervencije sustava pravosuđa i policije

Pravosudni sustav i policija u nalazima se pojavljuju rjeđe od drugih sustava, ali kada se uključe, raspolaze mehanizmima obvezivanja, kontrole i sankcioniranja. To su ujedno sustavi koji najjasnije ilustriraju razliku između standardiziranih, propisanih intervencija i improvizacije koja je češća u drugim sektorima.

Policija je dio zasebnog sustava, ali u ovom istraživanju nije zasebno istraživana. Dio mladih imao je iskustvo postupanja policije zbog sumnje na počinjenje kaznenih djela (S3, S4), dok se iskustva stručnjaka s policijom uglavnom odnose na međusobno kontaktiranje i razmjenu informacija u konkretnim slučajevima, osobito kod sumnje na počinjenje kaznenih djela. Stručnjaci opisuju i preventivno postupanje policije vezano uz zaštitu sigurnosti djece i mladih.

Sudionici istraživanja iz pravosudnog sustava navode da je obrazovanje važan kriterij njihovog postupanja: „*...školovanje nam je broj jedan kriterij...*” i „*...možemo naložiti da mora nastaviti sa školovanjem i to više nije dobrovoljno...*” (KI2). Opisuje se i da se posebna obveza školovanja ne izriče samostalno, nego „*...uz druge neke obveze, odgojne mjere...*”, ali

da je školovanje „...*uvijek primarni cilj koji pratimo i koji želimo postići kod maloljetnika...*” (KI2). Ovi iskazi pokazuju da pravosuđe formalno raspolaže instrumentima koje drugi sustavi nemaju: može obvezati, pratiti i sankcionirati nepoštivanje odluka.

Još izraženija razlika u odnosu na druge sustave vidi se u opisu standardiziranih tretmanskih programa. U jednoj fokusnoj grupi navodi se da zatvorski sustav ima informatičku bazu EPIS, licencirane programe, priručnike i definirane korake, tako da „...*nema svaštarenja, zna se koju radionicu radi...*”, a ako se osoba premjesti u drugu ustanovu, novi stručnjak „...*nastavlja šestu, sedmu ili desetu...*” radionicu ondje gdje je prethodni stao (KI2). Nadalje se ističe da postoji „*cijeli set programa*” za alkoholizam, ovisnosti, kocku, roditeljstvo, seksualne delikte, promet i socijalne vještine te da „...*nema područja koje je nepokriveno...*” (KI2). Upravo ovdje se vidi sustav koji raspolaže najvišim stupnjem standardizacije i kontinuiteta.

U **odgojnim zavodima i ustanovama socijalne skrbi** mjere se povezuju s obrazovanjem kao važnim područjem života. Tako se navodi da je u pojedinim ustanovama važan motivator to što mladima govore „...*dobit ćete izlaz kad završite školu...*”, a prisutan je i „*prilagođen program*” te praksa unutar zavoda koja doprinosi osjećaju uspjeha i korisnosti (CDFG9). Usto, stručnjaci navode i praktični dio rada: „...*imaju i praktični dio... praksu unutar zavoda... osjećaju se važno da oni nešto rade i doprinose...*” (CDFG9). Ovdje se pravosudni sustav pokazuje kao sustav koji, kada su mjere dobro organizirane, može spojiti sankciju, strukturu i obrazovni cilj. Pojedine ustanove u kojima su smješteni maloljetnici i mladi punoljetnici s problemima u ponašanju osnovale su obrazovne ustanove licencirane za provedbu osnovnog obrazovanja odraslih i/ili programa stručnog osposobljavanja i mikrokvalifikacija. U takvim slučajevima posebna se pozornost poklanja dostojanstvu i zaštiti prava uključenih mladih, što je opisano u navodu: „...*imamo verificirane programe Ministarstva znanosti za osnovnu školu ...baš imamo posebne žigove ...jer se ne smije vidjeti da su svjedodžbe, odnosno uvjerenja, stečene u penalnim uvjetima.*” (PRFG7). Međutim, ove intervencije se razlikuju prema tipu ustanove i nisu ujednačeno dostupne na svim geografskim područjima i u svim ustanovama, ali svi stručnjaci iz pravosuđa izvještavaju da je završetak osnovnog obrazovanja važan dio tretmanskih programa maloljetnika i mlađih punoljetnika, dok za odrasle postoje mogućnosti uključivanja, ovisno o motivaciji.

Istodobno, i ovdje se pojavljuju ograničenja. Mjera može završiti prije nego što je školovanje dovršeno, a onda mladi ponovno ispadaju iz procesa. Sudionici opisuju upravo takve slučajeve: „...*izašli prije nego što su završili školu, da su ispali onda...*” (CDFG9). Dakle, iako

pravosuđe raspolaže snažnim formalnim alatima, obrazovni učinak tih intervencija ovisi o usklađenosti trajanja mjere, realnim mogućnostima nastavka školovanja i povezanosti s drugim sustavima nakon izlaska iz ustanove.

Intervencije lokalne zajednice i organizacija civilnog društva

Organizacije civilnog društva i akteri u zajednici u nalazima se pojavljuju kao posebno fleksibilan, inovativan i terenski prisutan prostor intervencija. Za razliku od formalnih sustava, oni često ne raspolažu snažnim ovlastima ni stabilnim financiranjem, ali mogu brže odgovoriti na lokalne potrebe, uspostaviti povjerenje i razviti programe koji zahvaćaju svakodnevni život djece i obitelji.

Najčešće opisane intervencije uključuju: mentorstvo, pomoć u učenju i razvoju socijalnih vještina, radionice, mobilne timove, podršku pri upisima i rad s roditeljima. Jedan sažet opis glasi: „...*dodatna pomoć u učenju kroz školske kutke i mentorstvo... socijalne vještine, motivacija za ostanak u sustavu...*” (CDFG9). U drugom iskazu se opisuje kako se „*radionice o važnosti obrazovanja*” koriste za motiviranje romskih obitelji, uz traženje pozitivnih primjera i uključivanje roditelja i volontera (CDFG9). Takve aktivnosti nisu uvijek dio formalnog javnog sustava, ali u nalazima imaju važnu preventivnu i motivacijsku ulogu.

Civilno društvo se posebno ističe u radu s migrantskim i manjinskim skupinama. U jednom iskazu sudionica naglašava da su organizacije civilnog društva „...*umjesto države i prije države počele s ljudima raditi... održavati tečaj hrvatskog jezika... i prije nego su se djeca upisala u školu...*”, što se procjenjuje kao „*užasno važno*” za osjećaj prihvaćenosti i kasniju motivaciju za uključivanje (KI6). U drugom iskazu se Karlovac navodi kao dobar primjer upravo zato što su se „...*učitelji i učiteljice angažirali u lokalnom centru za mlade...*”, a civilno društvo djeluje kao „*facilitator*” koji potiče grad i škole da reagiraju na vrijeme (KI6). Time se opisuje da organizacije u zajednici rade ono što formalni sustavi ne uspijevaju dovoljno brzo ili dovoljno intenzivno.

Kao širi, koordinirani primjeri ističu se lokalni projekti u kojima su uključeni „...*predstavnici vrtića, predstavnici škola, Zavoda za javno zdravstvo, odjela gradskih i županijskih, a radilo se po naseljima, školama i vrtićima, s radionicama i predavanjima o školi, prehrani, cijepljenju i izvanškolskim aktivnostima...*” (CDFG9). Ovaj primjer pokazuje da jedinica lokalne samouprave i civilno društvo mogu postati i koordinatori lokalnog odgovora, a ne samo pružatelji pojedinačnih aktivnosti. Uz to, kao dobra praksa se navodi i da se

„...socijalno mentorstvo... možda preseli u zajednicu...”, jer upravo osobe koje rade u zajednici često imaju pristup, povjerenje i uvid koje formalne institucije nemaju (ZDFG8).

No upravo je u ovom području najizraženiji problem projektne uvjetovanosti. U nalazima je prisutno i upozorenje oko dostupnosti i održivosti projektno financiranih aktivnosti: „...problem je održivost. Održivost tih programa je vezana na projekte... kad oni prestanu, prestaje i financiranje...”, pa „...projekti završe, onda završetkom projektnih aktivnosti često završe i akcije...” (OOFG2). Posljedica je da dijete ostane „...na jednom brisanom prostoru, bez nadzora i bez prave podrške...” (OOFG2). Dakle, civilno društvo nudi brojne inovativne i često vrlo učinkovite intervencije, ali ostaje najranjivije na institucionalnu nestabilnost i prekid financiranja.

Iako su u istraživanju opisane različite intervencije različitih sustava, one su pretežno nespecifične za problem ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja jer se slične provode i u odgovoru na probleme u ponašanju djece i mladih. Intervencije se provode neujednačeno među sredinama i institucijama te nisu uvijek jednako dostupne. Nalazi pokazuju da u zajednicama u kojima je problem ispadanja učestaliji postoji i više dodatnih intervencija, osobito terenskih, školskih i zajedničkih programa. Upravo te inovativne intervencije i odgovori sustava koji se razvijaju, kodirani su **kao zaštitni čimbenici na razini intervencija sustava**. Tako se opisuju kućne posjete školskih timova, školski kutci, produženi boravci u naseljima, mobilni timovi, društveni centri i projekti koordiniranog djelovanja u zajednici. U Međimurju se navodi da „...svaki tim je dva puta tjedno u naselju...”, a da u isto vrijeme djeluju i centri za pružanje usluga u zajednici, nevladine udruge i drugi akteri (OOFG2). Međutim, upravo u sredinama gdje je ispadanje raširenije stručnjaci istodobno opisuju i veći manjak vremena, ljudi i kapaciteta da se posvete pojedinim slučajevima. Jedan dio nalaza pokazuje da tamo „...dosta programa je bilo započeto... problem je održivost...” i da se „...svašta nešto isprobalo...”, ali bez trajne institucionalizacije (OOFG2). To znači da veća učestalost problema ispadanja potiče razvoj dodatnih intervencija, ali istodobno opterećuje stručnjake do mjere da te intervencije često ostaju nedovoljne, povremeno dostupne i ovisne o dodatnom individualnom angažmanu stručnjaka.

Zaštitnima su opisane i intervencije financijske podrške u obrazovnom uključivanju, osobito one kojima se smanjuju prepreke za sudjelovanje djece iz ranjivih skupina. Primjer je lokalno sufinanciranje kulturnih i sportskih aktivnosti za djecu te mjera sufinanciranja vrtića za romsku djecu, koju se predlaže osigurati za svu djecu u sustavu udomiteljstva.

14.3.2. PROFESIONALNA ULOGA STRUČNJAKA I USPJEŠNOST INTERVENCIJA

Nalazi vezani uz istraživačko pitanje o profesionalnoj ulozi i mogućnosti djelovanja stručnjaka na problem ispadanja pokazuju da stručnjaci vlastitu ulogu doživljavaju kao važnu, ali istodobno ograničenu institucionalnim okvirom u kojem djeluju.

U svim istraživanim sustavima – obrazovanju, socijalnoj skrbi, zdravstvu, pravosuđu te organizacijama civilnog društva – stručnjaci opisuju da prepoznaju rizike, pružaju neposrednu podršku djetetu ili mladoj osobi, nastoje održati odnos povjerenja, koordiniraju druge dionike i interveniraju kada se pojave teškoće. Međutim, ono što se u iskazima vidi jest da njihove mogućnosti ovise o mjerama koje pojedini sustav ima na raspolaganju, pa se stoga razlikuju ovisno o sustavu.

Usporedna analiza ukazuje na komplementarnost ovih uloga, pri čemu mogućnosti djelovanja pojedinog sustava kao što su rano prepoznavanje u školi, obiteljski obuhvat u socijalnoj skrbi, dijagnostika u zdravstvu, obvezujuća snaga pravosuđa te prilagodljivost civilnog sektora, zahtijevaju međuresornu sinergiju kako bi se premostilo nesuglasje između postojećih mjera i formalno definiranih nadležnosti te stvarnih potreba djece u riziku.

Tablica 19. Profesionalne uloge

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Profesionalna uloga i dodatni angažman stručnjaka	Opisi profesionalnih uloga stručnjaka u odgovoru na problem ispadanja te situacija u kojima njihova učinkovitost ovisi o individualnom angažmanu, osobnom pristupu, inicijativi ili korištenju osobnih kontakata izvan formalno definiranih mehanizama sustava. Opisi situacija u kojima su stručnjaci individualno angažirani u većoj mjeri nego što to zahtijeva njihova profesionalna pozicija.	„... <i>puno toga se generalno u našem radu... svede na taj osobni pristup...</i> ” (PRFG7). „... <i>da li ću ja stvarno dati koristiti osobne kontakte za potrebe... možda hoće, nadam se da hoće ali ako neće država bi to trebalo prije urediti...</i> ” (PRFG9).
Ishodi intervencija i njihova evaluacija	Opisi procjene uspješnosti ili neuspješnosti pojedinih intervencija. Uključuje primjere intervencija koje se nisu nužno	„... <i>te kućne posjete obitelji, to vrlo rijetko ne urodi plodom...</i> ” (OOFG2). „... <i>i to nema... ili barem meni nije poznato... nema zapravo nikakve</i>

	<p>pokazale dobrim praksama. Uključuje i opise važnosti evaluacije te opise o postojanju ili nepostojanju evaluacije mjera i intervencija.</p>	<p>ozbiljnije evaluacije... hrpa love nam odlazi nekud, a ne znamo zapravo šta time dobivamo i da li radimo uopće dobro sa tim. Ja vjerujem sa velikom većinom da radimo dobro, ali nekakva ozbiljna evaluacija bi nam pomogla i u tiraži za koga koju uslugu... a i unapređenju usluge. Jer onda bi znali preciznije kuda idemo. I koga u što uključiti.” (SSFG3).</p>
Dobre prakse	<p>Primjeri koje stručnjaci opisuju kao dobre prakse u odgovoru na ispadanje iz sustava obrazovanja. Uključuje dobre prakse u stručnom postupanju, kao i dobre prakse dodatnih novih intervencija.</p>	<p>„...jedna samo riječ je sam odnos ...obraćamo se s istim poštovanjem, onda im to imponira...Neka više generacijska suradnja i poštovanje...” (OOFG2).</p>
Nejednaka dostupnost i pristup	<p>Opisuju se razlike u pristupu stručnjaka, aktivnostima i dostupnosti usluga, kao i nejednako postupanje prema djeci iz pojedinih skupina.</p>	<p>„...socijalni radnik je išao kod njega kući, skupio ga tamo, doveo ga u školu, pobrinuo se da se to odradi. To nikad nije za nijedno romsko dijete...” (OOFG1).</p>
Stručna usavršavanja i uvjeti za profesionalno djelovanje stručnjaka	<p>Opis dostupnih stručnih usavršavanja i uvjeta na razini makrosustava i egzosustava koji omogućavaju profesionalni angažman stručnjaka te osnažuju stručnjake za bavljenje problemom ispadanja iz osnovne škole (prilike za supervizije i intervizije, prostorni i vremenski uvjeti).</p>	<p>„...slažem se i oko edukacije stručnjaka...sama sam nekako najviše istraživala... ja bih rekla da je to više na nekoj individualnoj razini nema baš neke podrške...” (OOFG1).</p>

Profesionalna uloga i dodatni angažman stručnjaka

Nalazi pokazuju da profesionalna uloga stručnjaka u različitim sustavima uključuje mogućnost odgovora na ispadanje iz obrazovanja, ali da nijedan sustav samostalno nema dovoljne kapacitete za cjelovit odgovor. Stručnjaci opisuju da prepoznaju svoju ulogu, ali da je za učinkovitost intervencije potreban angažman koji nadilazi ono što sustav formalno podržava, što ukazuje na potrebu za razvojem novih mjera te jasnijih standarda i mehanizama djelovanja. Pritom su opisani odgovori na ispadanje rijetko vođeni jasnim standardima. Uglavnom ovise o individualnoj procjeni, raspoloživim lokalnim resursima i dodatnom angažmanu stručnjaka. To je sažeto u iskazima: „...sve je nekako na tom osobnom angažmanu pojedinog stručnjaka...”

(OOFG1), „...sve ovisi zapravo o angažmanu pojedinca...” (KI2), „Nemamo utabani put... radimo individualno... ovisi o dobroj volji pojedinaca...” (ZDFG8), „Nemamo jasne procedure... postupamo intuitivno...” (KI3) i „Nisu jasni protokoli tko s kim surađuje...” (SSFG3). Ovi iskazi ne govore samo o profesionalnoj predanosti, nego upućuju i na prebacivanje odgovornosti sa sustavnih mjera na individualno snalaženje.

Važan nalaz istraživanja odnosi se upravo na opisani individualni angažman stručnjaka koji prelazi njihove profesionalne uloge. U različitim sustavima prisutni su opisi rada koji nadilaze formalni opis pozicije. Primjeri za to su stručnjaci koji kontaktiraju korisnike izvan radnog vremena, osobno vode djecu kroz birokratske procedure ili ih sami vode do drugih institucija, traže dodatne resurse, koriste osobne kontakte i improviziraju kako bi mlada osoba ostala obrazovno uključena. Takav angažman sudionici opisuju kao nužan i vrijedan, ali istodobno problematiziraju činjenicu da sustav previše počiva na osobnoj motivaciji i zalaganju pojedinaca.

Posebno su znakoviti primjeri iz obrazovanja koji pokazuju da stručnjaci, kada procijene da obitelj ili dijete neće uspjeti savladati proceduru, sami preuzimaju poslove koji formalno nisu dio njihove uloge. Tako jedna stručnjakinja navodi: „Ja sam ih vozila na upise u srednju školu... a to ne može ovisiti o pojedincu...” (KI7). Ovaj primjer pokazuje dvostrukost individualnog angažmana koji s jedne strane predstavlja konkretnu zaštitu djeteta od ispadanja, a s druge pokazuje da sustav nema ugrađene mehanizme koji bi takvu podršku osigurali svima kojima je potrebna.

U iskazu „Dajemo 150 %... više od maksimuma...” (KI1) izražena je percepcija stručnjaka da djeluju preko granica očekivanoga i mogućega. Takav rad povećava profesionalno opterećenje pa može voditi do profesionalnog sagorijevanja, otvara prostor za neujednačene prakse i čini podršku ovisnom o tome postoji li u određenoj ustanovi osoba spremna dodatno se angažirati.

Dodatni je problem što takav angažman često ostaje neprepoznat i nedovoljno podržan, zbog čega je teško održiv. Stručnjaci koji ulažu dodatno vrijeme i emocionalni rad mogu postići važan učinak, ali odlaskom ili promjenom stručnjaka može se prekinuti i kontinuitet podrške. To je vidljivo u opisu intenzivnog rada psihologinje s jednim učenikom. Dok je psihologinja bila prisutna, učenik je imao stabilan odnos i oslonac, a njezin odlazak na drugo radno mjesto doveo je do promjene oblika podrške.

Individualni angažman tako postaje snažan, ali nestabilan resurs. Oslanjanje na osobni angažman istodobno otvara pitanje jednakosti u dostupnosti podrške. Ako ona ovisi o tome je

li mlada osoba naišla na posebno motiviranog stručnjaka spremnog djelovati izvan okvira radnog mjesta, takva podrška nije jednako dostupna svima. Individualni angažman može privremeno nadomjestiti nedostatke sustava, ali ih ne može trajno zamijeniti.

Stoga se ovaj nalaz može interpretirati dvostruko. S jedne strane, individualni angažman pokazuje aktivno nastojanje stručnjaka da spriječe ispadanje iz obrazovanja, često uz veliku osobnu predanost. S druge strane, njegova nužnost upućuje na nedostatak sustavnih mehanizama koje zamjenjuju improvizacija i osobni resursi pojedinaca. Nalazi stoga upućuju na potrebu da se oblici podrške koji sada ovise o individualnom angažmanu stručnjaka jasnije institucionaliziraju i učine dostupnima neovisno o pojedincu.

