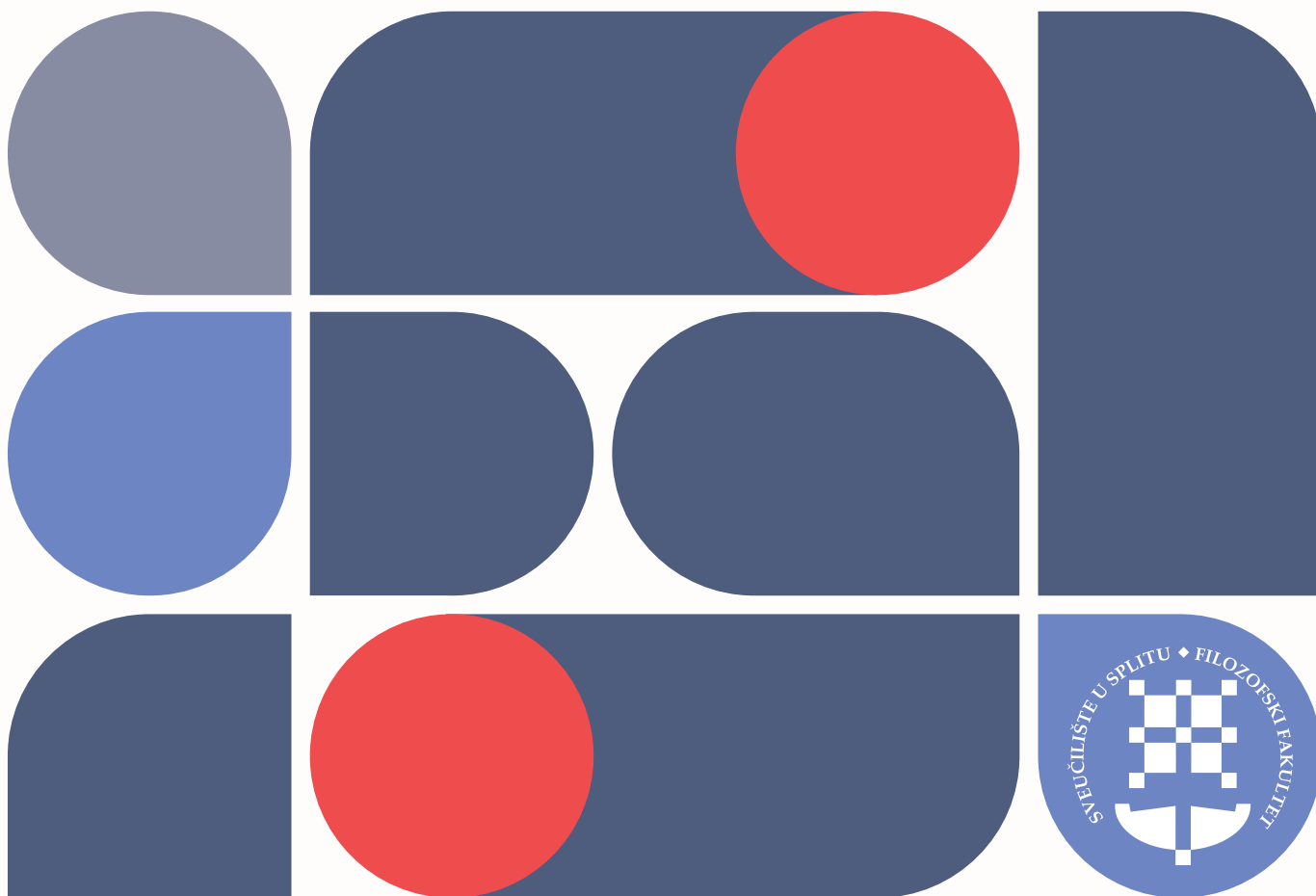


10. Međunarodna znanstvena konferencija o obrazovanju odraslih

10th International Scientific Conference on Adult Education

PERSPEKTIVE RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U SLJEDEĆEM DESETLJEĆU

PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT
EDUCATION IN THE UPCOMING DECADE



Zbornik radova

Conference proceedings

UNIST • FFST

10. Međunarodna znanstvena konferencija o obrazovanju odraslih
10th International Scientific Conference on Adult Education