Stručnjaci pritom sami naglašavaju potrebu da se ono što sada postoji kao improvizacija pretvori u regulirani oblik rada: „...da bi onda nekako htjeli da to možda negdje bude regulirano zapisano, određeno...” (OOFG1); „...nije institucionalizirano toliko koliko to ovisi o volji, angažmanu i motivaciji pojedinaca unutar sustava...” (ZDFG8). Individualni angažman koji prelazi opseg radnog mjesta tako nije prikazan samo kao profesionalno zalaganje, nego i kao pokazatelj nedostatka smjernica, standarda i institucionaliziranih mehanizama podrške. Potreba za jasnijim stručnim okvirom vidljiva je i u iskazima: „*Treba strategija što i kako s tom djecom...*” (KI3); „*Za ovo područje nema jasnih protokola...*” (KI4).

Ishodi intervencija i njihova evaluacija

U nedostatku evaluacijskih istraživanja, stručnjaci temeljem svojih iskustava opisuju obilježja uspješnijih intervencija kao onih pravodobnih, individualiziranih, dostupnih u neposrednom okruženju mladih te koje istodobno uključuju obitelj i povezuju različite sustave podrške. Slabijima procjenjuju pojedinačne, kratkotrajne i međusobno nepovezane intervencije te postupanje koje započinje tek nakon eskalacije problema.

Učestali su opisi stručnjaka da se zbog manjka stručnjaka ne stiže poduzimati sve što bi bilo potrebno, pa i ondje gdje postoje razvijeniji odgovori ostaje dojam da sustav više sprečava teže posljedice nego što odgovara na potrebe. To je vidljivo u primjeru: „*Mi se prevencijom ne stignemo baviti, bavimo se baš gašenjem požara i uključivanjem u najteže situacije. Tretmanskim radom ... tu onda uključujemo...*” (SSFG4). Veća zastupljenost problema ispadanja u pojedinoj lokalnoj sredini potiče razvoj intervencija, ali istodobno opterećuje stručnjake do mjere da te intervencije često ostaju nedovoljne, projektne ili prepuštene dodatnom osobnom angažmanu. U tom smislu, više problema često znači i više pokušaja odgovora, ali ne nužno i veću dostupnost stabilne, intenzivne i pravodobne podrške.

U **obrazovnom sustavu** stručnjaci kao važne ishode intervencija opisuju održavanje uključenosti učenika u školu, pružanje pomoći u učenju i pravodobno prepoznavanje razvoja procesa ispadanja. „*Individualni rad, angažman stručne službe, intenzivan rad psihologinje... svaki dan bio kod psihologinje... pomoć u učenju, dopunska nastava, podrška pri upisima...*” (OOFG1). Na područjima koja uključuju romska naselja sa sjevera Hrvatske posebno se ističu terenski oblici podrške i organiziranje aktivnosti dnevnih boravaka u naseljima: „*Kućne posjete – vrlo učinkovite. Boravak u naselju zadnjih godina za pisanje zadaće i učenje je veliki napredak*” (OOFG2). Takvi iskazi pokazuju da stručnjaci iz škole, zajedno s udrugama i ustanovama za pružanje usluga u zajednici, pokušavaju proširiti djelovanje i odgovoriti na svakodnevne potrebe djece, osobito kada obiteljski i okolinski uvjeti ne podržavaju školovanje.

Važno je istaknuti da nalazi istraživanja upućuju na vrlo ograničen broj specifičnih ciljanih mjera koje mladim osobama izravno omogućuju povratak u obrazovni sustav na osnovnoj razini. U praksi se kao jedini izravni put povratka u sustav za one starije od 15 godina pojavljuje **osnovno obrazovanje odraslih**. Osim toga, sustav zapošljavanja trenutačno tim mladima omogućuje uključivanje u javne radove ili u program mikrokvalifikacije naziva **Temeljne digitalne vještine**, pri čemu se polazniku bez završene osnovne škole za završetak programa izdaje potvrda koja nije jednaka certifikatu koji stječu osobe sa završenom osnovnom školom.

U **sustavu socijalne skrbi** kao važan ishod intervencija opisuje se mogućnost djelovanja na širi obiteljski kontekst kroz rad s obitelji, procjenu uvjeta života, tretmansi rad i koordinaciju različitih usluga. „*Najčešće radimo kroz mjeru stručne pomoći i podrške...*”; „*Radimo s djetetom, obitelji i svima važnima...*”; „*Idemo u kuće... vidjeti uvjete...*” (SSFG4). Ovaj sustav odgovara na problem najčešće kada su teškoće već izraženije, ali omogućuje istodobni rad s djetetom i njegovim obiteljskim i životnim okolnostima.

U pravosudnom sustavu ishodi intervencija povezani su s mogućnošću obvezivanja i postavljanja školovanja kao eksplicitnog cilja intervencije. To je sažeto u iskazu: „*Možemo naložiti da mora nastaviti školovanje... Školovanje nam je broj jedan kriterij...*” (KI2). Takav normativni i obvezujući okvir može imati mobilizirajući učinak, ali ne mora sam po sebi osigurati dugoročnu održivost promjene bez potpore drugih sustava.

U **zdravstvenom sustavu** intervencije se odnose prvenstveno na procjenu, trijažu i terapiju te pružanje odgovarajuće stručne pomoći: „*Možemo pružiti dnevno-bolnički ili ambulantni tretman...*” (KI3). Stručnjaci pritom opisuju da učinak zdravstvene intervencije na obrazovni ishod ovisi o suradnji s roditeljima i povezivanju sa školom i drugim sustavima.

Zdravstveni sustav raspolaže specifičnim stručnim znanjima i tretmanskim mogućnostima, ali teško može samostalno prevenirati ili preokrenuti proces ispadanja bez povezanosti s drugim dijelovima sustava podrške.

U **organizacijama civilnog društva i lokalnoj zajednici** stručnjaci opisuju učinke fleksibilnijih i terenskih oblika podrške koji uključuju psihosocijalnu podršku, pomoć pri učenju, motiviranje i povezivanje korisnika s drugim službama. Jedan sažet opis glasi: „*Radili smo psihosocijalnu podršku i pokušavali vratiti u obrazovanje...*” (KI5). Upravo zbog manje formaliziranog položaja, organizacije civilnog društva ponekad uspijevaju ostvariti pristup zajednicama i odnosima u kojima institucionalni sustavi teže ostvaruju povjerenje. Međutim, stabilnost i održivost tih intervencija često su ograničene projektnim načinom financiranja.

Stručnjaci pretežito opisuju nedostatak **evaluacije** mjera ili vlastitu neupoznatost s rezultatima eventualnih evaluacija. Iznimku čine pojedini stručnjaci iz udruga i centara za pružanje usluga u zajednici koji opisuju praćenje svojih korisnika i provedbu evaluacijskih istraživanja, najčešće vezanih uz pojedini program ili projekt, ali rezultati ovih evaluacija ne budu uvijek javno dostupni. Stoga se procjene uspješnosti intervencija opisane u ovom istraživanju uglavnom temelje na iskustvima i procjenama stručnjaka te na preporukama stručnjaka o potrebi provedbe evaluacijskih istraživanja te informiranju stručnjaka njihovim rezultatima kako bi se u praksi mogli razvijati učinkovitiji odgovori na ispadanje iz obrazovanja.

Dobre prakse

Primjeri koje stručnjaci opisuju kao dobre prakse u odgovoru na ispadanje iz sustava obrazovanja odnose se i na način stručnog postupanja i na konkretne intervencije. Kao osobito važna obilježja dobre prakse u pristupu izdvajaju se odnos povjerenja s mladom osobom, kontinuitet podrške, terenski rad, prilagodba intervencije potrebama pojedinca i obitelji te koordinirano djelovanje sustava i zajednice. To ilustrira iskaz: „...*gdje ipak dijete osjeti pripadnost u školi, gdje je osjeti da je školi, odnosno djelatnicima škole stalo do njega i da nije ono sad, aha, nema me pa nikome ne falim, nitko ne primijeti da ga nema, kad neko zaista jedan razrednik sa stručnim suradnikom dođe u posjet toj obitelji...*” (OOFG2). Dakle, u stručnom postupanju osobito se naglašavaju izgradnja odnosa, osjećaj pripadnosti i dostupnost podrške koja odgovara potrebama djeteta ili mlade osobe.

Među konkretnim intervencijama kao dobre prakse opisuju se aktivnosti razvoja vještina kroz igru za predškolsku dob, dnevni i poludnevni boravci uz pomoć u učenju, prehranu

i razvoj socijalnih vještina, aktivnosti pomoći u učenju u školama i udrugama, savjetovanje, mentorstvo te djelovanje mobilnih timova kroz posjete kućanstvima. Programi dnevnih i poludnevnih boravaka, mentorstva i pomoći u učenju važni su jer osiguravaju stabilno i podržavajuće okruženje u kojem djeca mogu razvijati akademske, socijalne i životne vještine. Takve programe provode udruge i ustanove socijalne skrbi, osobito centri za pružanje usluga u zajednici i obiteljski centri.

Posebno se ističu rane intervencije koje započinju već u predškolskom i ranom školskom razdoblju te su usmjerene na razvoj djeteta, jačanje roditeljskih kompetencija i integriranu podršku u zajednici.

Opisuju se i projekti u kojima udruge i ustanove u suradnji sa školama razvijaju instrumente i smjernice za rano prepoznavanje rizika ispadanja te programe usmjerene razvoju inkluzivnoga obrazovnog okruženja i prevenciji nasilja.

Važan oblik dobre prakse predstavljaju i mentorski odnosi, osobito modeli u kojima mladi iz iste zajednice, uključujući pripadnike manjinskih skupina, preuzimaju ulogu mentora drugim mladima. Stručnjaci takve odnose povezuju s jačanjem motivacije za obrazovanje, izgradnjom povjerenja i smanjivanjem distance prema sustavu.

Opisuje se i terenski rad kroz mobilne timove koji dolaze izravno u zajednice i obitelji. Takav pristup omogućuje bolje razumijevanje životnih okolnosti djece i mladih, istodobni rad s djecom i roditeljima te povezivanje više usluga u njihovu neposrednom okruženju. U sredinama u kojima je ispadanje učestalije stručnjaci mobilne timove i terenski rad opisuju kao važan način približavanja podrške mladima i obiteljima.

Dobrim praksama smatraju se i mjere kojima se smanjuju socioekonomske prepreke obrazovnom uključivanju, primjerice financiranje uključivanja romske djece u predškolski odgoj te omogućavanje mladima u riziku sudjelovanje u strukturanim kulturnim, sportskim i drugim aktivnostima.

Opisane dobre prakse odnose se prvenstveno na intervencije koje sudionici procjenjuju korisnima i uspješnima na temelju vlastitog iskustva, a ne nužno na intervencije čija je učinkovitost sustavno evaluirana jer je upravo nedostatak evaluacijskih istraživanja opisan kao izazov. Zajedničko obilježje opisanih dobrih praksi jest da nisu usmjerene samo na pojedinačni problem učenika, nego nastoje osigurati kontinuitet podrške, djelovati u njegovu neposrednom okruženju te povezati obrazovne, obiteljske i socijalne potrebe. Međutim, mnoge su takve intervencije lokalno i projektno organizirane, zbog čega njihova dostupnost i održivost nisu ujednačene.

Nejednaka dostupnost i pristup

Nalazi ne govore samo o ograničenjima sustava, nego i o tome da podrška nije uvijek jednako raspodijeljena među djecom i mladima. U pojedinim iskazima dolaze do izražaja nejednake, a ponekad i isključive prakse stručnjaka i ustanova. One se pojavljuju kroz selektivnu primjenu intervencija, različita očekivanja od pojedinih skupina djece i normalizaciju nižih standarda za marginalizirane skupine. Upečatljivi primjer nejednake prakse opisan je u iskazu iz obrazovnog sustava: „*Ja bih se složila – definitivno to osjetim. Nekako imam primjere recimo djece koja ne dolaze na nastavu gdje su jako puno učenika romskog, romske populacije prijavljivali i nikad nitko se nije u centru angažirao pa da bi ih vodio u školu da bi dolazio s njima polagati te ispite. Kad je bila situacija sa... državljaninom to se odrađivalo...*” (OOFG1). Iskaz ne govori samo o manjkavosti intervencija, nego i o njihovoj nejednakoj provedbi jer se oblik podrške koji je dostupan jednom djetetu ne pojavljuje u opisanim slučajevima romske djece. Drugi oblik nejednakosti vidljiv je u snižavanju očekivanja prema romskoj djeci, pri čemu se formalna uključenost u školu održava bez stvarnoga obrazovnog napretka: „*...četvrti razred osnovne škole, a on se ne zna potpisati... prolazi razrede... Mislim to je isto apsurd.*” (CDFS9). Takvi iskazi upućuju na rizik da se kroz pristup u sustavu može produbljivati obrazovna nejednakost.

U nalazima se pojavljuju i stereotipne interpretacije u kojima se ispadanje opisuje kao dio kulturnih obrazaca pojedine skupine, primarno Roma, bez povezivanja sa siromaštvom, diskriminacijom ili nedostatkom resursa. Tako jedna sudionica navodi: „*...mislim da oni to ne smatraju problemom nego više ono kao kulturološki je to tako kod njih...*” (OOFG1). Istodobno, stručnjaci opisuju i širi društveni kontekst netrpeljivosti: „*...tu je dosta netrpeljivosti... i neprihvatanja i onda to nosi razne neke druge stvari...*” (OOFG1). Nalazi tako pokazuju da stručnjaci djeluju unutar društvenog konteksta obilježenog predrasudama i netrpeljivošću, ali i da ponekad sami reproduciraju obrasce u kojima se problem smješta prvenstveno u „*kulturu drugih*”. Nejednake prakse stoga se ne mogu promatrati samo kao pojedinačni propusti, nego i u kontekstu širih društvenih nejednakosti. Nejednake prakse stoga upućuju i na širi problem nedovoljno ujednačene dostupnosti i kvalitete intervencija.

Ovi se nalazi mogu interpretirati kroz **prizmu analize diskursa socijalne isključenosti** Ruth Levitas (2005; Levitas i sur., 2007), koja razlikuje redistributivnu, moralno-bihevioralnu i socijalno-integracijsku dimenziju. Socijalno-integracijska dimenzija prepoznaje se u naglašavanju mjera koje doprinose socijalnom uključivanju, od uključenosti u vrtiće do podrške u obrazovanju kroz pomoć u učenju i dnevne boravke. Elementi moralno-bihevioralne

dimenzije pojavljuju se u očekivanju promjene vrijednosti i ponašanja mladih i njihovih obitelji. Kada stručnjaci uzroke ispadanja tumače angažmanom roditelja i „*kulturom*” obitelji ili navodnim manjkom interesa za školovanje, odgovornost za ispadanje premješta se prema vrijednostima i ponašanjima isključenih skupina, dok strukturna ograničenja ostaju manje vidljiva. Redistributivna dimenzija očituje se u prepoznavanju potrebe djelovanja na materijalnu deprivaciju, siromaštvo i ograničen pristup resursima. Kada stručnjaci i sami mladi (S1, S6) ističu siromaštvo, nedostatak prostora za učenje, slabu infrastrukturu i nejednako postupanje institucija, problem se prepoznaje i u nejednakoj raspodjeli resursa i strukturnim preprekama.

Razlike u načinu na koji stručnjaci razumiju problem mogu imati praktične posljedice za izbor intervencija. Ako se uzrok vidi prvenstveno u ponašanju i vrijednostima pojedinca i njegove obitelji, intervencije će biti usmjerene na njihovu promjenu. Ako se problem razumije kao posljedica socijalne isključenosti, naglasak će biti na mjerama uključivanja, dok razumijevanje ispadanja kao strukturne nejednakosti proizašle iz nejednake raspodjele resursa usmjerava intervencije prema redistribuciji resursa i prilagodbi sustava. Stoga je važno prepoznati da, u nedostatku jasne regulacije i službenih politika, različiti stručnjaci i sustavi različito konstruiraju problem ispadanja. Takve razlike mogu pridonijeti različitom pristupu pa i tome da djeca iz socijalno isključenih skupina dobivaju manje intenzivnu, manje kvalitetnu ili nepravodobnu podršku, kao što pokazuju pojedini primjeri u ovom istraživanju. Sva tri diskursa pojavljuju se u nalazima i međusobno se isprepliću. U nalazima prevladava diskurs o potrebi socijalnog uključivanja, pri čemu je naglasak na aktivaciji i uključivanju ne samo mladih ispalih iz sustava, nego i njihovih roditelja kroz rad i zapošljavanje. Pojedine studije slučaja i iskazi mladih potvrđuju važnost redistributivnih mjera, primjerice socijalnog stanovanja i materijalne pomoći za prevladavanje siromaštva (S1, S2, S3, S4).

Stručna usavršavanja i uvjeti za profesionalno djelovanje stručnjaka

Nalazi pokazuju da područje rada na ispadanju iz obrazovanja nije dovoljno stručno uokvireno. Iako stručnjaci opisuju brojne oblike rada s djecom, mladima i obiteljima te različite stručne edukacije, kao što su one o radu s ranjivim skupinama ili zaštiti mentalnog zdravlja, iz njihovih iskaza proizlazi da nemaju standardizirane instrumente i procedure ni specifične edukacije koje bi ih pripremile za rano prepoznavanje i zaustavljanje procesa ispadanja. Stručnjaci opisuju uključivanje u različita stručna usavršavanja, ali je fenomen ispadanja rijetko

tematiziran kao zasebno područje stručnih kompetencija. Stručnjaci opisuju premali broj zaposlenih stručnjaka, ali i nedostatak smjernica i standarda za djelovanje.

Specifično iz zdravstvenog sustava dolaze iskazi koji pokazuju potrebu za dodatnim znanjima u području procjene, trijaže i razlikovanja vrsta teškoća: „*Treba napraviti dobru trijažu...*” i „*Ne treba svako dijete odmah psihijatra...*” (KI4). Stručnjaci prepoznaju da ispadanje često uključuje preklapanje obrazovnih, ponašajnih, obiteljskih i teškoća mentalnog zdravlja te da su za odgovarajuću procjenu i upućivanje potrebne specifične stručne kompetencije.

U obrazovnom sustavu opisuje se da sudjelovanje u edukacijama često ovisi o individualnoj inicijativi stručnih suradnika, a manje o sustavno planiranom stručnom usavršavanju: „*...što se tiče edukacija to je apsolutno na tom opet individualnom angažmanu... opet je to na tebi kao stručnom suradniku...*” (OOFG1). Istodobno se naglašava potreba za međuresornim stručnim usavršavanjem: „*...oko edukacije... općenito ne samo u sustavu obrazovanja, nego mislim i u sustavu i zdravstva i pravosuđa i socijalne skrbi... to bi trebalo biti sveobuhvatno...*” (OOFG1). Takav iskaz upućuje na potrebu razvoja zajedničkih znanja i kompetencija stručnjaka iz različitih sustava uključenih u prevenciju ispadanja i podršku mladima.

Kao oblici stručnog osnaživanja opisuju se edukacije, ali i supervizije, intervizije i drugi refleksivni oblici profesionalnog razvoja. Kao vrijedan oblik podrške među stručnjacima opisane su grupe razmjene, koje su se provodile „*godinama*” i opisane su kao „*odlične*”, upravo zato što su pomagale boljem razumijevanju odnosa između profesionalca i korisnika te uključivale stručnjake „*iz više resora*” (ZDFG8). Primjer su Balintove grupe: „*Govorimo o nekim učiteljima. Oni su napravili inicijativu da mi napravimo u savjetovalištu Balintove grupe... ona povećava razumijevanje profesionalca za klijenta... to je recimo trajalo godinama i bilo je odlično.*” (ZDFG8). Ovaj primjer pokazuje važnost kontinuiranih oblika stručnog usavršavanja i refleksije koji stručnjacima omogućuju bolje razumijevanje odnosa s korisnicima, vlastitih reakcija i složenih situacija s kojima se susreću.

U nalazima se ističe i potreba za dodatnim znanjima o ranom prepoznavanju rizika i organizaciji preventivnih intervencija. Primjer iz Finske pokazuje model u kojem je rana detekcija izravno povezana s pravodobnom intervencijom: „*...ako dijete, mlada osoba ima nekoliko neopravdanih sati, izostanka, dolazi krizni tim na adresu te obitelji... planira se intervencija... ne čeka se...*” (ZDFG8). Iako se radi o opisu inozemnog modela, iskaz istodobno pokazuje što stručnjaci prepoznaju kao nedostatak domaćeg sustava, a to je **izostanak rane**

14.3.3. OBILJEŽJA MEZOSUSTAVA I SURADNJE MEĐU SUSTAVIMA

Shematski prikaz 3. Mezosustav



U okviru ekološke teorije razvoja mezosustav obuhvaća odnose između različitih mikrosustava u kojima pojedinac sudjeluje. Sudionici istraživanja opisuju različite oblike suradnje između mlade osobe, roditelja i sustava podrške te suradnju među samim sustavima.

Poželjnima se opisuju zajedničke intervencije usmjerene na cjelokupnu obrazovnu, zdravstvenu i socijalnu uključenost. Kada postoji suradnja i primjerene mjere uključivanja, mezosustav može djelovati zaštitno, dok nedostatak povezanosti među sustavima predstavlja dodatni prostor rizika.

U nastavku su tablično prikazani i opisani nalazi o suradnji između različitih sustava.

Tablica 20. Mezosustav

KOD	Opis koda	Primjeri navoda i izvor
Suradnja obitelji sa sustavima podrške	Opisuje odlike (ne)suradnje između obitelji i sustava obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstva i drugih sustava. Opisano je da se željeni ishodi učestalije postižu kada postoji suradnja te kroz mjere koje podrazumijevaju određenu obvezatnost suradnje, posebno kad je mladima izrečena odgojna mjera, ali i kada se u obitelji provodi mjera stručne pomoći i podrške. Opisani su primjeri izostanka suradnje u situacijama kada ne dolazi do željenih ishoda.	<i>„...ovisi o stavu roditelja prema školi i suradnji s roditeljima...” (OOFG2).</i>
Suradnje među sustavima podrške – mogućnosti i nemoć sustava	Opisuje mezosustav koji uključuje suradnju između različitih istraživanih sustava podrške. Opisuje mogućnosti suradnje te nemoć stručnjaka i neuspješni odgovor na ispadanje.	<i>„...da se stručnjaci boje poduzeti intervencije jer se boje reakcija... svi mogu tužiti... odvjetnica...” (KI1). „...suradnja među stručnjacima temelji se na osobnim odnosima... ne na formalnim protokolima...” (PRFG7).</i>
Preporuke	Preporuke stručnjaka za unapređenje odgovora na ispadanje i suradnje među sustavima.	<i>„Ono što bih ja voljela je da postoje neki centri u kvartu koji surađuju sa školom i sad, rekla bih udruge, ali ...nikad ne znate koliko će trajati neko financiranje... koliko će to biti održivo. ...” (KI7).</i>

Suradnja obitelji sa sustavima podrške

Suradnja obitelji sa školom pojavljuje se u podacima kao jedna od važnih točaka na kojima se proces ispadanja može prevenirati ili usporiti, ali i ubrzati. U odnosima koje stručnjaci opisuju kao poželjne roditelji dolaze u školu, odazivaju se na pozive, sudjeluju u rješavanju teškoća i prihvaćaju zajednički rad i podršku u školovanju djeteta, kao što se vidi iz iskaza: „...*ključna je... ta suradnja s roditeljima...*” (KI7), a kod roditelja „...*koji dolaze u školu, koji nam se javljaju na pozive, koji su nekako uključeni u obrazovanje svoje djece...*” vidi drukčiji odnos i u slučaju djece (OOFG2).

Suprotno tomu, nepovjerenje i izostanak komunikacije mogu dovesti do situacije u kojoj škola ostaje bez funkcionalnog kontakta s obitelji. To se opisuje u iskazima: „...*često problem bio zapravo s roditeljima koji su nesuradljivi, koji ne bi dolazili u školu, koji ne bi surađivali, koji ni na upute centra, odnosno zavoda za socijalni rad isto nisu nekako reagirali...*” (OOFG1). U jednom primjeru uključivanje djeteta u dodatnu pomoć ovisi o roditeljskom potpisu koji neka djeca ne dobiju jer „...*roditelji ne potpišu, roditelji ne smatraju da je to bitno...*” (KI7).

Opisuje se i proaktivna uloga škole u suradnji s obitelji, za što su primjer kućne posjete: „...*kad vidimo da nam učenik neki ozbiljniji broj sati je izostao, onda mi idemo u obitelj... to vrlo rijetko ne urodi plodom...*” (OOFG2), pri čemu se opisuje da dijete na taj način može osjetiti da je školi stalo do njega i da „...*nije ono sad aha, nema me pa nikome ne falim...*” (OOFG2). U drugom primjeru stručnjakinja opisuje kako dio školskih zadataka i projekata s učenikom odrađuje u školi „...*ako dijete nema uvjeta kod kuće...*” (KI7), uz nastojanje da učitelji budu informirani „...*da su upućeni, da dolazi kod mene, na čemu mi sve radimo...*”. Takvi primjeri pokazuju pomak od očekivanja da se obitelj prilagodi sustavu prema prilagodbi podrške mogućnostima obitelji i djeteta. Stručnjaci opisuju teškoće roditelja s digitaliziranim postupcima upisa i potrebnom dokumentacijom. Time se pokazuje da škola i obitelj u odnos ne ulaze s jednakim resursima te da nedostatak podrške škole obitelji može dodatno produbiti postojeću isključenost. U drugom primjeru stručnjaci navode: „...*svi naši učenici koji završe osmi razred, mi ih sve upišemo... ustrajemo i toliko dugo razgovaramo, pregovaramo, savjetujemo...*” (OOFG1). Takvi primjeri pokazuju važnost posredovanja, praktične pomoći i prilagodbe procedura mogućnostima obitelji.

Važnost obiteljskih resursa posebno je vidljiva u slučaju S5. Obitelj je financijski i organizacijski podržavala mlade osobe tijekom čekanja na uključivanje u program osnovnog

obrazovanja odraslih i tijekom sudjelovanja u programu, pomagala im je s prijevozom te ih je usmjeravala prema mogućnostima zapošljavanja nakon završetka obrazovanja. U slučajevima u kojima postoje takvi obiteljski resursi potrebna je manja razina sustavnih intervencija, uglavnom praćenje i informiranje, osobito tijekom obrazovnih tranzicija. Nasuprot tomu, kod mladih čije obitelji nemaju odgovarajuće resurse ili kapacitete potrebno je snažnije uključivanje sustava kako bi se smanjile postojeće nejednakosti u mogućnostima obrazovnog uključivanja.

U pojedinim sredinama odnos škole i obitelji dodatno podupiru organizacije civilnog društva. Opisuje se pomoć pri učenju i upisima, uključujući praktičnu podršku obiteljima koje zbog nepismenosti, nedostatka računala ili slabijeg poznavanja administrativnih procedura teško mogu samostalno provesti potrebne postupke: „...udruga... je radila podršku pri upisu u vrtić i osnovnu školu i sve ostalo jer oni zaista neke te zahtjeve ne mogu sami slat ili su nepismeni ili nemaju mogućnosti u smislu računala za prijavu...” (CDFG9).

Suradnja obitelji sa sustavima zdravstva i socijalne skrbi dodatno pokazuje složenost mezosustava. Socijalna skrb pruža savjetovanje, stručnu pomoć, terenski rad i povezivanje s drugim uslugama, dok zdravstveni sustav provodi procjene, liječenje i podršku mentalnom zdravlju. Kvaliteta tih odnosa, međutim, razlikuje se ovisno o dostupnosti stručnjaka, kapacitetima i spremnosti roditelja na suradnju te sposobnosti sustava da uspostavi odnos koji nije samo administrativan. Opisani su primjeri intenzivne suradnje, primjerice „...najviše zapravo surađujemo na svakodnevnoj bazi sa sustavom socijale... suradnja stvarno jako dobra i ona mora biti dobra jer protok informacija jednostavno mora postojati...” (KI2). Stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi djeluju u suradnji sa školom i obitelji kroz ciljane programe kao što su: produženi stručni postupak, dnevni ili poludnevni boravak te male kreativne socijalizacijske skupine u koje su prema opisu „...godinu dana bili uključeni djeca i roditelji...” (SSFG4).

U odnosu obitelji i zdravstvenog sustava također se opisuju funkcionalni i nefunkcionalni obrasci. Pozitivan primjer odnosi se na školsku medicinu: „...imamo divnu doktoricu školske medicine koja odlazi u škole, odlazi u romska naselja, u te resursne centre, obavlja razgovor s djecom i roditeljima i na raspolaganju je i nama uvijek kad god trebamo uskoči...” (SSFG3). U drugom primjeru škola, socijalna skrb i zdravstvo zajednički reagiraju na probleme u ponašanju učenika: „...uključili smo... i zdravstvenu skrb, u smislu da smo pozvali hitnu pomoć... tako da smo zapravo malo digli na višu instancu...” (OOFG1).

Međutim, opisane su i situacije u kojima kontinuitet suradnje prestaje ili izostaje pravodobna reakcija. U jednom slučaju psihologinja uključuje dječaka u udrugu za podršku učenju i grupnu terapiju u domu zdravlja, ali prekidom pohađanja „...sve se vratilo na početak...” (KI7). U drugom slučaju učiteljica dvije godine prijavljuje seksualno iskorištavanje učenice različitim službama, ali „...nitko živ nije reagirao... ništa se nije dogodilo dok nije završilo na Facebooku...” (KI7). Takvi primjeri posebno pokazuju rizik situacija u kojima obitelj sama nije izvor podrške te je djetetu potrebna koordinirana zaštita drugih sustava.

Kod izbjegličkih i migrantskih, a dijelom i manjinskih obitelji, posredničku ulogu ponekad preuzimaju organizacije civilnog društva i drugi akteri lokalne zajednice. Stručnjak koji radi s migrantskim i izbjegličkim obiteljima navodi da „...nadležne službe ne komuniciraju uvijek, redovito i u najboljoj vjeri sa školama i sa gradovima...” te opisuje „...odgodu upisa djece u školu” (KI6). Također, stručnjak opisuje da Ministarstvo unutarnjih poslova ponekad „...ne napravi taj inicijalni korak i nekad te korake rade udruge ili rade socijalni radnici ili ljudi koji se nađu u kontaktu sa izbjegličkom populacijom... Saznaš da neko dijete ne ide u školu godinu dana...” (KI6). Takvi iskazi pokazuju da obitelj bez posrednika ponekad teško ulazi u institucionalni lanac podrške.

Suradnje među sustavima podrške – mogućnosti i nemoć sustava

Nalazi istraživanja pokazuju da suradnja među sustavima u velikom dijelu opisanih situacija ostaje parcijalna, promjenjiva i nedovoljno institucionalizirana. To ne znači da suradnje nema, nego da njezina kvaliteta nije ujednačena te je često kratkotrajna i ovisna o pojedincima i projektima ili lokalnim okolnostima. Suradnja se dodatno razlikuje prema lokalnom kontekstu i dostupnim resursima. Stručnjaci opisuju regionalne razlike, dugotrajne procedure, nedostatak kapaciteta i stručnjaka te različitu dostupnost usluga. Zbog toga mezosustav nije jednako funkcionalan u svim sredinama, nego ovisi o lokalnim resursima, postojećim programima i mogućnostima pojedinih stručnjaka.

U nalazima se izravno pojavljuje i **nemoć sustava**, odnosno procjena stručnjaka da ne raspolažu dovoljnim mogućnostima djelovanja ni uspješnim mjerama kojima bi prevenirali ili odgovorili na ispadanje: „Nemamo puno opcija ako dijete ispadne iz sustava...” (KI3).

Komparirajući iskaze sudionika i nalaze studija slučaja, suradnju među sustavima moguće je analizirati kroz model Hudsona (2002), koji suradnju promatra kao kontinuum od komunikacije i razmjene informacija, preko koordinacije, do integracije obilježene zajedničkim planiranjem, podjelom odgovornosti i institucionaliziranim mehanizmima djelovanja. Nalazi

opisuju da se suradnja najčešće zadržava na nižim razinama tog kontinuuma, uz značajne lokalne razlike.

Na **razini komunikacije** sustavi prepoznaju međusobne uloge i upućuju korisnike jedni drugima, ali bez zajedničkog planiranja i odgovornosti. Stručnjaci iz obrazovanja odraslih, primjerice, navode: „*HZZ zna za nas, Centar za socijalnu skrb zna za nas, školski pedagozi znaju za nas, tako da nam oni usmjeravaju djecu koja zapnu k nama...*” (OOFG2). Opisane su situacije u kojima izostaje i osnovna komunikacija, kao i situacije u kojima se informacije ne dijele zbog formalnih ograničenja ili različitih tumačenja propisa, primjerice: „*...socijalna služba ne odgovora... nisu se pisano očitovali... ništa se nije moglo pokrenuti*” (KI7). Mehanizmi zaštite osobnih podataka ponekad se primjenjuju na način koji može dodatno otežati pravodobno pružanje podrške. Škole često nemaju sve informacije o životnim okolnostima djeteta, iako vide njihove posljedice na obrazovanje. Sustav socijalne skrbi raspolaže podacima o obiteljskim okolnostima, ali ne mora pravodobno imati informacije o obrazovnim ili razvojnim teškoćama, iako se kroz njega distribuira financijska podrška za utvrđeni invaliditet, a zdravstveni sustav uključuje se u različitoj mjeri, često ovisno o roditeljskim kapacitetima i suradnji. Također, u suradnji između različitih sustava opisani su i primjeri intenzivnije koordinacije i redovite razmjene informacija, primjerice „*...na mjesečnoj razini razmjenjuju informacije...*” (OOFG1) i „*...odmah obavještavamo jedni druge...*” (RZFG6).

Na **razini koordinacije** pojavljuju se primjeri usklađivanja aktivnosti između sustava u konkretnim situacijama, ali najčešće bez dugoročne strategije. Primjer djelovanja različitih sustava opisan je u iskazu: „*...briga o mentalnom zdravlju s jedne strane, s druge strane ta pomoć i podrška u učenju i pravovremeno profesionalno usmjeravanje...*” (RZFG6). Također, suradnja između sustava obrazovanja odraslih i Hrvatskog zavoda za zapošljavanje obuhvaća upućivanje korisnika i osiguravanje materijalnih uvjeta poput troškova prijevoza zbog čega i sustav zapošljavanja prati uključenost u program osnovnog obrazovanja.

Više razine suradnje, koje uključuju zajedničko planiranje i podjelu uloga, pojavljuju se rjeđe i najčešće su vezane uz projekte ili lokalne inicijative. Primjeri mobilnih timova koji rade s djecom, obiteljima i različitim sustavima te lokalne koordinacije u koju su „*...uključeni bili svi – predstavnici vrtića, škola, zdravstva i lokalne samouprave, uz koordinaciju grada...*” (CDFG9) pokazuju elemente integriranog djelovanja. I koordinacija na razini lokalne samouprave opisuje se kao primjer dobre prakse: „*Ja mislim da bi te lokalne sredine trebali biti koordinatori tog procesa. Pozitivan primjer grada... Dobro su napravili neku vrstu koordinacije gdje su svi bili uključeni, predstavnici vrtića, predstavnici škola, Zavoda za javno*

zdravstvo, odjela gradskih i županijskih za obrazovanje, za kulturu. Išlo se i po naseljima...” (CDFG9). Uspješne suradnje opisuju se u kontekstu lokalnih inicijativa i projekata koji uključuju organiziranu međuresornu suradnju, terenski rad u lokalnoj zajednici i zajedničko djelovanje stručnjaka različitih profila. Međutim, važan izazov takvih oblika suradnje jest njihova projektna uvjetovanost i ograničena održivost: „...programi prestaju kad završi projekt... dijete ostane bez podrške...” (OOFG2).

Na temelju nalaza mogu se stoga izdvojiti obilježja slabijeg funkcioniranja mezosustava. Stručnjaci opisuju da suradnja često ostaje slabo formalizirana te **personalizirana** i oslonjena na neformalne kontakte. Iz ovih iskaza je vidljiva personaliziranost i ovisnost suradnje o osobnom angažmanu pojedinog stručnjaka: „...suradnja ovisi o osobnom angažmanu...” (KI7); „...ovisi o osobama, ne o sustavu...” (PRFG7). Sljedeće se obilježje odnosi na **reaktivnost**, odnosno djelovanje nakon eskalacije problema. Ona se očituje u tome da se intervenira tek kada se problem intenzivira, bez standardiziranoga ranog praćenja i automatskog povezivanja uočenoga rizika s ciljanom intervencijom. Mezosustav također obilježava **fragmentiranost**, pri čemu pojedini dijelovi sustava obavljaju svoje zadatke, ali bez stabilnoga zajedničkog plana. Također, sustav je **geografski nejednačen** te ovisan o projektima, zbog čega je **podrška diskontinuirana i selektivno dostupna**. Mnoge korisne intervencije, poput mobilnih timova, programa u romskim naseljima i lokalnih koordinacija, vezane su uz projektno financiranje pa završetkom projekta često prestaje i podrška. Takav način funkcioniranja otvara i **pitanje pravednosti**. U pojedinim iskazima opisuje se da neka djeca dobivaju intenzivnu i personaliziranu pomoć, dok druga takvu razinu podrške ne dobivaju. Posebno je značajan primjer u kojem se opisuje izostanak intenzivnijeg angažmana prema romskoj djeci: „...nikad nitko se nije u centru angažirao pa da bi ih vodio u školu... To nikad nije za nijedno romsko dijete...” (OOFG1). Ovi nalazi upućuju na to da nedovoljna koordiniranost i nejednaka dostupnost podrške mogu dodatno produbljivati postojeće društvene i obrazovne nejednakosti.

Preporuke

Iz opisa stručnjaka proizlazi potreba za jasnijim i ujednačenijim mehanizmima međuresorne suradnje, transparentnijim postupanjem te osiguranom dostupnošću, praćenjem i evaluacijom intervencija. Stručnjaci preporučuju razvoj smjernica ili standarda postupanja, definiranje odgovornosti pojedinih sustava te kontinuiranu provedbu intervencija koje se pokazuju uspješnima.

Nalazi pritom upućuju na potrebu prelaska s projektno financiranih i lokalno neujednačenih intervencija na održivije modele koordinacije i financiranja, uz kontinuiranu razmjenu informacija između sustava obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstva, pravosuđa i civilnog društva te jasnije definiranje odgovornosti lokalne i državne razine.

S međuresornom suradnjom povezana je i potreba jačanja stručnih kapaciteta. Stručnjaci navode potrebu povećanja broja stručnjaka u vrtićima, školama, zdravstvu i socijalnoj skrbi te dodatnog stručnog usavršavanja i senzibilizacije za rad s ranjivim skupinama. U sredinama u kojima je ispadanje učestalije kao primjer dobre prakse opisuju mobilne timove i *outreach* pristup, kojima se podrška mladima i obiteljima pruža u njihovu neposrednom okruženju, uz uključivanje prevoditelja, pomagača i mentora iz lokalnih zajednica. Nalazi dodatno upućuju na potrebu definiranja profesionalne uloge usmjerene na koordinaciju intervencija te na potrebu zajedničkog djelovanja škole, socijalne skrbi, zdravstva i drugih relevantnih sustava, od pojave ozbiljnijih pokazatelja rizika do stabilizacije obrazovne uključenosti.