**PERSPEKTIVE RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH
U SLJEDEĆEM DESETLJEĆU**

**PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION
IN THE UPCOMING DECADE**

Zbornik radova / Conference proceedings

Urednici / Editors

Siniša Kušić
Morana Koludrović
Tihomir Žiljak

Izdavač / Publisher

Filozofski fakultet u Splitu
Poljička cesta 35, HR - 21000 Split

Za izdavača / For the publisher

prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, dekanica

Urednici / Editors

prof. dr. sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
dr. sc. Tihomir Žiljak, Hrvatsko andragoško društvo

Recenzenti Zbornika / Reviewers of the Proceedings book

prof. dr. Mirjana Mavrak, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina
prof. dr. Elena Rizova, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda - Skopje, Filozofski fakultet, Makedonija

Recenzenti radova / Reviewers of the papers

prof. dr. sc. Aleksandra Pejatović, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija
doc. dr. sc. Amina Isanović Hadžiomerović, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina
prof. dr. sc. Anita Zovko, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska
izv. prof. dr. sc. Barbara Šteh, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Slovenija
izv. prof. dr. sc. Goran Lapat, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska
prof. dr. sc. Hadži Živorad Milenović, Sveučilište u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet, Kosovo
izv. prof. dr. sc. Ivan Markić, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska
prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska
dr. sc. Ivana Krešić Klauke, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska
doc. dr. sc. Jadranka Herceg, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“, Hrvatska
prof. dr. sc. Jasminka Zloković, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska
prof. dr. sc. Jelena Stamatović, Sveučilište u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, Srbija
prof. dr. sc. Kornelija Mrnjauš, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska
doc. dr. sc. Lenka Kamanová, Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning, Češka
doc. dr. sc. Maja Maksimović, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija
prof. dr. sc. Marko Radovan, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Slovenija
izv. prof. dr. sc. Renata Jukić, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Hrvatska
prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska
izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska
prof. dr. sc. Žana Bojović, Sveučilište u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, Srbija

Svi su radovi recenzirani minimalno dvostrukom slijepom recenzijom.

Lektura / Proofreading

Josip Radovan, mag. educ.croat. et angl.

Dizajn i grafičko oblikovanje / Graphic design

Redak d.o.o.
Magistrala Solin 61h, 21 000 Split

E-izdanje / E-edition

Filozofski fakultet u Splitu

ISBN 978-953-352-134-3

Referenca Zbornika / Conference proceeding references – APA Style (APA 7):

Kušić, S., Koludrović, M., Žiljak, T (ur.) (2025). *Perspektive razvoja obrazovanja odraslih u sljedećem desetljeću* Zbornik radova 10. Međunarodne znanstvene konferencije o obrazovanju odraslih. Split, Filozofski fakultet.



Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

PERSPEKTIVE RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U SLJEDEĆEM DESETLJEĆU

Zbornik radova

10. Međunarodne znanstvene konferencije o obrazovanju odraslih

Split, 2025.

10. Međunarodna znanstvena konferencija o obrazovanju odraslih

PERSPEKTIVE RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U SLJEDEĆEM DESETLJEĆU

10th International Scientific Conference on Adult Education

**PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE
UPCOMING DECADE**

Organizatori / Organisers

Hrvatsko andragoško društvo, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Filozofski fakultet u Rijeci, Filozofski fakultet u Splitu.

Mjesto i datum održavanja / Venue and date of the Conference

Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska, 5. - 6. prosinca 2024.

Programski odbor Konferencije / Program committee

izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska (predsjednik)

izv. prof. dr. sc. Goran Lapat, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska (supredsjedatelj)

doc. dr. sc. Tihomir Žiljak, Hrvatsko andragoško društvo, Hrvatska (supredsjedatelj)

prof. dr. sc. Miomir Despotović, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija

izv. prof. dr. sc. Helga Dorner, Eötvös Loránd University in Budapest, Institute of Research on
Adult Education and Knowledge Management, Mađarska

doc. dr. sc. Lenka Kamanová, Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Learning, Češka

izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska

dr. sc. Ivana Krešić Klaucke, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Hrvatska

prof. dr. sc. Mirjana Mavrak, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

Kateřina Pevná, Mendel University in Brno, Department of Senior Education, Češka

prof. dr. sc. Katarina Popović, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija

prof. dr. sc. Marko Radovan, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet, Slovenija