Potreba za sustavnijim odgovorom posebno je izražena u području ranoga prepoznavanja rizika i pravovremenih intervencija. Opisani primjer iz Finske pokazuje model u kojem su rani pokazatelji neposredno povezani s pravodobnom intervencijom. Stručnjaci preporučuju sustavno praćenje ranih pokazatelja rizika, osobito učestalih i neopravdanih izostanaka, školskog neuspjeha, ponavljanja razreda i teškoća u ponašanju, uz pravovremeni ciljani odgovor i definirane odgovornosti sustava za pokretanje odgovarajućih intervencija.

Prevenција ispadanja bi, prema mišljenju stručnjaka, trebala započeti već kroz vrtić, odnosno na najranijim obrazovnim razinama povećanjem trajanja i obuhvata djece iz ranjivih skupina predškolskim odgojem te razvojem suradnje s roditeljima. Uz to, stručnjaci naglašavaju potrebu razvoja inkluzivnog školskog okruženja i intenzivnije individualizirane podrške učenicima kod kojih školski neuspjeh, izostanci ili teškoće u učenju povećavaju rizik od udaljavanja od škole.

Potrebno je razviti smjernice i standarde za prevenciju i odgovor na ispadanje te osigurati njihovu ujednačenu i kontinuiranu primjenu. Preporučuju se održivi i individualizirani oblici podrške poput pomoći u učenju, dnevnih i poludnevnih boravaka, mentorskih programa te jezične i druge inkluzivne podrške u suradnji s ustanovama i organizacijama lokalne zajednice te nastavak rada s mladima u zajednici i nakon ispadanja.

Nalazi upućuju i na potrebu razmatranja produljenja dobne granice obvezne uključenosti u obrazovanje te aktivnije uloge sustava tijekom obrazovnih tranzicija, kako

administrativni teret nastavka obrazovanja ne bi ostao prvenstveno na mladima i njihovim obiteljima.

Za mlade koji su već ispali iz redovitog obrazovanja stručnjaci preporučuju jasnije definiranje odgovornosti za njihovo praćenje i ponovno uključivanje. Ustanove za osnovno obrazovanje odraslih trebalo bi snažnije povezati s osnovnim školama, sustavom socijalne skrbi i drugim relevantnim sustavima kako bi se mladu osobu već u trenutku ispadanja moglo povezati s izvorima podrške. Potrebno je povećati geografsku i praktičnu dostupnost programa osnovnog obrazovanja odraslih, uključujući organizirani prijevoz, te razviti fleksibilnije modele izvođenja programa koji uključuju individualnu podršku, mentorstvo i individualizirani pristup te povezivanje i ovog programa obrazovanja s radom radi osiguranja socioekonomske sigurnosti.

Konačno, stručnjaci preporučuju stabilnije financiranje programa reintegracije i sustavno praćenje i evaluaciju njihovih učinaka. Kao jedna od mogućnosti opisuje se dvostupanjski model financiranja u kojem bi se dio sredstava ustanovama osigurao već uključivanjem polaznika, a preostali dio vezao uz završetak programa. Takav bi pristup mogao pridonijeti većoj dostupnosti i održivosti podrške te smanjiti ovisnost o projektnim programima i individualnom angažmanu stručnjaka.

14.4. PERSPEKTIVA MLADIH O INTERVENCIJAMA

U nastavku će biti opisani nalazi vezani uz istraživačko pitanje kako mlade osobe ispale iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja percipiraju primjerenost odgovora različitih sustava na njihov proces ispadanja i učinkovitost intervencija.

Tablica prikazuje ključne nalaze o intervencijama u promatranim slučajevima.

Tablica 21. Usporedna analiza slučajeva: intervencije i suradnje među sustavima

S	Intervencije i mjere	Uključeni sustavi
S1	<ul style="list-style-type: none">• Timska procjena teškoća u razvoju.• Određivanje primjerenog oblika obrazovanja: prilagođeni program.• Izricanje pedagoških mjera.• Individualni razgovori sa stručnom službom i ravnateljem.• Uključivanje u produženi stručni postupak tijekom jedne školske godine.	<ul style="list-style-type: none">• Zdravstvo• Obrazovanje (osnovna škola)• Socijalna skrb (Hrvatski zavod za socijalni rad, Centar za pružanje usluga u zajednici)

	<ul style="list-style-type: none"> • Prijava na adresu Hrvatskog zavoda za socijalni rad i određivanje financijske potpore. • Terenski rad, savjetovanje i pomoć u administrativnim postupcima od strane udruga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Civilno društvo
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Timska procjena teškoća u razvoju. • Određivanje primjerenog oblika obrazovanja: djelomična integracija za učenike s lakšim intelektualnim teškoćama. • Podrška u školi (učiteljica, stručni tim). Izricanje pedagoških mjera. • Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih i ponovno ispadanje. • Intervencije zdravstvenog sustava vezane uz liječenje oca. • Intervencije sustava socijalne skrbi (mjera stručne pomoći i financijska potpora). • Savjetovanje i humanitarna pomoć udruga (pomoć u unapređenju stambenih uvjeta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdravstvo • Obrazovanje (osnovna škola i ustanova za osnovno obrazovanje odraslih) • Socijalna skrb (Hrvatski zavod za socijalni rad) • Civilno društvo
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Izricanje pedagoških mjera. • Individualni razgovori i aktivnosti podrške u školi. • Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih i ponovno ispadanje. • Intervencije sustava socijalne skrbi (mjera stručne pomoći, financijska potpora). • Postupanja policije i pravosuđa kroz sankcioniranje. • Organizirana pomoć lokalne zajednice (JLRS i udruga) kroz mobilni tim te pomoć u prijavi na natječaj za gradski stan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdravstvo • Obrazovanje (osnovna škola i ustanova za osnovno obrazovanje odraslih) • Socijalna skrb (Hrvatski zavod za socijalni rad) • Civilno društvo • Jedinica lokalne samouprave • Policija i pravosuđe
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Izricanje pedagoških mjera. • Intervencije sustava socijalne skrbi u kriznim situacijama (uključivanje njegove sestre i djeteta u sustav skrbi, financijska potpora obitelji). • Postupanja policije i pravosuđa (odgojna mjera, uvjetna osuda u kaznenom postupku, zatim pritvor i istražni zatvor u novom postupku). • Pomoć u učenju, razvoj životnih vještina i pomoć u administrativnim postupcima, uključivanje u savjetovanje i humanitarnu pomoć za mladića i roditelje od strane udruga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdravstvo • Obrazovanje (osnovna škola) • Socijalna skrb (Hrvatski zavod za socijalni rad) • Civilno društvo • Jedinica lokalne samouprave (najam stana) • Policija i pravosuđe
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Uključivanje u obrazovni program učenja jezika i obrazovanja za strance tijekom boravka u drugoj državi članici Europske unije. • Uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih nakon povratka u Hrvatsku (uspješno sudjelovanje). • Naknada putnih troškova za osnovno obrazovanje odraslih. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazovanje (osnovna škola i ustanova za osnovno obrazovanje odraslih) • Rad i zapošljavanje
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Razredni odjel uz romskog pomagača i pomoć u učenju hrvatskog jezika (početni razredi osnovne škole). • Izricanje pedagoških mjera. • Individualni razgovori sa stručnom službom i ravnateljem. • Medicinska skrb u zdravstvenom sustavu (operacija i rehabilitacija). • Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih (uspješno sudjelovanje) i naknada putnih troškova za osnovno obrazovanje odraslih. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazovanje (osnovna škola i ustanova za osnovno obrazovanje odraslih) • Zdravstvo • Rad i zapošljavanje • Organizacije civilnog društva • Poslodavci

	<ul style="list-style-type: none"> • Podrška pojedinaca i organizacija izvan formalnih sustava (poslodavka i udruge). 	
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Izricanje pedagoških mjera. • Individualni razgovori sa stručnom službom i ravnateljem. • Promjena škole nakon sukoba. • Medicinski postupci nakon fizičkog sukoba. • Uključivanje u osnovno obrazovanje odraslih (uspješno sudjelovanje). • Naknada putnih troškova za osnovno obrazovanje odraslih. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazovanje (osnovna škola i ustanova za osnovno obrazovanje odraslih) • Zdravstvo • Rad i zapošljavanje

U odnosu na intervencije, mladi opisuju primarnu usmjerenost na obiteljsku podršku te diskontinuirana i raznolika iskustva s drugim sustavima podrške. Studije slučaja potvrđuju obrasce zakašnjelog djelovanja, odnosno reaktivnosti sustava. Djelovanje sustava često je zakašnjelo i administrativno, kao kod pedagoških mjera, uz neprepoznavanje ili kasno prepoznavanje razvojnih i zdravstvenih teškoća, zbog čega intervencije nemaju stvarni učinak na zadržavanje učenika u školi. Sustavi djeluju nepovezano, bez dugoročnog praćenja i kontinuiteta podrške te bez međusobne koordinacije.

Kada su mladi uključeni u obrazovni sustav, škole provode određene intervencije, najčešće u obliku savjetovanja mladih i roditelja od strane stručnog tima, koje mladi opisuju kao „razgovor” s različitim stručnjacima pedagoško-psiholoških profila u školi, ali taj razgovor dio mladih doživljava isključivo kao školsku intervenciju u slučaju kršenja pravila. Druga opisana intervencija jest upućivanje na sustav zdravstva radi procjene i osiguravanja primjerenog oblika obrazovanja. Kako dio mladih prepoznaje ovu intervenciju vidljivo je iz iskaza: „*imala sam lakši program*” (S1). Ciljane intervencije koje bi doprinijele uključivanju i jednakim mogućnostima, kao što su produženi stručni postupak i poludnevni boravci, postoje u određenim geografskim područjima i razdobljima, ali nisu svuda dostupne, pa su i u analiziranim slučajevima sporadično zastupljene. U slučaju S1 učenica je tijekom jedne školske godine bila uključena u produženi stručni postupak, dok je u slučaju S6 učenica u nižim razredima osnovne škole imala intenzivniju pomoć u učenju hrvatskog jezika te podršku romskog pomagača.

Nalazi istraživanja s mladima potvrđuju ograničene mogućnosti ponovnog obrazovnog uključivanja. U studijama slučaja kao jedini put povratka u obrazovni sustav za osobe starije od 15 godina pojavljuje se osnovno obrazovanje odraslih, u koje su se uključili mladi u pet slučajeva (S2, S3, S5, S6, S7). Analiza pokazuje da ova reintegracijska mjera uspješno funkcionira u tri slučaja u kojima postoje obiteljski kapaciteti, poput praktične, logističke i

financijske podrške (S5, S6, S7). Iako se kroz sustav rada i zapošljavanja može ostvariti financijska kompenzacija putnih troškova te Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih financira osnovno obrazovanje odraslih, zbog čega je uključivanje za polaznike besplatno i u ova tri slučaja se koristi ova mogućnost sufinanciranja, postojeći mehanizmi financijske podrške nisu učinkoviti za mlade u izrazito lošem socioekonomskom položaju. U uvjetima dugotrajne i kumulativne socijalne isključenosti te veće udaljenosti od sustava podrške kao što je to u druga četiri slučaja (S1, S2, S3, S4), kada izostaje obiteljski kapital ili postoje prepreke u razumijevanju i suradnji sa sustavom, što je u ovom istraživanju prisutno kod mladih romske nacionalne manjine iz Zagreba, obrazovna i socijalna isključenost poprimaju trajni karakter.

Organizacije civilnog društva i lokalne ustanove pritom se pojavljuju kao ključan izvor savjetodavne, terenske i administrativne podrške (S1, S2, S3, S4, S6), dok usporedna analiza sedam slučajeva pokazuje da važnu ulogu u poticanju obrazovne reintegracije imaju i neformalni akteri iz zajednice. Mladi istodobno ukazuju na nedostatak kontinuiteta i dostupnosti podrške, kao i na ograničene mogućnosti povratka u obrazovanje: „*Bio sam išao tri mjeseca i nije mi se više dalo... nisam završio osmi razred...*” (S3).

U sustavu socijalne skrbi provode se mjere obiteljskopravne zaštite i savjetovanja. Nadalje, u studijama slučaja opisan je zazor dijela mladih prema intervencijama sustava socijalne skrbi (S1, S3, S4, S7), koji u pojedinim situacijama prelazi i u njihovo aktivno izbjegavanje.

Jedinice lokalne samouprave mogu imati važnu ulogu u osiguranju stambene sigurnosti i organiziranju koordinacijskih mjera, što je najočitije u slučaju S3, ali je prisutno i u slučajevima S2 i S4. S druge strane, koordinirane međusustavne intervencije u analiziranim slučajevima gotovo nisu prisutne, što naglašava fragmentiranost i nekoordiniranost formalnog sustava podrške. U nekim slučajevima sustavi se doživljavaju kao nedovoljno prisutni u svakodnevnim problemima mladih, osobito u području vršnjačkih odnosa i nasilja: „*...mislim da bi centar mogao prepoznati probleme... kad bi razgovarali jedan sat ili dva...*” (S6).

Sustavi podrške iz perspektive mladih i njihovih obitelji često se percipiraju kao administrativno opterećujući i birokratizirani, a podrška koju formalne institucije pružaju uglavnom je nedostatna. Za pristup podršci formalni sustavi zahtijevaju uređena statusna pitanja, važeće dokumente, a nerijetko i digitalnu pismenost te podnošenje zahtjeva elektroničkim putem, što je teško dostupno najranjivijim korisnicima i dodatno otežava položaj

osoba s nereguliranim statusom. Ovi su problemi potkrijepljeni konkretnim iskustvima s terena: „...problem pristupu zdravstvenoj skrbi... liječnik na udaljenoj adresi...” (S1, S2); „...15 baraka... prijavljeno na 3 adrese...” (S3).

Zbog toga stručnjaci na terenu moraju uložiti dodatni individualni angažman i tražiti rješenja izvan formalnih procedura, pri čemu naglašavaju: „...potrebna je... suradnja između aktera... koja nije dio sustava...” U takvim okolnostima ulogu kompenzacije nedostataka formalnog sustava i mreže podrške u čak šest slučajeva preuzimaju neformalni akteri iz zajednice te organizacije civilnog društva.

Mladi sustave primarno doživljavaju kroz pojedinačna iskustva pomoći, osobne odnose te prepreke s kojima se susreću u svakodnevici, što je vidljivo u svim studijama slučaja, a osobito u S1, S2, S3, S4 i S6. Stav mladih prema pojedinim sustavima određen je odnosom koji su ostvarili s pojedinim stručnjacima. Podržavajuća iskustva vezana uz pojedince unutar sustava i konkretne oblike podrške mogu imati zaštitnu funkciju: „Pedagogica je bila predobra... više sam bio s pedagogicom nego s učiteljicom...”; „...boravak je idealno za djecu... napišu zadaću i onda su doma slobodni...”; „ona nam je dolazila doma i puno je pomogla dok je trebalo oko tate...” (S2); „...pomogla mi je da se prijavim i dobijem osobnu, pomaže mi oko tih obrazaca...” (S1). Međutim, ako sami nemaju dovoljno iskustava ili izgrađen odnos sa sustavom, vidljivo je da na mlade utječu stavovi iz okoline: „(sustav socijalne skrbi) samo oduzima djecu... zašto bi smjestili samo njega, neka nas zajedno smjeste i ja sam čovjek.” (S1).

Dio mladih imao je osobno iskustvo sa sustavom pravosuđa i policijom zbog počinjenja kaznenih djela ili prekršaja (S3, S4), dok su se iskustva drugih odnosila na policijsko postupanje prema osobama iz njihove neposredne okoline ili sudske postupke koji su se vodili protiv osoba iz njihove okoline (S1, S2). Mladi pritom prihvaćaju određenu razinu represivnog postupanja kao dio uloge policije u održavanju reda i sigurnosti te naglašavaju osobnu odgovornost za vlastito ponašanje: „Ja mogu reći da je policija kriva, al nije. Kad je neko kriv, kriv je... da bi oni morali raditi svoj posao... k'o i svi ostali.” (S3). Istodobno očekuju **pravedno postupanje policije i sudstva bez omalovažavanja i nepotrebne grubosti**: „Sve je tu dobro, sve dok oni nisu bahati. ...da nema psovanja, deranja i tih nekih stvari.” (S3). U odnosu na policiju i pravosudni sustav mladi osim potrebe za primjerenom komunikacijom koja odražava

poštovanje, iskazuju i potrebu za **razumijevanjem njihova socioekonomskog položaja i životnih okolnosti.**

Perspektiva mladih ukazuje na potrebu za sustavima koji su dostupni, kontinuirano osiguravaju podršku i prilagođeniji su stvarnim životnim uvjetima mladih. Nalazi studija slučaja pokazuju potrebu za fleksibilnim oblicima podrške te mjerama koje će osigurati socioekonomsku sigurnost, uključujući mogućnost rada uz obrazovanje ili programe povezane s interesima i životnim okolnostima mladih, kao što je vozačka škola. Mladi izražavaju potrebu za podrškom koja je dostupna u zajednici i temelji se na odnosu povjerenja.

15. RASPRAVA

Hrvatska prema pokazateljima Eurostata bilježi jednu od najnižih stopa ranog napuštanja obrazovanja u Europskoj uniji. Ipak, taj povoljni statistički pokazatelj ne opisuje u dovoljnoj mjeri ozbiljnost ovog, u nacionalnom kontekstu slabije istraženog, problema ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Problem pogađa manju, ali izrazito ranjivu skupinu mladih koja se nalazi u povećanom riziku od siromaštva te dugotrajne obrazovne, radne i socijalne isključenosti, a upravo je ta slabo vidljiva skupina bila u fokusu ovog istraživanja zbog posljedica koje ispadanje iz osnovne škole ima za te mlade, njihove obitelji i društvo u cjelini.

Pri interpretaciji nalaza potrebno je uzeti u obzir da oni odražavaju percepcije i iskustva dostupnih sudionika, a ne učestalost ili prevalenciju pojedinih čimbenika te da kvalitativni dizajn omogućuje transferabilnost nalaza u slične kontekste, a ne njihovu statističku generalizaciju. Pritom su zbog načina regrutacije u manjoj mjeri obuhvaćene perspektive mladih koji nisu povezani s uslugama podrške. Ipak, mjere i intervencije predložene u ovom istraživanju mogu poslužiti kao podloga za daljnju raspravu među stručnjacima, donositeljima odluka i istraživačima.

U vezi s istraživačkim pitanjem **o različitim čimbenicima koji doprinose ispadanju iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja**, nalazi potvrđuju da je ispadanje rezultat međudjelovanja čimbenika na različitim razinama ekološkog sustava te podupiru primjenjivost Bronfenbrennerova **ekološkog modela** (1979) na razumijevanje tog fenomena. Takvo je razumijevanje sukladno međunarodnim istraživanjima koja ispadanje opisuju kao rezultat međudjelovanja individualnih, obiteljskih, školskih i širih okolinskih čimbenika (González-Rodríguez i sur., 2019; Hoque i Mahanta, 2021; Johansson i Uhnöo, 2019; Paksi i sur., 2023; Rumberger i Lim, 2008). U nalazima istraživanja sa stručnjacima i višestruke studije slučaja dominiraju opisi ispadanja kao procesa koji se razvija postupno, kroz povećavanje izostanaka praćeno školskim neuspjehom i ponavljanjem razreda te sve izraženijim teškoćama u školovanju.

Nalazi potvrđuju da školski neuspjeh, ponavljanje razreda i vršnjačko nasilje mogu djelovati kao *push* čimbenici, dok aktivnosti izvan škole, poput radnog angažmana ili utjecaja vršnjaka, mogu djelovati kao *pull* čimbenici. Prisutan je i proces postupnog ispadanja povezan s dugotrajnim slabljenjem angažiranosti, motivacije i osjećaja pripadnosti školi (Doll i sur.,

2013; Ergün i Demir, 2017). Takav je obrazac u skladu s dosadašnjim istraživačkim spoznajama prema kojima su prediktori ispadanja vidljivi već tijekom ranijih razina obrazovanja (Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008). Iznimku od postupnog tijeka čine destabilizacijski događaji, poput zlostavljanja, teže bolesti ili smrti u obitelji, nakon kojih se mlade osobe mogu povući iz škole, kao i migracije, kod kojih problem nije primarno udaljšavanje od obrazovanja, nego postojanje prepreka u ponovnom uključivanju koje su često strukturne prirode.

Specifičnost ispadanja na razini osnovnoškolskoga obrazovanja povezana je i s **makrosustavnim** čimbenicima zakonske obveze uključenosti u obrazovni sustav do 15. godine života te suženim mogućnostima reintegracije, koja se nakon ispadanja iz osnovne škole ostvaruje samo kroz program osnovnog obrazovanja odraslih. Na razini **egzosustava** dodatni izazov predstavlja neujednačena dostupnost tog programa u različitim razdobljima i područjima Hrvatske. Takvi nalazi podupiru Downesovo (2014) upozorenje da formalna dostupnost obrazovanja ne znači nužno i stvarnu dostupnost ako postoje geografske, administrativne ili druge strukturne prepreke.

Nalazi ovog istraživanja opisuju heterogenost obrazovnih putanja koje vode prema istom ishodu ispadanja, što je sukladno dosadašnjim istraživačkim spoznajama (Doll i sur., 2013; Ergün i Demir, 2017). Ispadanje iz osnovne škole nije ograničeno na jednu skupinu mladih, iako u najvećoj mjeri pogađa mlade s problemima u ponašanju, mlade u skrbi i mlade Rome, odnosno one koji žive u uvjetima siromaštva i socijalne isključenosti te u obiteljima s ranijim iskustvom ispadanja iz obrazovanja, što potvrđuje relevantnost modela višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007).

Nalazi su pokazali da se teškoće međusobno preklapaju i variraju, a pojednostavljeno se mogu opisati kroz dva temeljna tijeka. Prvi se tijek odnosi na naglo ispadanje potaknuto destabilizirajućim događajem ili događajima. U istraživanju su opisani čimbenici na razini obitelji kao što su traumatski događaji poput smrti roditelja, ali i destabilizirajuće promjene mjesta stanovanja zbog promjena u sastavu obitelji ili zbog migracija. Opisani su i destabilizirajući događaji vezani uz sukobe s vršnjacima, ali i zaposlenicima škola. U manjem broju analiziranih slučajeva ispadanja, kod studija slučaja mladih koji nisu pripadnici romske nacionalne manjine, izraženiji je doprinos pojedinačnih prijelomnih događaja, poput preseljenja ili vršnjačkog nasilja, te eksternaliziranih problema u ponašanju za koje nije bila osigurana dostatna podrška.

U najvećem broju analiziranih slučajeva životi mladih koji su ispali iz osnovne škole obilježeni su siromaštvom, nepovoljnim uvjetima stanovanja te obrazovnom, radnom i

socijalnom isključenošću kroz generacije. Drugi tijek ispadanja odnosi se upravo na kontinuiranu slabiju uključenost mladih kada formalno ispadanje bude kulminacija slabije uključenosti i ono se obično događa u trenutku kada je zakonski moguće, oko 15. godine života, a za ove mlade nije opisan kontinuitet intervencija sustava radi podrške i uključivanja. Nalazi ovog istraživanja opisuju kontinuiranu slabiju uključenost u obrazovanje i slabiju povezanost sa školom mladih koji dolaze iz socijalno isključenih obitelji, u čijoj su obitelji i bližoj okolini česti niža razina obrazovanja i prerano ispadanje, što se uglavnom odnosi na mlade sudionike istraživanja pripadnike romske nacionalne manjine. U dijelu obitelji već je bilo ispadanja iz osnovne škole, što upućuje na mogućnost međugeneracijskog prijenosa rizika ako se na njega pravodobno ne odgovori. Takav je nalaz u skladu s istraživanjima koja povezuju socioekonomski položaj i obrazovanje roditelja s obrazovnim postignućima djece (Burušić i sur., 2010; Matković, 2010), ali i s teorijama kulturne reprodukcije i kulturnog kapitala, prema kojima obrazovni sustav vrednuje resurse koji nisu jednako dostupni svim društvenim skupinama (Bourdieu, 1977; Bourdieu i Passeron, 1977; DiMaggio, 1982; Petrić i Tomić-Koludrović, 2021). Dio nalaza može se povezati i s konceptom istiskivanja učenika iz obrazovanja (Reddy i Sinha, 2010; Sajjad i sur., 2012). Takva je interpretacija osobito relevantna za nalaze o školskom neuspjehu, nedostatoj podršci, diskriminaciji i drugim preprekama s kojima se susreću pojedine marginalizirane skupine. Nalazi ovog istraživanja sukladni su prethodnim istraživanjima koja probleme u obrazovanju romske djece i mladih povezuju sa siromaštvom, nižim obrazovanjem roditelja, nepovoljnim stambenim uvjetima, prostornom segregacijom, školskim neuspjehom i diskriminacijom (Kunac i sur., 2018; Lepoglavec, 2022; Milić, 2022; Radelić, 2020; Ratkajec Gašević i Horvat, 2022; Tursić i Racz, 2023). Koncept interseksionalnosti dodatno omogućuje razumijevanje načina na koji se manjinski status, siromaštvo, rod, zdravstvene i razvojne teškoće međusobno preklapaju i pojačavaju marginalizaciju (Crenshaw, 1989; Evans i sur., 2024).

Obrasce utvrđene u ovom istraživanju korisno je usporediti s drugim postojećim tipologijama. Janosz i suradnici (2000) razlikuju tihe, dezangažirane, bihevioralno problematične i svestrano ugrožene ispadače, potvrđujući da ispadanje nije homogen proces. Nalazi ovog istraživanja potvrđuju da ni ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nije homogen proces, nego se razvija kroz više međusobno isprepletenih putanja. Međutim, u odnosu na Janoszovu tipologiju, uočavaju se razlike između pojedinih skupina mladih. Kod studija slučaja pripadnika romske nacionalne manjine prevladava obrazac koji odgovara svestrano ugroženim ispadačima, pri čemu je ispadanje

ponajprije povezano s dugotrajnom izloženosti nepovoljnim obiteljskim okolnostima, siromaštvu, socijalnoj isključenosti i obilježjima neposredne zajednice koja ograničavaju obrazovne mogućnosti. Takvi nalazi upućuju na to da se obrasci ispadanja razlikuju ovisno o društvenom i životnom kontekstu mladih te potvrđuju potrebu za razvojem ciljanih, ali diferenciranih preventivnih i intervencijskih pristupa objedinjenih zajedničkim strateškim modelom.

Važan nalaz istraživanja odnosi se na **razliku u perspektivama stručnjaka i mladih** koji su sami iskusili ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja. Dok stručnjaci češće naglašavaju obiteljske okolnosti, siromaštvo i manjkavu podršku u neposrednom okruženju, mladi češće ističu vlastite odluke, utjecaj vršnjaka i školska iskustva te preuzimaju osobnu odgovornost za ispadanje. Ovakva internalizacija neuspjeha može se interpretirati kroz Bourdieuov koncept simboličkog nasilja, prema kojem se društveno proizvedene obrazovne nejednakosti naturaliziraju te ih pojedinci doživljavaju kao posljedicu vlastitih sposobnosti ili nedostataka, a ne strukturnih okolnosti (Bourdieu i Passeron, 1977). Sličnu interpretaciju nude atribucijske teorije motivacije, prema kojima osobe u nepovoljnim okolnostima uspjeh i neuspjeh mogu pripisivati vlastitim sposobnostima ili trudu, zanemarujući utjecaj strukturnih čimbenika (Weiner, 1985, 2010). Iskazi mladih podupiru i relevantnost modela racionalnog izbora (Breen i Goldthorpe, 1997), prema kojem obrazovne odluke proizlaze iz procjene koristi i troškova te mogu pridonositi reprodukciji postojećeg društvenog položaja. Takvu perspektivu nadopunjuju teorije kulturne reprodukcije, koje naglašavaju nejednakost resursa s kojima mladi ulaze u obrazovni sustav (Bourdieu, 1977; Bourdieu i Passeron, 1977). Iskazi mladih mogu se interpretirati i u okviru teorije oskudice prema kojoj oskudica i neizvjesnost usmjeravaju kognitivne resurse prema egzistencijalnim potrebama i problemima, što može smanjiti kapacitet za dugoročno planiranje i ulaganje u aktivnosti poput obrazovanja, čije su koristi odgođene (Mani i sur., 2013; Shah i sur., 2012). U kontekstu ovog istraživanja, teorija oskudice pomaže razumjeti zašto mladima koji žive u nepovoljnim socioekonomskim okolnostima neposredna zarada i poboljšanje životnih uvjeta mogu imati veću važnost od dugoročnih koristi obrazovanja. Analiza slučajeva potvrđuje da dio mladih živi u izrazito nepovoljnim financijskim okolnostima i usmjeren je na egzistencijalne potrebe, zbog čega pokazuje ograničenu motivaciju za intervencije čiji su učinci vidljivi tek dugoročno. Praktična implikacija jest da intervencije usmjerene isključivo na jačanje motivacije ili mijenjanje stavova prema obrazovanju vjerojatno neće biti dovoljno učinkovite ako se istodobno ne odgovori na neposredne egzistencijalne potrebe. Za ove je mlade stoga osobito važno razvijati mjere koje

povezuju obrazovanje s osposobljavanjem, plaćenim radnim angažmanom i drugim neposredno korisnim oblicima socijalnog i ekonomskog uključivanja. Činjenica da dio mladih naknadno izražava žaljenje zbog prekida školovanja i tek poslije prepoznaje važnost obrazovanja upućuje na to da su odluke o napuštanju škole često donesene u okolnostima ograničenih mogućnosti za dugoročno planiranje, što dodatno naglašava važnost dostupnih reintegracijskih mjera.

Nalazi koji odgovaraju na istraživačko pitanje o **intervencijama** pokazuju suženu i neujednačenu dostupnost mjera koje izravno omogućuju reintegraciju mlade osobe u osnovno obrazovanje. Jedina izravna mjera jest uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih na mjestima gdje se program provodi, uz potencijalno sufinanciranje prijevoza. Time se potvrđuje nedostatak intervencija kojima bi se povezalo obrazovno, radno i socijalno uključivanje mladih koji nisu završili osnovnu školu.

Nalazi ovog istraživanja pokazuju da je najveći broj intervencija kojima se odgovara na ispadanje usmjeren na promjene u ponašanju i vrijednostima pojedinca i njegove obitelji. Međutim, istraživanjem se utvrdilo da zadržavanje intervencija na razini mikrosustava obitelji i samog pojedinca nije dovoljno za željeni učinak, nego je važno razvijati intervencije koje će uspješnije odgovoriti na probleme vezane uz socioekonomski položaj i uvjete života, odnosno na prevladavanje okolnosti vezanih uz siromaštvo i socijalnu isključenost, ali i na posljedice destabilizacijskih i traumatskih iskustava. Nalazi o intervencijama sukladni su ranijim istraživanjima koja naglašavaju potrebu pomaka od reagiranja na samo ispadanje prema ranoj, kontinuiranoj i višerazinskoj podršci usmjerenoj na uspješnu uključenost u obrazovanje (Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008). U sredinama u kojima je problem ispadanja izraženiji razvijeno je više različitih preventivnih intervencija, poput pomoći u učenju različitog intenziteta kroz dnevne ili poludnevne boravke ili mentorstvo te kroz terenski rad stručnjaka u zajednicama. Međutim, stručnjaci su upravo u tim sredinama više opterećeni, dok su preventivne intervencije često projektno financirane i nedovoljno kontinuirane. Problem stoga nije samo u prisutnosti rizika nego i u nedostatku resursa, standarda i ujednačenog odgovora sustava. Sustavi često reagiraju kasno te nedovoljno ciljano i koordinirano, a podrška se prečesto oslanja na individualni angažman pojedinih stručnjaka, što ponekad dodatno doprinosi nejednakostima.

Vremenska dimenzija, odnosno kronosustav, pokazuje da se rizici i zaštitni čimbenici kao i odgovori sustava na ispadanje mijenjaju. Stručnjaci opisuju podizanje svijesti dijela romskih roditelja o važnosti osnovnoškolskoga obrazovanja i razvoj organiziranih oblika

podrške, zbog čega, prema njihovim iskustvima, mlade Romkinje i Romi sve rjeđe ispadaju na nižim razinama osnovnog obrazovanja. Istodobno, stručnjaci iz različitih sustava opisuju slabljenje vrijednosti obrazovanja u širem društvu. Iako formalni pokazatelji ranog napuštanja obrazovanja u Hrvatskoj ostaju povoljni u europskom kontekstu, podatci o porastu izostanaka te iskustva stručnjaka povezana sa strahom od škole, teškoćama nošenja sa školskim zahtjevima, odbacivanjem i vršnjačkim nasiljem upućuju na potrebu praćenja slabljenja obrazovne uključenosti kao ranog pokazatelja rizika. Takva interpretacija odgovara ranijim nalazima prema kojima su izostanci i slabljenje povezanosti sa školom među najvažnijim ranim prediktorima ispadanja (Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008).

U iskazima stručnjaka mogu se prepoznati različiti diskursi o problemu ispadanja koje se ponekad razumije kao problem vrijednosti i ponašanja pojedinca i obitelji, ponekad kao posljedica diskriminacije i nejednake raspodjele resursa, a ponekad kao problem nedovoljne integracije mlade osobe i njezine obitelji u postojeći sustav obrazovanja i rada. Stigmatizacija i nejednako, odnosno diskriminativno postupanje eksplicitno se spominju u dijelu fokusnih grupa, intervju a i studija slučaja. U iskazima stručnjaka prevladava težnja za uključivanjem mladih u postojeće sustave, uz povremene konstrukcije koje odgovornost za ispadanje smještaju u obitelj. Ipak, intervencije koje stručnjaci opisuju pretežito su usmjerene na promjenu ponašanja, kompetencija i vrijednosti mladih i njihovih obitelji, dok su mjere socijalnog uključivanja i unapređenja životnih uvjeta nedostatne i neujednačene. Način na koji stručnjaci razumiju problem ispadanja može se stoga odraziti na izbor intervencija. Kada se problem tumači kao individualni ili obiteljski deficit, intervencije su usmjerene na promjenu ponašanja mlade osobe i obitelji; kada se razumije kao manjak uključenosti, naglasak je na integraciji u postojeće obrazovne i radne institucije; dok naglašavanje siromaštva, slabe infrastrukture i diskriminacije upućuje na potrebu za redistribucijskim mjerama i strukturnim promjenama (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007).

Nalaz da stručnjaci češće djeluju na pojedinca i obitelj, čak i kada prepoznaju strukturne nejednakosti, može se objasniti modelom prema kojem ograničeni resursi i profesionalni mandat usmjeravaju stručnjake prema područjima na koja mogu neposredno utjecati (Lipsky, 1969, prema Brodtkin, 2011). Nalazi se mogu interpretirati i iz perspektive koncepta socijalne pravde po kojem jednakost ne podrazumijeva samo formalno jednak pristup obrazovanju, nego i uklanjanje strukturnih prepreka i nejednakosti te osiguravanje stvarne dostupnosti resursa ranjivim skupinama (Bell, 2016; Gewirtz, 2006).

Analiza **percepcije mladih o primjerenosti intervencija** pokazuje da mladi uključeni u studije slučaja odgovor sustava pretežito opisuju kao nedostatan i slabo prilagođen njihovim stvarnim životnim okolnostima. Premda dio njih iskazuje motivaciju za obrazovno i radno uključivanje, sustav trenutačno ne nudi dovoljno mjera koje bi omogućile istodobno obrazovanje i socioekonomsku sigurnost. Upravo se zbog toga u smjernicama Garancije za mlade, engl. *Youth Guarantee*, predlažu integrirani pristupi povezivanja obrazovanja i rada te fleksibilne putanje učenja (Vijeće Europske unije, 2020). Modeli koji istodobno omogućuju stjecanje radnog iskustva i kvalifikacija posebno su važni mladima u nepovoljnom položaju jer mogu osigurati veću ekonomsku sigurnost tijekom obrazovanja (OECD, 2021). Uvođenje mjera koje kombiniraju obrazovanje i plaćeni rad moglo bi stoga ukloniti jednu od ključnih prepreka ponovnom uključivanju mladih koji nisu završili osnovnu školu.

Na temelju **nalaza istraživanja** moguće je izdvojiti nekoliko smjerova **unapređenja sustavnog odgovora**. **Preporuke stručnjaka** upućuju na potrebu razvoja koordiniranih i održivih sustavnih odgovora koji povezuju pravodobno prepoznavanje rizika i ranu intervenciju, preventivne aktivnosti i oblike podrške te razvoj mjera ponovnog obrazovnog, ali i radnog i socijalnog uključivanja kada dođe do ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. To uključuje veći obuhvat predškolskim programima i podršku roditeljima, individualizirane oblike podrške učenicima u riziku kroz dnevne i poludnevne boravke, mentorstvo i jezičnu podršku te *outreach* pristup prema mladima i obiteljima u njihovu okruženju. Takva usmjerenja u skladu su s nalazima o potrebi ranih i višerazinskih intervencija te kombiniranja različitih oblika podrške radi uspješnog završavanja obrazovanja (Lehr i sur., 2003; Rumberger i Lim, 2008).

Posebno se ističe potreba za međuresornom suradnjom u kojoj su različiti sustavi ujedineni oko rješavanja zajedničkog problema i koordinirani u pružanju usluga, uz jasne odgovornosti, kontinuiranu razmjenu informacija te prijelaz s projektno uvjetovanih intervencija na održive modele financiranja provedbe. Preporuke mladih nadopunjuju perspektivu stručnjaka naglašavajući važnost odgovora na egzistencijalne potrebe koje otežavaju posvećenost obrazovanju te razvoja inkluzivnijeg školskog okruženja. Integracija obiju perspektiva stoga upućuje na potrebu intervencija koje istodobno djeluju na obrazovne i socioekonomske prepreke te povezuju obrazovno uključivanje s ekonomskim osnaživanjem mladih.

Potrebno je razmotriti i produljenje dobne granice obvezne uključenosti u obrazovanje kako se ispadanje ne bi događalo upravo u prijelaznom razdoblju oko 15. godine života, pri čemu bi završavanje osnovne škole i prijelaz u više razine obrazovanja trebali biti praćeni aktivnom ulogom sustava, a ne prebacivanjem administrativnog tereta na mlade osobe i obitelji. Međutim, kako zaključuju Milas i Ferić (2009), samo produljenje obveznog školovanja nije dovoljno za smanjenje ranog ispadanja jer ne uklanja njegove temeljne socioekonomske i obrazovne uzroke. Stoga učinkovite politike trebaju uključivati standarde postupanja i višerazinske intervencije usmjerene na smanjivanje rizika i obrazovnih nejednakosti te osiguranje uključenosti. U skladu s tim, Downes, Nairz-Wirth i Rusinaitė (2017) naglašavaju važnost inkluzivnih obrazovnih sustava i predlažu razvoj strukturnih pokazatelja za prevenciju ranog ispadanja, s naglaskom na prepoznavanje sustavnih prepreka, međusektorsku suradnju i podršku ranjivim skupinama.

Kombinacija ekološke perspektive i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti te uključivanje širih socioloških spoznaja, među kojima su koncept socijalne pravde, teorija kulturne reprodukcije te intersekcionalni pristup (Bell, 2016; Bourdieu i Passeron, 1977; Crenshaw, 1989; Gewirtz, 2006), pokazuju da se ispadanje ne može primjereno razumjeti niti prevenirati intervencijama usmjerenima samo na pojedinca, nego zahtijeva jačanje povezanosti i suradnje među ekološkim sustavima, osiguravanje dostupnosti resursa te uklanjanje strukturnih prepreka i nejednakosti. U skladu s tim, Downes (2014) naglašava važnost identificiranja strukturnih i institucionalnih prepreka obrazovnom uključivanju te u radu sa suradnicima opisuje potrebu za integriranim pristupom prevenciji ispadanja koji uključuje djelovanje na razini škole, obitelji, zajednice i različitih sustava podrške (Downes, 2014; Downes i sur., 2017). Nalazi ovog istraživanja potvrđuju potrebu napuštanja pojednostavljenih objašnjenja ispadanja koja njegove uzroke povezuju isključivo s mladom osobom ili njezinom obitelji te posljedično usmjeravaju intervencije na njih, u korist pristupa koji prepoznaju društvene nejednakosti, različite životne okolnosti i rizike te međudjelovanje različitih razina ekološkog sustava.

16. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

U interpretaciji nalaza potrebno je uzeti u obzir metodološka ograničenja povezana s načinom uzorkovanja i kontekstom provedbe istraživanja. Nalazi kvalitativnog istraživanja predstavljaju iskustva i percepcije uključenih sudionika te omogućuju dubinsko razumijevanje istraživog fenomena, ali ne upućuju na učestalost ili prevalenciju pojedinih čimbenika u populaciji. Njihova se vrijednost razmatra u odnosu na mogućnost transferabilnosti nalaza u slične kontekste (Ajduković, 2014; Patton, 2015). Zbog dostupnosti sudionika i načina regrutacije slabije su obuhvaćena iskustva mladih koji nisu povezani s institucijama ili uslugama, čije perspektive mogu uključivati dodatne okolnosti i iskustva.

Analiza je vođena teorijskim okvirom, što je omogućilo strukturirano tumačenje nalaza, ali je istodobno usmjerilo fokus na određene dimenzije fenomena, dok je druge možda izostavilo. Uzorak stručnjaka obuhvaća različite sustave i kontekste, no riječ je o namjernom uzorku koji je formiran kvotno i teorijski vođeno kako bi se njime istražile raznolike perspektive. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, zbog čega su uključeni stručnjaci s većim interesom za temu ili specifičnim iskustvima koja žele prenijeti, pa određeni aspekti fenomena mogu biti naglašeniji.

Podatci prikupljeni u prvoj fazi temelje se na percepcijama stručnjaka, što podrazumijeva interpretativnu razinu uvida u fenomen. Takav pristup omogućuje prepoznavanje obrazaca funkcioniranja sustava, ali ne uključuje izravna iskustva mladih, što je djelomično nadoknađeno studijama slučaja. Ipak, u drugoj fazi prisutna su ograničenja vezana uz veličinu uzorka i način uključivanja sudionika, budući da su slučajevi identificirani putem stručnjaka i dostupnih kontakata. Time postoji mogućnost da su obuhvaćeni primjeri u kojima je prisutna određena razina uključenosti u sustave podrške, što je vidljivo iz podataka da mladi sudionici uglavnom imaju određene izvore podrške u lokalnoj zajednici i civilnom društvu.

Kombinacija fokusnih grupa i individualnih intervjuova omogućila je metodološku triangulaciju i produblјivanje razumijevanja fenomena, osobito kad su u pitanju specifične ranjive skupine. Istodobno, heterogenost izvora podataka zahtijeva oprez u interpretaciji. Dodatno ograničenje odnosi se na mogućnost društveno poželјnih odgovora, osobito u grupnom kontekstu fokusnih grupa, ali i u intervjuima s mladima. Odgovori sudionika mogu biti oblikovani profesionalnim diskursima ili očekivanјima istraživačkog konteksta. Fokusne grupe

su u pojedinim slučajevima uključivale manji broj sudionika od planiranog. To je omogućilo dublju raspravu i veću uključenost sudionika, ali je smanjilo ukupan broj različitih pogleda.

Što se tiče studija slučaja, razlike u kapacitetima i otvorenosti mladih, u dostupnosti dokumentacije te u tome koliko pojedini stručnjak poznaje okolnosti života mlade osobe s kojom radi, dovode do neujednačenosti u dubini podataka i dobivenih detalja.

Istraživanje se oslanja na samoprocjene, percepcije i iskustva sudionika, što podrazumijeva određenu razinu subjektivnosti i selektivnosti u izričaju.

Važno je uzeti u obzir i istraživačku poziciju jer profesionalna uključenost istraživačice u rad s ciljanom populacijom predstavlja resurs za razumijevanje konteksta, ali i potencijalni izvor interpretativne pristranosti. Ovaj je rizik adresiran primjenom reflektivnog pristupa, transparentnim prikazom istraživačkog procesa te osiguranjem da se nalazi i zaključci temelje na prikupljenim podacima.

Unatoč navedenim ograničenjima, istraživanje pruža vrijedan uvid u složenost procesa ispadanja iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja te predstavlja jedan od prvih koraka u hrvatskom kontekstu prema sustavnom razumijevanju ovog fenomena i reakcija koje na njega pružaju različiti sustavi. Stoga predstavlja relevantan izvor spoznaja i doprinos razvoju politika utemeljenih na dokazima. Kombinacija različitih metoda i izvora podataka te prikaz različitih perspektiva omogućili su triangulaciju nalaza i dodatno osigurali vjerodostojnost ovog istraživanja.

17. PREPORUKE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

Nalazi ovog istraživanja otvaraju nova istraživačka pitanja i više potencijalnih smjerova za daljnja istraživanja koja bi mogla unaprijediti razumijevanje problema ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja te odgovore na problem.

S obzirom na kvalitativni pristup ovog istraživanja, korisna bi bila kvantitativna analiza različitih statističkih podataka radi procjene raširenosti i obilježja ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja u Hrvatskoj. Korisna bi bila i daljnja istraživanja koja povezuju socioekonomski status, obrazovanje i pokazatelje višedimenzionalne socijalne isključenosti. Značajan doprinos dala bi provedba mješovitih istraživanja na većim uzorcima korisnika usluga socijalne skrbi, rada i zapošljavanja, ali i osoba uključenih u obrazovanje odraslih. Budući da je istraživanje potvrdilo važnost višedimenzionalne socijalne isključenosti, ali i kumulacije rizika, intersekcionalnosti i višestruke marginalizacije, korisna bi bila daljnja istraživanja navedenih modela.

Može se istraživati sam tijek ispadanja i život osoba nakon ispadanja. Bilo bi korisno longitudinalno pratiti obrazovne putanje, kvalitetu života i druge dimenzije socijalne uključenosti mladih u riziku od ispadanja, kao i mladih koji su već ispali iz obrazovnog sustava.

Daljnja istraživanja mogla bi se usmjeriti na iskustva specifičnih skupina s obzirom na dob, geografsko područje i druga obilježja, osobito obrazovne aspiracije i putanje Romkinja i Roma, osoba s iskustvom azila i migracija, mladih s teškoćama u razvoju te mladih s problemima u ponašanju i u sukobu sa zakonom. Korisno bi bilo komparativno istražiti razlike s obzirom na obrazovna iskustva i razinu na kojoj dolazi do ispadanja te uključiti perspektive roditelja i drugih članova obitelji, pri čemu je moguće nastaviti s metodološkim inovacijama, kao što je korištenje metode obiteljskog intervjua. Daljnjim istraživanjima može se obuhvatiti povećano izostajanje iz škole kao rizik za ispadanje kako bi se dobili uvidi u tijek i obrasce.

Konačno, korisno bi bilo evaluirati učinkovitost različitih intervencija, od preventivnih mjera do mjera ponovnog uključivanja.

18. DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje predstavlja jedan od prvih doprinosa razumijevanju problema ispadanja mladih iz osnovne škole u suvremenom hrvatskom nacionalnom kontekstu. Istraživanje integrira perspektive mladih i stručnjaka iz javnog i civilnog sektora koji djeluju u različitim područjima i sustavima. Nalazi empirijski potvrđuju da se ispadanje iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja ne može objasniti pojedinačnim čimbenikom, već da ispadanje proizlazi iz međudjelovanja čimbenika na različitim razinama sustava. Pritom se posebno ističe uloga obiteljskog konteksta, ali i kumulativni učinak siromaštva, socijalne isključenosti, narušenih odnosa u školi i strukturnih prepreka u pristupu obrazovanju. Istraživanje opisuje različite obrasce ispadanja, uključujući socioekonomski uvjetovane, traumatski potaknute, školski uvjetovane i administrativno-strukturne putanje, čime se proširuje postojeće razumijevanje ovog fenomena.

S **teorijskog aspekta**, doprinos istraživanja ogleda se u integraciji teorije ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994) i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007; Šućur, 1995, 2004), čime se omogućuje cjelovitije razumijevanje ispadanja kao procesa koji se razvija kroz vrijeme i kroz interakciju različitih razina sustava. Empirijski nalazi potvrđuju relevantnost i primjenjivost ovih teorijskih modela te naglašavaju potrebu povezivanja obrazovnih i socijalnih politika s pitanjima socijalne pravde i ljudskih prava. Poseban doprinos istraživanja predstavlja uključivanje mladih koji su ispali iz sustava, kao ranjive i teško dostupne skupine, čime se omogućuje uvid u njihova subjektivna iskustva i njihovu percepciju procesa ispadanja. Time se empirijski potvrđuje potreba za razvojem standarda postupanja kao i za razvojem diferenciranih i fleksibilnih pristupa u prevenciji i odgovoru na ispadanje.

Na razini **javnih politika**, nalazi istraživanja pružaju empirijsku osnovu za oblikovanje preporuka usmjerenih na jačanje sustavne podrške, ranu identifikaciju rizika, razvoj dostupnih i prilagođenih intervencija te unapređenje međuresorne suradnje. Ovi nalazi mogu poslužiti kao temelj za razvoj javnih politika i mjera koje ciljano odgovaraju na problem ispadanja iz sustava osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja.

Korištenjem **kvalitativne metodologije i kombinacijom različitih metoda** istraživanje je doprinijelo i razvoju metodoloških pristupa u području primjene ekološke teorije i modela socijalne isključenosti. S **metodološke strane**, istraživanje je provedeno kroz **sekvencijalni višemetodski kvalitativni dizajn** kao inovativan istraživački pristup koji je uključio dvije faze provedbe različitih kvalitativnih metoda. Prikupljanjem podataka o iskustvima, percepcijama i doživljajima stručnjaka i mladih omogućeno je razumijevanje višerazinskih rizika, međudjelovanja sustava i pojedinca te institucionalnih odgovora na ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja. U radu je prisutna inovativnost u načinu formiranja uzorka, koji uključuje stručnjake iz različitih sustava te mlade koji su ispali iz osnovne škole. U prvoj fazi sa stručnjacima su provedene fokusne grupe i intervjui, a u drugoj fazi višestruka studija slučaja za koju su podatci prikupljeni kroz intervjue sa stručnjacima i mladim osobama te kroz analizu dokumentacije. Istraživanje u prvoj fazi pruža uvid u percepciju stručnjaka koji rade izravno s mladima koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja. Pritom su obuhvaćene perspektive stručnjaka iz različitih sustava, čime je omogućeno sagledavanje pristupa pojedinim sustavima i njihove međusobne suradnje u odgovoru na ispadanje mladih. Uz to, istraživanje uključuje i perspektivu samih mladih koji su ispali iz sustava osnovnoškolskoga obrazovanja.

Kvalitativnom istraživanju prethodila je analiza kvantitativnih podataka dobivenih iz Popisa stanovništva i baze Ministarstva znanosti i obrazovanja. Takav pristup omogućio je triangulaciju podataka, obogatio interpretaciju nalaza i povećao vjerodostojnost rezultata.

Istraživanje pridonosi razvoju teorijskih spoznaja, metodoloških pristupa i javnih politika u ovom području. Dobiveni rezultati pružili su nove uvide relevantne za znanstvenu i stručnu zajednicu te ponudili smjernice za oblikovanje politika utemeljenih na podacima i dokazima. Na temelju rezultata izrađen je sažetak s ključnim preporukama koji je dostavljen relevantnim institucijama, ustanovama i organizacijama – tijelima državne uprave, jedinicama lokalne i područne samouprave nadležnim za obrazovanje, socijalnu skrb, zdravstvo i rad, kao i institucijama i organizacijama koje su sudjelovale u istraživanju. Na taj je način osiguran prijenos znanstvenih spoznaja u praksu te je otvorena mogućnost izravnog utjecaja na unaprjeđenje sustava. Sveukupno, uvidi i rezultati ovog istraživanja doprinose boljem razumijevanju ove važne, ali u Hrvatskoj istraživački nedovoljno zastupljene teme.

19. ZAKLJUČAK

Ovaj rad doprinosi teorijskom i empirijskom razumijevanju ispadanja iz osnovnoškolskoga obrazovanja kroz integraciju perspektiva stručnjaka i mladih te primjenu komplementarnih teorijskih okvira ekološke teorije i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti. Njime se nadopunjuju postojeće spoznaje koje se dominantno odnose na ispadanje na višim razinama obrazovanja i fokus stavlja na višerazinske čimbenike ispadanja iz osnovne škole, odgovore i intervencije različitih sustava te njihovu međusobnu suradnju i koordinaciju.

Specifični cilj ovog rada bio je **razumjeti čimbenike na različitim razinama i u različitim sustavima koji doprinose ispadanju iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja**. Nalazi pokazuju da se ispadanje iz obrazovanja ne može objasniti pojedinačnim čimbenikom na jednoj razini sustava, već proizlazi iz međudjelovanja čimbenika na razini pojedinca, obitelji, škole, vršnjaka, lokalne zajednice i širega društvenog konteksta kroz vrijeme. Ispadanje stoga nije neizbježna posljedica individualnih obilježja mladih, nego proces oblikovan međudjelovanjem pojedinaca i sustava koji ih okružuju, čime se pokazuje vrijednost ekološkog pristupa za razumijevanje ovog fenomena. Stručnjaci posebno ističu ulogu obiteljskog mikrosustava, pri čemu opisuju nisku razinu obrazovanja roditelja, nedostatne kapacitete za podršku obrazovanju, nepovoljne uvjete za učenje te obiteljske vrijednosti u kojima obrazovanje nije prioritet. U analiziranim slučajevima opisani su i poticaji članova obitelji na nastavak uključenosti u obrazovanje, ali često izostaje adekvatna podrška, uz djelovanje destabilizacijskih događaja poput bolesti, smrti ili promjena u obiteljskoj strukturi. Povezano s makrosustavom i propisima, dob oko 15. godine i u nalazima se izdvaja kao kritično razdoblje nakon kojeg slabi učinkovitost mehanizama zadržavanja mladih u obrazovanju. Ukupno gledano, čimbenici ne djeluju izolirano, već se međusobno pojačavaju, stvarajući kumulativni rizik za ispadanje.

Nalazi pokazuju relevantnost koncepta višedimenzionalne socijalne isključenosti (Levitas, 2005; Levitas i sur., 2007) koji unaprijeđuje razumijevanje kako se obrazovne nejednakosti oblikuju i reproduciraju, zbog čega se individualne teškoće mladih ne mogu razumjeti izvan šireg konteksta društvenih nejednakosti. Intersekcionalni pristup (Evans i sur., 2024) dodatno pomaže razumjeti kako se različite nejednakosti međusobno isprepliću i

pojačavaju, kroz međudjelovanje socioekonomskih uvjeta, manjinskog statusa, zdravstvenih i razvojnih teškoća te drugih oblika ranjivosti.

Ispadanje na osnovnoškolskoj razini dio stručnjaka percipira kao problem mladih Romkinja i Roma, mladih s problemima u ponašanju i mladih u skrbi, a ranija istraživanja također upućuju na povećanu ranjivost ovih skupina (Cajner-Mraović i Šućur, 1997; Kunac i sur., 2018; Maloić, 2006; Tardelli, 2023; Tursić i Racz, 2023). Ipak, nalazi ovog istraživanja pokazuju različite rizike i putanje ispadanja te upozoravaju da fenomen nije ograničen na pojedine ranjive skupine, iako upravo njih pogađa u većoj mjeri jer su životi mnogih mladih koji ispadaju iz obrazovanja obilježeni višedimenzionalnom socijalnom isključenošću. Posebno se izdvajaju socioekonomska i stambena deprivacija, niska obrazovanost roditelja, prostorna isključenost, manjinski status te ograničen pristup resursima i uslugama.

Analizom su identificirani različiti obrasci ispadanja koji potvrđuju heterogenost fenomena. Ispadanje može biti potaknuto socioekonomskim i obiteljskim okolnostima, traumatskim iskustvima, narušenim odnosima u školskom okruženju, emocionalnim teškoćama i otporom prema školi te strukturnim preprekama u pristupu obrazovanju. U analiziranim slučajevima mladih pripadnika romske manjine proces ispadanja odvija se u uvjetima dugotrajnog siromaštva i socijalne isključenosti, dok je u slučajevima mladih koji nisu pripadnici romske manjine češće povezan s konkretnim prijelomnim događajima, poput migracije ili vršnjačkog nasilja.

Nalazi pokazuju da ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja najčešće ipak nije nagli događaj, nego proces postupnog udaljavanja od škole, obilježen izostancima, školskim neuspjehom, padom motivacije i slabljenjem osjećaja pripadnosti. Iako u pojedinim situacijama može doći do naglog prekida, primjerice u kontekstu migracija ili traumatskih događaja, riječ je o procesu koji često započinje znatno prije formalnog izlaska iz sustava i zahtijeva ranu identifikaciju i pravodobnu intervenciju.

Višestruka studija slučaja ilustrira višestrukost rizika, geografski određenu dostupnost intervencija i različite ishode reintegracije. Mladi često internaliziraju neuspjeh i preuzimaju odgovornost za ispadanje, ponajprije kroz opise nedostatka motivacije i nejasne koristi od školovanja, dok stručnjaci u istim slučajevima prepoznaju djelovanje obitelji, škole i drugih mikrosustava te zdravstvene i razvojne teškoće. Ipak, i iskazi mladih upućuju na snažan utjecaj obitelji, vršnjaka i životnih okolnosti te osjećaj nepripadanja školi i školski neuspjeh. Kod mladih romske nacionalne manjine prisutni su i obrasci dugotrajne socijalne isključenosti koji se prenose kroz vrijeme i generacije. Većina mladih istodobno izražava žaljenje zbog ispadanja.

U iskustvima mladih vidljivi su i obrasci ranog preuzimanja odraslih i rodno obilježenih uloga. Za djevojke to često znači brigu o djeci i drugim članovima obitelji te rano zasnivanje partnerske i obiteljske zajednice, dok se kod mladića uloga odrasle osobe češće povezuje s ranim uključivanjem u dostupne oblike plaćenog rada. U dijelu analiziranih slučajeva utvrđene su razvojne teškoće, odnosno teškoće fizičkog i mentalnog zdravlja ili problemi u ponašanju. Navedene teškoće, koje mogu utjecati i na učenje, bile su prisutne u šest od sedam analiziranih slučajeva, ali često nisu bile pravodobno prepoznate ili praćene odgovarajućim intervencijama podrške. Njihovo međudjelovanje sa socioekonomskim uvjetima, manjinskim statusom i diskriminacijom doprinosilo je ispadanju, što potvrđuje relevantnost ekološke teorije i modela višedimenzionalne socijalne isključenosti.

Dodatni specifični cilj istraživanja bio je **opisati odgovore i intervencije različitih sustava u situacijama ispadanja**. Stručnjaci opisuju širok spektar intervencija obrazovanja, socijalne skrbi, zdravstva, rada i zapošljavanja, civilnog društva te lokalne i područne samouprave. Međutim, njihova dostupnost i provedba ovise o lokalnim resursima i projektima, dok postupanje često počiva na individualnom trudu stručnjaka, bez jasnih protokola i standarda. Najprisutnije intervencije usmjerene su na promjenu ponašanja i vrijednosti mladih i njihovih obitelji, dok su mjere obrazovnog i socijalnog uključivanja te redistribucije manje dostupne i nedovoljno kontinuirane. Istraživanje stoga pokazuje potrebu za razvojem diferenciranih intervencija koje odgovaraju na različite životne okolnosti mladih, osobito mjera socijalnog uključivanja i redistribucije kojima bi se stvorili uvjeti za ponovno uključivanje u obrazovanje.

Program osnovnog obrazovanja odraslih upisali su mladi u pet slučajeva, ali se njegova uspješnost pokazala ovisnom o obiteljskim kapacitetima za organizacijsku i financijsku podršku pa je dvoje mladih ponovno ispalo, dok je troje ostalo uključeno u program. Postojeći sustav reintegracije kroz osnovno obrazovanje odraslih ima ograničenu dostupnost i doseg te ne odgovara u potpunosti različitim potrebama i okolnostima života mladih, osobito onih najranjivijih, zbog nedovoljne prilagodbe programa, neujednačene vremenske i geografske dostupnosti te nedostatka dodatne podrške tamo gdje je ona potrebna.

Aktualna organizacija obrazovanja odraslih stoga se može interpretirati više kao osnovni kompenzacijski mehanizam koji je potrebno dalje razvijati, nego kao cjelovit model ponovnog obrazovnog i socijalnog uključivanja. Dio mladih živi u izrazito nepovoljnim financijskim okolnostima i usmjeren je na neposredne egzistencijalne potrebe, zbog čega im je

teško uključiti se u intervencije čije su koristi odgođene. Za njih je osobito važno razvijati modele koji povezuju osnovno obrazovanje s osposobljavanjem, radnim angažmanom ili drugim neposrednim koristima.

Nalazi potvrđuju potrebu za ciljanim intervencijama prilagođenima različitim životnim okolnostima i putanjama ispadanja. Za mlade koji su već ispali iz obrazovnog sustava ključan je razvoj fleksibilnijih modela reintegracije koji bi povezivali osnovno obrazovanje odraslih s osposobljavanjem, plaćenim radnim angažmanom i mjerama socijalnog uključivanja. Njihova provedba zahtijeva stabilno financiranje programa, financijsku sigurnost mladih i geografsku dostupnost. Različite putanje ispadanja i reintegracije zahtijevaju diferencirane pristupe i individualno planiranje obrazovnog i socijalnog uključivanja u suradnji s mladom osobom i njezinim mrežama podrške. Posebno nedostaju modeli istodobnog rada, obrazovanja i osposobljavanja za mlade koji nemaju financijsku podršku obitelji.

Četvrti specifični cilj bio je **istražiti obrasce suradnje i koordinacije među sustavima u odgovoru na ispadanje mladih iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja**. Suradnja među sustavima prepoznata je kao ključan, ali nedovoljno razvijen element odgovora na ispadanje. Potrebno je unaprijediti razmjenu informacija, razviti standarde i protokole postupanja te jasnije definirati odgovornosti i koordinaciju aktivnosti. Gdje je to potrebno, moguće je uvesti profesionalne pozicije usmjerene na rad s mladima u zajednici te na koordinaciju među relevantnim sustavima. U istraživanju se pokazalo da u nedostatku takvih mehanizama, djelovanje često ovisi o individualnim poznavanjima i angažmanu pojedinog stručnjaka. Sustav socijalne skrbi raspolaže većim brojem informacija o uvjetima života obitelji, ali nema dovoljno razvijene mehanizme ranih i preventivnih intervencija pa do njegova uključivanja često dolazi kada je mlada osoba već znatno udaljena od škole, dok drugi sustavi često nemaju dovoljno informacija o siromaštvu i drugim okolnostima socijalne isključenosti mladih niti razvijene mjere odgovora na te probleme. Stoga se suradnja među sustavima i razvoj većeg broja ciljanih mjera pojavljuju kao nužnost.

Integracija nalaza obiju faza istraživanja potvrđuje da je ispadanje iz osnovnoškolskoga obrazovanja kompleksan društveni problem. Rezultati upućuju na potrebu za ranom identifikacijom rizika, kontinuiranom dostupnošću usluga podrške u zajednici, jačanjem međuresorne suradnje te razvojem i revizijom intervencija za uključivanje u osnovno obrazovanje. Potrebno je razviti na dokazima utemeljene smjernice i standarde postupanja te

osigurati dostatne stručne, financijske i druge resurse za njihovu provedbu. Posebnu pozornost potrebno je usmjeriti na prijelazna razdoblja, smanjivanje administrativnih i strukturnih prepreka te povezivanje obrazovnog, socijalnog, zdravstvenog i sustava zapošljavanja, uz uključivanje organizacija civilnog društva i lokalne samouprave.

Doprinos ovog istraživanja ogleda se u tome što problem ispadanja iz osnovne škole čini vidljivijim u hrvatskom društvu, povezuje perspektive stručnjaka i mladih te otvara prostor za oblikovanje sustavnih, ciljanih i pravednijih odgovora. Nalazi ovog istraživanja pokazuju da ispadanje iz obrazovanja nije samo obrazovni problem, već i pitanje socijalne pravde i društvenih nejednakosti, zbog čega zahtijeva odgovor usmjeren na različite razine ekološkog sustava. Intervencije koje ne adresiraju strukturne uvjete imaju ograničen doseg, a obrazovne se nejednakosti mogu nastaviti reproducirati kroz generacije. Odgovornost za prevenciju i ponovno uključivanje stoga ne može biti prepuštena isključivo mladima i njihovim obiteljima, nego predstavlja zajedničku odgovornost obrazovnog, socijalnog, zdravstvenog i drugih sustava te društva u cjelini. Razvoj integriranih i diferenciranih intervencija može pridonijeti ne samo većoj obrazovnoj uključenosti nego i smanjenju nejednakosti i izjednačavanju mogućnosti za mlade koji su višestruko ranjivi i socijalno isključeni.

20. LITERATURA

- Abrahams, J. (2024). *Schooling inequality: Aspirations, opportunities and the reproduction of social class*. Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781447360308>
- Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* (39–53). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- 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., Kregar Orešković, K. i Sladović Franz, B. (2008). Mogućnosti i izazovi kvalitativnog pristupa u istraživanju skrbi djece. U: Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.), *Kvalitativni pristup u društvenim istraživanjima* (119–150). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Ajduković, M. i Urbanc, K. (2010). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (3), 319–352. <https://hrcak.srce.hr/64352>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. i Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Aznar, A., Ferrer, F., Jacott, L. i De Caso, A. M. (2023). *Orienta4YEL Project final report*. Universitat de Barcelona. <https://www.orienta4yel.eu/>
- Bagić, D., Burić, I., Dobrotić, I., Potočnik, D. i Zrinščak, S. (2014). *Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: Prepreke i mogućnosti za promjene*. UNDP, UNHCR i UNICEF.
- 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.

- Baranović, B. (2002). Što mladi misle o obrazovanju. U: Ilišin, V., Radin, F. (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija* (203–218). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: Teorijsko motrište. U: Bašić, J., Janković, J. (ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (31–45). Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bašić, J., Ferić Šlehan, M. i Kranželić, V. (2009). Najugroženije skupine nezaposlenih mladih u RH: Preliminarni podatci projekta „Socijalna uključenost i strategije življenja nezaposlenih mladih u Hrvatskoj i Sloveniji u europskom kontekstu”. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(1), 114–128.
- Baturina, B., Berc, G. i Majdak, M. (2014). Nevidljivi problem – stvarni rizik: Ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1), 45–60.
- Baxter, P. i Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Beauchamp, T. L. (2019). A Defense of universal principles in biomedical ethics. U: Valdés, E., Lecaros, J. (ur.), *Bioworld and Policy in the Twenty-First Century. International Library of Ethics, Law, and the New Medicine*: Vol 78. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05903-3_1
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. U: Adams, M., Bell, L. A. (ur.), *Teaching for diversity and social justice* (3. izd., 3–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005759-2>

- Benić, M. (2022). Teorijski modeli razumijevanja ishoda nepovoljnih iskustava u djetinjstvu. *Socijalne teme*, 9(1), 47–76. <https://hrcak.srce.hr/302760>
- Berc, G., Majdak, M. i Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1–31.
- Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost*, XIV (1), 91–105. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.5>
- Bixby, L. E. (2024). Intersectional inequalities: How socioeconomic well-being varies at the intersection of disability, gender, race-ethnicity, and age. *Research in Social Stratification and Mobility*, 91, 100938. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100938>
- Blažeković, S. (2018). Ispadanje iz srednjoškolskog obrazovanja u zemljama EU: Uzroci i mjere prevencije (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Bouillet, D. i Kudek Mirošević, J. (2015). Učenici s teškoćama u razvoju i izazovi u odgojno-obrazovnoj praksi. *Život i škola*, 61(31), 87–98. <https://hrcak.srce.hr/143225>
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. U Karabel, J., Halsey, A. H. (ur.), *Power and ideology in education* (487–511). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Brajša-Žganec, A. i 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. <https://hrcak.srce.hr/60110>
- Breen, R. (2001). *A rational choice model of educational inequality* (Working Paper No. 166). Juan March Institute.
- Breen, R. i Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>

- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J. i Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brodkin, E. Z. (2011). Policy work: Street-level organizations under new managerialism. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2), 253–277.
<https://doi.org/10.1093/jopart/muq093>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Ceci, S. J. (1994). Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brown, C., Douthwaite, A., Costas Batlle, I. i Savvides, N. (2022). A multi-stakeholder analysis of the risks to early school leaving. *Journal of Youth Studies*, 27(3), 414–438. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2132139>
- Brown, C., Olmos Rueda, P., Costas Batlle, I., i Gairín Sallán, J. (2021). Introduction to the special issue. *Journal of Education and Work*, 34(7–8), 723–739.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>
- Burušić, J., Babarović, T. i Marković, N. (2010). Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 709–725. <https://hrcak.srce.hr/60111>
- Bužinkić, E. (2017). *Uključivanje djece izbjeglica u obrazovni sustav* (policy brief). Centar za mirovne studije i GOOD inicijativa.
- Bužinkić, E. (2023). Poremećaji školstva: Patologizacija mladih izbjeglica na sjecištu orodnjene islamofobije, rasnih nejednakosti i hrvatskog etnonacionalizma. U: Čolović, N., Petričušić, A. (ur.), *Lica i naličja obrazovanja: Interkulturalnost i obrazovanje na manjinskim jezicima i pismima* (61–88). Srpsko narodno vijeće.
https://snv.hr/wp-content/uploads/2023/12/LicaNalicjaObrazovanja_online.pdf
- Byrne, D. (2005). *Social exclusion* (2. izd.). Open University Press.

- Cajner-Mraović, I. i Šućur, Z. (1997). Razlike u socijalnoekonomskom statusu, tijeku školovanja i obiteljskoj patologiji maloljetnih delinkvenata s obzirom na migratornost njihovih obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), 1–11. <https://hrcak.srce.hr/101125>
- Chirteș, G. (2010). A case study into the causes of school dropout. *Acta Didactica Napocensia*, 3(4), 25–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055878>
- Christenson, S., Sinclair, M. F. i Lehr, C. A. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468–484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Cicchetti, D., Toth, S. L. i Maughan, A. (2000). An ecological–transactional model of child maltreatment. U: Sameroff, A. J., Lewis, M., Miller, S. M. (ur.), *Handbook of developmental psychopathology* (2. izd., 689–722). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4163-9_37
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. izd.). SAGE.
- Creswell, J. W. i Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3. izd.). SAGE.
- Cvjetičanin, S. i Živanović, V. (2012). Zastupljenost romske djece u obrazovnom sustavu Srbije. *Napredak*, 153(1), 53–76. <https://hrcak.srce.hr/82860>
- Černja, I. i Pavić, D. (2018). Samoprocjene kompetencija nastavnika u osnovnom obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 22, 2(38), 23–33. <https://hrcak.srce.hr/224431>
- Čorkalo-Biruški, D. (2022). Školska integracija djece izbjeglica: naučene lekcije i budući izazovi. *Srpsko narodno vijeće*.

- Čuča, A. (2021). *Obrazovanje djece tražitelja azila – (ne)spremnost na kvalitetno uključivanje u obrazovni sustav*. GOOD inicijativa i Centar za mirovne studije.
- Ćosić, A. (2024). Uloga grupnih procesa u subjektivnoj dobrobiti adolescenata u institucijskoj skrbi (doktorski rad). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:519431>
- Dahlberg, L. L. i Krug, E. G. (2002). Violence – a global public health problem. U: Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., Lozano, R. (ur.), *World report on violence and health* (3–21). World Health Organization.
- Denzin, N. i Lincoln, Y. S. (ur.). (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. *The SAGE handbook of qualitative research*, SAGE.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Dockery, D. J. (2013). *School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors*. Virginia Commonwealth University. <http://jsc.montana.edu/articles/v10n12.pdf>
- Doll, J. J., Eslami, Z. R. i Walters, L. M. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? *A comparative analysis of seven nationally representative studies*. *SAGE Open*, 3(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440135033834>
- Downes, P. (2014). *Access to Education in Europe: A Framework and agenda for system change*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8795-6>
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. i Rusinaitė, V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Publications office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/200506>
- Državni zavod za statistiku. (2001). *Metodologija nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja*. Narodne novine, 105/2001–1734.
- Državni zavod za statistiku. (2020). *Rezultati ankete o dohotku stanovništva u 2019*.

- Državni zavod za statistiku. (2021). *Rezultati ankete o dohotku stanovništva u 2019.:* Ispravak.
- Državni zavod za statistiku. (2025). *Hrvatska u brojkama*.
<https://web.dzs.hr/hub25/>
- Eivers, E., Ryan, E. i Brinkley, A. (2000). *Characteristics of early school leavers: Results of the research strand of the 8–15 year old early school leavers initiative*. Educational Research Centre. <https://www.erc.ie/documents/eslicomplete00.pdf>
- Embreuš, A. (2019). Ispadanje mladih iz sustava obrazovanja (završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Ergün, N. i Demir, I. (2017). Push-out or dropout? A grounded theory on adolescents' school detachment. U: Akfırat, O. N., Staub, D. F., Yavaş, G. (ur.), *Current debates in education*, 5(81–102). <https://www.researchgate.net/publication/323605228>
- Estêvão, P. i Álvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13(1), 21–32. https://doi.org/10.1386/pjss.13.1.21_1
- Europska agencija za temeljna prava (European Union Agency for Fundamental Rights, FRA) (2025). *Rights of Roma and Travellers in 13 European countries: Perspectives from the Roma Survey 2024*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2025/roma-survey-2024>
- Europska agencija za posebne potrebe i uključivo obrazovanje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, AESNIE) (2017). *Rano napuštanje školovanja i učenici s invaliditetom i/ili posebnim obrazovnim potrebama: Konačno sažeto izvješće* (G. Squires, ur.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/early-school-leaving-and-learners-disabilities-andor-special-educational-needs-final-summary-report>
- Europska komisija (2010). Europa 2020: Strategija za pametan, održiv i uključiv razvoj (COM/2010/2020). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex:52010DC2020>

- Eurostat (2010). *Europe in figures: Eurostat yearbook 2010*. Publications office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5721265/KS-CD-10-220-EN.PDF.pdf>
- Eurostat (2023). *Early leavers from education and training – statistics. Eurostat Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat (2024). *Early leavers from education and training 2013–2023*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Evans, C. R., Leckie, G., Subramanian, S. V., Bell, A. i Merlo, J. (2024). A tutorial for conducting intersectional multilevel analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (MAIHDA). *SSM Population Health*, 26, 101664. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2024.101664>
- Farnell, T. (2012). *Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi*. Sveučilište u Zagrebu.
- Ferić, I., Milas, G. i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 621–642.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. State University of New York Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30. izd.). Bloomsbury Academic.
- Garg, M. K., Chowdhury, P. i Kanchan, M. I. S. K. (2022). An overview of educational inequality in India: The role of social and demographic factors. *Frontiers in Education*, 7, 871043. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.871043>
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>

- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. i Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: A comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- GOOD inicijativa (2020). Zašto su neka djeca ostavljena na pristojnoj udaljenosti? <https://goo.hr/zasto-su-neka-djeca-ostavljena-na-pristojnoj-udaljenosti/>
- Grad Zagreb. (2021). *Program za mlade Grada Zagreba od 2021. do 2025. godine*. <https://zagreb.hr/akcijski-plan-programa-za-mlade-grada-zagreba-od-2/188191>
- Grebenac, P. (2017). *Teorija ekoloških sustava – sažetak*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. <https://www.studocu.com/row/document/sveuciliste-u-zagrebu/psihologija-odgoja-i-obrazovanja-nm/teorija-ekoloskih-sustava/3716323>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Gregurović, M. (2023). Obrazovne nejednakosti i nacionalne manjine u Hrvatskoj: Refleksija predrasuda javnosti ili problem sustava? U: Čolović, N., Petričušić, A. (ur.), *Lica i naličja obrazovanja: Interkulturalnost i obrazovanje na manjinskim jezicima i pismima* (181–220). Srpsko narodno vijeće. https://snv.hr/wp-content/uploads/2023/12/LicaNalicjaObrazovanja_online.pdf
- Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 203–217.
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference*, 1–17.

- Hayes, N., O'Toole, L. i Halpenny, A. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315646206>
- Hesse-Biber, S. (2022). Mixed methods research designs in qualitatively driven research. U: Flick, U. (ur.), *The Sage handbook of qualitative research design* (618–635). SAGE.
- Horvat, E. (2023). Podrška u prijelazima učenicima s teškoćama tijekom obrazovanja (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:072378>
- Hoque, N. i Mahanta, R. (2021). Teacher quality and dropout rates in primary education. The Case of Developing Countries. *The Journal of Development Practice*, 7, 21–28.
- Hrvatski sabor (2015). Obiteljski zakon. Narodne novine, 103/2015.
- Hrvatski sabor (2018). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018.
- Hrvatski sabor (2021). Zakon o obrazovanju odraslih. Narodne novine, 144/2021.
- Hrvatski sabor (2023). Zakon o socijalnoj skrbi. Narodne novine, 18/2022, 46/2022, 119/2022, 71/2023, 156/2023.
- Hudson, B. (2002). Interprofessionality in health and social care: The Achilles' heel of partnership? *Journal of Interprofessional Care*, 16(1), 7–17.
<https://doi.org/10.1080/13561820220104122>
- Hughes, J. N., Cao, Q., West, S. G., Smith, P. A. i Cerda, C. (2017). Effect of retention in primary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology*, 65, 11–27.
- Hunt, M. H., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Rogers Grogg, K. i Neel, J. (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school dropout and violence. *Psychology in the Schools*, 39(4), 413–415.

- Hunter, J. (2012). Cumulative risk and resilience in child development. *Child Development Research*, 1–8. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA) (2015). *Eurydice Brief: Tackling early leaving from education and training in Europe*. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Policy_brief_EN.pdf
- Jahnukainen, M. T. (2001). Social exclusion and dropping out of education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 1, 1–12. [https://doi.org/10.1016/S1479-3636\(01\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3636(01)80003-9)
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. i Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190.
- Jeđud, I. (2008). Kvalitativni pristup u društvenim istraživanjima. *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* (13–33). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Johansson, B. i Uhnöo, D. (2019). Dropping out of school – A systematic and integrative research review on risk factors and interventions. *Working Papers and Reports Social Work*, 16.
- Jordan, W. J., Lara, J. i McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28(1), 62–94. <https://doi.org/10.1177/0044118X96028001003>
- Kafadar, J. (2016). Specifičnosti fenomena ispadanja iz obrazovanja srednjoškolskih učenika (završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Kelly, C., Kasperavicius, D., Duncan, D., Etherington, C., Giangregorio, L., Presseau, J., Sibley, K. M. i Straus, S. (2021). ‘Doing’ or ‘using’ intersectionality? Opportunities and challenges in incorporating intersectionality into knowledge translation theory and practice. *International journal for equity in health*, 20(1), 187.
- Kero, A. (2024). Should we talk about drop out phenomenon in Croatia. U: Karamatić Brčić, M., Vrkić Dimić, J., Iveljić, A. M. (ur.), *Stručne perspektive: Kakav odgoj*

želimo? *Stručni zbornik međunarodne znanstveno-stručne konferencije „Kakav odgoj želimo?“* (81–96). Sveučilište u Zadru.

Khan, M. J. i Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127, 106065.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>

Knesting-Lund, K., Reese, D. i Boody, R. (2013). Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention. *Journal of Studies in Education*, 3(4), 57–71. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i4.4281>

Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2008). Iskustva s kvalitativnom metodologijom u projektu Socijalnopedagoška dijagnoza. *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* (153–181). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38(1), 1–12. <https://hrcak.srce.hr/17642>

Kranželić Tavra, V. i Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 7(1), 15–28.

Kronauer, M. (2019). Social exclusion and underclass: New concepts for the analysis of poverty. U: Andreß, H.-J. (ur.), *Empirical poverty research in a comparative perspective* (51–76). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429442001-3>

Krstić, K., Stepanović-Ilić, I. i Videnović, M. (2017). Student dropout in primary and secondary education in the Republic of Serbia. *Psihološka istraživanja*, 20(1), 27–50. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1701027K>.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. U: Glantz, M. D., Johnson, J. L. (ur.), *Resilience and development* (179–224). Kluwer Academic Publishers.

Kunac, S., Klasnić, H. i Lalić, S. (2018). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: Istraživanje baznih podataka*. Centar za mirovne studije.

Lacey, A. i Luff, D. (2007). *Qualitative data analysis*. NIHR.

- Lavrentsova, E. i Valkov, P. (2017). Dropping out of school: Risk and protective factors. *Labor et Educatio*, 5, 107–124. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.17.006.7981>
- Lehr, C. A., Hansen, A. A., Sinclair, M. F. i Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion. *School Psychology Review*, 32(3), 342–364.
- Lepoglavec, Š. (2022). Odustajanje i nezavršavanje osnovnoškolskoga obrazovanja romske djece u Međimurskoj županiji (završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Levitas, R. (2005). The inclusive society. *Social exclusion and new labor*. Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511552>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. i Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. University of Bristol, Social Exclusion Task Force.
- Lincoln, Y. S. i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4). SAGE. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. i Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Maloić, S. (2006). Izvršavanje odgojne mjere upućivanja u odgojni zavod – Neka obilježja odgajnika i poteškoće u provođenju tretmana. *Kriminologija i socijalna integracija*, 14(1), 75–86. <https://hrcak.srce.hr/99053>
- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. i Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science*, 341 (6149), 976–980. <https://doi.org/10.1126/science.1238041>
- Matković, T. (2009). *Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: Isplati li se školovati?* Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi Republike Hrvatske i Program Ujedinjenih naroda za razvoj.
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 643–667.

- Matković, T. i Štulhofer, A. (2006). Socijalna isključenost u Hrvatskoj – Empirijska analiza. U: Starc, N., Ofak, L., Šelo Šabić, S. (ur.), *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost* (91–125). UNDP.
- McCombes, S. (2023). What is a case study? Definition, examples and methods. Scribbr.
- Merriam, S. B. i Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. izd.). Jossey-Bass.
- Meryem, H., Khabbache, H. i Ait Ali, D. (2024). Dropping out of school: A psychosocial approach. *Advances in Medicine, Psychology, and Public Health*, 1(1), 26–36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10598523>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* (2. izd.). Naklada Slap.
- Milas, G. i Ferić, I. (2009). Utječe li produljenje obveznog školovanja na smanjenje ranoga prekidanja školovanja? *Društvena istraživanja*, 18(4–5), 652–668.
- Milas, G., Ferić, I. i Šakić, V. (2010). Osuđeni na socijalnu isključenost? *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 669–689.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. izd.). SAGE.
- Milić, M. (2022). Potencijali socijalne politike u ublažavanju izazova ispadanja iz obrazovanja (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Miller, C. (2006). Dropped out or pushed out: A case study on why students drop out (Master's thesis). University of Wisconsin–Stout.
- Ministarstvo prosvjete i športa (2003). Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih. Narodne novine, 136/2003.
- Ministarstvo socijalne politike i mladih (2015). Pravilnik o mjerama za zaštitu osobnih prava i dobrobiti djeteta. Narodne novine, 123/2015.
- Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike (2022a). Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o mjerama za zaštitu osobnih prava i dobrobiti djeteta. Narodne novine, 87/2022.

- Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike (2022b). Pravilnik o mjerilima za pružanje socijalnih usluga, Narodne novine, 110/2022, 58/2024.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Smjernice za unapređenje osnovnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum za razvoj temeljnih vještina funkcionalne pismenosti.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2024). Odluka o financiranju provedbe osnovnog obrazovanja odraslih u 2024. godini.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2025a). Odluka o financiranju provedbe osnovnog obrazovanja odraslih u 2025. godini.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2025b). Odluka o financiranju provedbe osnovnog obrazovanja odraslih u 2026. godini.
- Morse, J. M. (2010). Simultaneous and sequential qualitative mixed method designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 483–491. <https://doi.org/10.1177/1077800410364741>
- Morse, J. M. i Cheek, J. (2014). Making room for qualitatively driven mixed-method research. *Qualitative Health Research*, 24(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/1049732313513656>
- Munhall, P. (2008). Perception. U: Given, L. M. (ur.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*: Vol. 1 (601–603). SAGE.
- Naeem, M., Wilson, O., Kerry, H. i Silvia, R. (2024). Data saturation in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–17. <https://doi.org/10.1177/16094069241229777>
- Ninčević, M. M. (2025). Pedagogija Paula Freirea u odgoju i obrazovanju potlačenih i marginaliziranih skupina. *Obnovljeni Život*, 80(1), 51–63. <https://doi.org/10.31337/oz.80.1.4>
- OECD (2021). *Seven questions about continuous learning in enterprises*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ed9768a-en>

- Ogresta, J. (2023). »Bez škole si nitko«: Iskustva prekida srednje škole. *Ljetopis socijalnog rada*, 30(1), 141–161. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v30i1.505>
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11–12). <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>
- Paksi, B., Széll, K. i Fehérvári, A. (2023). Empirical testing of a multidimensional model of school dropout risk. *Social Sciences*, 12(2), 50. <https://doi.org/10.3390/socsci12020050>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4. izd.). SAGE.
- Pavić, Ž. i Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za sociologiju*, 40(39), 1–2, 53–70. <https://hrcak.srce.hr/39824>
- Pedditzi, M., Fadda, R. i Lucarelli, L. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Petrić, M. (2023). Socijalna isključenost i marginalizacija mladih bez srednjoškolskog obrazovanja (završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija.
- Petrić, M. i Tomić-Koludrović, I. (2021). Bourdieu's theorization of social capital. *Philosophy and Society*, 32(4), 538–566. <https://doi.org/10.2298/FID2104538P>
- Pikić Jugović, I. i Doolan, K. (2013). Is there anything specific about early school leaving in Southeast Europe? A review of research and policy. *European Journal of Education*, 48, 363–377. <https://doi.org/10.1111/ejed.12041>
- Pontuschka, R. (2024). *Exploring the reasons behind primary school dropout in Mozambique*. Policy brief. UNICEF.
- Popović, S. i Buljevac, M. (2016). Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(3), 463–488. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i3.108>

- Porić, H. (2017). Problem ranog napuštanja školovanja u osnovnim i srednjim školama (diplomski rad). Univerzitet u Sarajevu.
- Poštrak, M., Žalec, N. i Berc, G. (2020). Socijalna integracija mladih u riziku. *Revija za socijalnu politiku*, 27(3), 287–308. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i3.1582>
- Poth, C. i Shannon-Baker, P. (2022). State of the methods: Leveraging design possibilities of qualitatively oriented mixed methods research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–11. <https://doi.org/10.1177/16094069221115302>
- Priya, A. (2020). Case study methodology of qualitative research. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Puzić, S. i Košutić, I. (2015) *Sociološki pristupi razumijevanju društvenih nejednakosti u obrazovanju*. U: Baranović, B. (ur.), Koji srednjoškolci namjeravaju studirati?: pristup visokom obrazovanju i odabir studija (41–70). Biblioteka Znanost i društvo (37). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. ISBN 978-953-6218-68-4
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*, 18(4–5), 697–716.
- Radelić, A. (2020). Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Ratkajec Gašević, G. i Horvat, M. (2022). Prema mreži podrške mladima u riziku od preranog ispadanja iz obrazovnog sustava u postpandemijskom razdoblju. U: Zovko, A., Vukelić, N., Miočić, I. (ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?* (52–88). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Reddy, A. N. i Sinha, S. (2010). *School dropouts or pushouts?* CREATE.
- Regent, S. (2003). The open method of coordination. *European Law Journal*, 9(2), 190–214. <https://doi.org/10.1111/1468-0386.00175>
- Reschly, A. L. (2010). Reading and school completion. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 67–90.
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school. *Adolescent Research Review*, 3(4), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>

- Ritchie, J. i Spencer, L. (1994). Framework analysis: A qualitative data analysis method. U: Bryman, A., Burgess, R. G. (ur.), *Analyzing qualitative data* (173–194). Routledge.
- Robson, K. (2010). The afterlife of NEETs. U: Attewell, P., Newman, K. S. (ur.), *Growing gaps* (185–209). Oxford University Press.
- Roisman, G. I. (2005). Conceptual clarifications in resilience research. *American Psychologist*, 60(3), 265–267.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.
- Rumberger, R. W. i Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A Review of 25 Years of Research*. University of California.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2000). Children in substitute care. *Children and Youth Services Review*, 22(9–10), 685–703.
- Ryan, L., Lörinc, M., D'Angelo, A., Kaye, N., Araújo, H. C., Magalhães, A., Rocha, C., Macedo, E., Nairz-Wirth, E. i Gitschthaler, M. (2014). *Policies on early school leaving in nine European countries: A comparative analysis*. University of Antwerp. <https://research.wu.ac.at/en/projects/resleu-reducing-early-school-leaving-in-europe-4/publications/>
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. i Hunt, F. (2010). School drop out: patterns, causes, changes and policies (2011/ED/EFA/MRT/PI/08). *Background paper for the Education for all global monitoring report 2011. The hidden crisis: armed conflict and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190771>
- Sajjad, H., Iqbal, M., Siddiqui, M. i Siddiqui, L. (2012). Socio-economic determinants of primary school dropout: Evidence from South East Delhi, India. *European Journal of Social Sciences*, 30, 1450–2267.
- Sameroff, A. J. i Mackenzie, M. J. (2003). Transactional model revisited. *Zero to Three*, 24(1), 14–22.

- Sandelowski, M. (2008). Theoretical saturation. U: Given, L. M. (ur.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (875–876). SAGE.
- Schunk, D. H. i DiBenedetto, M. K. (2023). Bandura's legacy in education. *Theory into practice*, 62(3), 205–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226560>
- Shah, A. K., Mullainathan, S. i Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338(6107), 682–685. <https://doi.org/10.1126/science.1222426>
- Shuja, A., Ali, A., Khan, S. S. A., Burki, S. B. i Bilal, S. (2022). Factors affecting dropout during COVID-19. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221097378>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity. *International Labour Review*, 133(5–6), 531–578.
- Središnji državni ured za demografiju i mlade (2023). *Nacionalni program za mlade 2023–2025*.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Sweeten, G., Bushway, S. D. i Paternoster, R. (2009). Does dropping out lead to delinquency? *Criminology*, 47(1), 47–91.
- Šimunović, V. (2024). Dropout among Roma children in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(4), 103–122.
- Šućur, Z. (1995). Koncept socijalne isključenosti. *Revija za socijalnu politiku*, 2(3), 223–230.
- Šućur, Z. (2004). Socijalna isključenost: Pojam i pristupi. *Revija za sociologiju*, 35(1–2), 45–60.
- Tardelli, A. (2023). Tijek obrazovanja mladih u odgojnim zavodima (diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Tursić, A. i Racz, A. (2023). Podobrazovanost pripadnika romske manjine. *Journal of Applied Health Sciences*, 9(2), 233–245.

- United Nations Development Programme (UNDP) (2011). *Nepohađanje i napuštanje obrazovanja*.
- UNESCO (2012). *World atlas of gender equality in education*.
- UNESCO (2023). *Global education monitoring report: education inequalities*.
<https://www.education-inequalities.org/countries/croatia>
- UNESCO i IEA (2022). REDS – Učeničko iskustvo obrazovanja tijekom pandemije.
- Van Alphen, S. (2012). The benefit of educational inclusiveness for early school leavers in the European labour market. *European Journal of Education*, 47(4), 596–612.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12004>
- Van Den Berghe, L., Naert, J., Vandeveld, S. i De Pauw, S. S. W. (2024). Supporting second chance education: Drop-in students' views on educational barriers and needs to study. *European Journal of Education*, 59, e12644. <https://doi.org/10.1111/ejed.12644>
- Videnović, M., Stepanović Ilić, I. i Krnjić, Z. (2018). Dropping out: What are schools doing to prevent it? *Serbian Political Thought*, 17, 61–75.
<https://doi.org/10.22182/spt.1712018.4>
- Vijeće Europske unije (2011). *Preporuka o smanjenju ranog napuštanja škole*. EUR-Lex, 2011/C 191/01.
- Vijeće Europske unije (2020). *Preporuka Vijeća od 30. listopada 2020. o Mostu prema radnim mjestima — jačanju Garancije za mlade i zamjeni Preporuke Vijeća od 22. travnja 2013. o uspostavi Garancije za mlade*. EUR-Lex, 2020/C 372/01.
- Vijeće Europske unije (2021). *Rezolucija Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire (2021.–2030.)* EUR-Lex, 2021/C 66/01.
- Vijeće Europske unije (2022). *Preporuka Vijeća od 28. studenoga 2022. o inicijativi „Putevi do školskog uspjeha” i zamjeni Preporuke Vijeća od 28. lipnja 2011. o politikama za smanjenje ranog napuštanja školovanja*. EUR-Lex, 2022/C 469/01.
- Visković, I., Marušić, A. i Topić, J. (2023). Djeca u riziku socijalne isključenosti. *Školski vjesnik*, 72(2), 174–190.

- Vlada Republike Hrvatske (2014). *Protokol o postupanju u slučaju zlostavljanja i zanemarivanja djece*.
- Vlada Republike Hrvatske (2021). *Nacionalni plan oporavka i otpornosti 2021–2026*.
- Vlada Republike Hrvatske (2025). *Izvešće o radu zatvorskog sustava za 2024. godinu*.
- Vrabac, S. (2019). *Socijalna isključenost – pristupi i ranjive skupine (završni rad)*. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6. izd.). SAGE.
- Zaklada „Hrvatska za djecu”. <https://www.zhzd.hr/>
- Zaklada Solidarna, Fond „Desa i Jerko Baković”. <https://solidarna.hr/hr/desa-jerko-bakovi%C4%87-fund>
- Žižak, A. (2010). *Teorijske osnove intervencija*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Popis tablica

Tablica 1. Mladi bez završene osnovne škole, DZS

Tablica 2. Mladi bez završene osnovne škole prema izjašnjenju narodnosti, DZS

Tablica 3. Mladi bez završene osnovne škole po županijama, DZS

Tablica 4. Ispis iz osnovne škole, MZOM

Tablica 5. Romski učenici u osnovnim školama Republike Hrvatske, MZOM

Tablica 6. Prikaz međunarodnih istraživanja

Tablica 7. Prikaz istraživanja iz Hrvatske

Tablica 8. Prikaz teorijskog utemeljenja

Tablica 9. Regije u kojima djeluju stručnjaci koji sudjeluju u istraživanju

Tablica 10. Prikaz provedbe istraživanja

Tablica 11. Prikaz analitičkog postupka

Tablica 12. Čimbenici koji doprinose ispadanju na razini mikrosustava pojedinca

Tablica 13. Čimbenici koji doprinose ispadanju na razini mikrosustava obitelji

Tablica 14. Čimbenici na razini mikrosustava obrazovanja

Tablica 15. Čimbenici na razini mikrosustava okoline i vršnjaka

Tablica 16. Višedimenzionalna socijalna isključenost kao čimbenik rizika za ispadanje

Tablica 17. Usporedna analiza slučajeva: čimbenici koji doprinose ispadanju

Tablica 18. Intervencije sustava

Tablica 19. Profesionalne uloge

Tablica 20. Mezosustav

Tablica 21. Usporedna analiza slučajeva: intervencije i suradnje među sustavima

Popis shematskih prikaza

Shematski prikaz 1. Faza provedbe istraživanja

Shematski prikaz 2. Analitički postupci i integracija podataka

Shematski prikaz 3. Mezosustav

O AUTORICI

Martina Horvat socijalna je pedagoginja s dugogodišnjim iskustvom rada s djecom i mladima s problemima u ponašanju i njihovim obiteljima te osobama u riziku od socijalne isključenosti, osobito Romkinjama i Romima.

Nakon završetka studija socijalne pedagogije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu nastavila je obrazovanje na Sveučilišnom doktorskom studiju socijalnog rada i socijalne politike Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U istraživačkom radu bavi se socijalnom i obrazovnom uključenosti, položajem ranjivih skupina te problemima u ponašanju i sukobom sa zakonom. Autorica je i koautorica znanstvenih i stručnih radova te kroz zagovaranje, radne skupine i druga tijela doprinosi razvoju inkluzivnih javnih politika.

Trenutačno radi kao stručna suradnica u znanosti i visokom obrazovanju u Nastavno-kliničkom centru Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, gdje je uključena u klinički rad, provedbu stručnih i istraživačkih projekata te vježbi za studente. Tijekom profesionalnog rada bila je zaposlena u sustavima obrazovanja i socijalne skrbi, državnoj upravi te organizacijama civilnog društva, u kojima je i sada angažirana. Bavi se neposrednim radom s mladima, građanskom participacijom i socijalnim uključivanjem te edukacijom stručnjaka i volontera. U svojem radu povezuje socijalnopedagošku praksu, istraživački rad i razvoj intervencija usmjerenih na djecu, mlade, obitelji i zajednice.

Radovi:

- Šalaj, B., Gvozdanović, A. i Horvat, M. (2024). Political competence of Croatian secondary school students 2010–2021. *Citizenship, Social and Economics Education*, 23(2), 54–69. <https://doi.org/10.1177/14788047241259164>
- Ratkajec Gašević, G. i Horvat, M. (2022). Prema mreži podrške mladima u riziku od preranog ispadanja iz obrazovnog sustava u postpandemijskom razdoblju. U: Zovko, A., Vukelić, N., Miočić, I. (ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?* (52–88). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Kekez, A., Horvat, M. i Šalaj, B. (2017). Citizenship Education in Croatia: At the Margins of the System. *Journal of Social Science Education*, 16, 2. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i2-161>.
- Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i GONG (2016). *Od podanika do građanina: razvoj građanske kompetencije mladih*. Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.).
- Bužinkić, E., Čulum, B., Horvat, M. i Kovačić, M. (2015). Youth work in Croatia: collecting pieces for a mosaic. *Child and youth services*, 36(1). 30–55.
- Perasović, B. i Horvat, M. (2014): Uznemiravanje žena na javnim mjestima – osvrt na uzroke, oblike i učestalost problema uznemiravanja u Hrvatskoj i svijetu. *Sociologija i prostor*, 52(3).
- Horvat, M (2011). Povezanost mučenja životinja s međuljudskim nasiljem. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19, 1, 83–98.

- Horvat, M., Jagetić, V. i Vrečko, I. (2005). Kretanje broja prijavljenih, optuženih i osuđenih osoba za kazneno djelo silovanja, uz osvrt na specifičnosti djela. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13, 1, 133–140.
- Bobetić, M., Cvek, A., Horvat, M., Ratkajec, G. i Šapina, M. (2004). Istraživanje tamne brojke delinkventnog i devijantnog ponašanja osoba do 18. godine života. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40, 2, 219–230.