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska

doc. dr. sc. Emese Schiller, Eötvös Loránd University in Budapest, Institute of Research on Adult
Education and Knowledge Management, Mađarska

prof. dr. sc. Snježana Šušnjara, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska

prof. dr. sc. Anita Zovko, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska

Sadržaj / Content

Predgovor uredništva.....	9
PLENARNA IZLAGANJA	
<i>Mapping The Landscape: Exploring Global Trends And Challenges In Adult Education.....</i>	13
Katarina Popović	
<i>Learning Without Borders: Intergenerational Collaboration In Education.....</i>	16
Emese Schiller	
<i>Oblikovanje koncepta cjeloživotnog učenja</i>	20
Tihomir Žiljak	
IZLAGANJA SUDIONIKA - ZNANSTVENI RADOVI	
<i>Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja – pogled iznutra</i>	32
Anita Zovko	
<i>Adult Learning and Education on a Micro-Level. Focusing on Real Living Conditions and Their Sociopolitical Effects in Neighbourhoods.....</i>	43
Carina Klement	
<i>Značaj profesionalnog usmjeravanja u obrazovanju odraslih za smanjenje socijalne isključenosti.....</i>	51
Zlatka Gregorović	
<i>Efekti neformalnih programa obrazovanja na unapređenje životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja</i>	62
Lejla Osmić i Sandra Bjelan	
<i>Quality in Education for Older Adults: The Case of the University of Ljubljana</i>	74
Urška Gruden i Meta Furlan	
<i>Opportunities and Challenges for Intergenerational Learning in Creating an Age-Friendly Faculty.....</i>	87
Jana Mali i Anže Štrancar	
<i>Socijalna inovacija za međugeneracijsko učenje: projekt FACE.....</i>	96
Teja Dušak, Monika Šparl i Violetta Bottazzo	

<i>Učenje na radnom mjestu: kvaliteta i korisnost andragoških radionica u usavršavanju policijskih službenika za nastavničku ulogu</i>	106
Ksenija Vujčić i Morana Koludrović	
<i>Obuka kao stup profesionalnog vojnog obrazovanja.....</i>	117
Andrija Kozina i Mario Pasler	
<i>Samovrednovanja u organizacijama za obrazovanje odraslih</i>	128
Amina Isanović Hadžiomerović	
<i>Napredovanje nastavnika kao jedan od aspekata zadovoljstva poslom i razina stresa kod nastavnika strukovnih škola</i>	138
Vedrana Šimunić Rod i Goran Lapat	

Predgovor uredništva

Hrvatsko andragoško društvo od 2002. godine organizira, u pravilu, svake druge godine međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih. Ova konferencija o obrazovanju odraslih jedno je od rijetkih mjesta na kojem se hrvatski andragozi redovito susreću sa svojim domaćim i stranim kolegicama i kolegama, afirmirajući znanstveno istraživanje obrazovanja odraslih. Konferencije na poseban način obnavljaju nekadašnju tradiciju andragoških skupova u Poreču i Crikvenici te nastoje ponovno afirmirati regionalnu i širu međunarodnu suradnju na ovom važnom obrazovnom području. Na tim se konferencijama predstavljaju nova znanstvena postignuća, raspravlja se o aktualnim trendovima u obrazovanju odraslih, a to je ujedno i mjesto poticajnih susreta za nove međunarodne projekte i buduću suradnju. Veći broj konferencija organiziran je u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u Hrvatskoj i s hrvatskim sveučilištima. 2024. godine održana je 10. konferencija u Zagrebu. Uz Hrvatsko andragoško društvo, organizatori su Filozofski fakultet u Splitu, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Učiteljski fakultet u Zagrebu i Filozofski fakultet u Rijeci. U ovom zborniku predstavljani su radovi sa spomenute konferencije.

Na 10. Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji o obrazovanju odraslih ponuđene osnovne teme odnosile su se na perspektive i izazove razvoja obrazovanja odraslih u sljedećem desetljeću. Kao poticaj za raspravu poslužila je Deklaracija iz Marakeša (CONFINTEA VII) iz 2022. godine koja sadrži preporuke za sve izazove u onoj mjeri koliko je to moguće postići konsenzusom na globalnoj razini (uspostavljanje okvira i aranžmana javnog upravljanja, redizajniranje sustava za obrazovanje i osposobljavanje, osiguravanje kvalitete obrazovanja odraslih, povećanje (javnog) financiranja, promicanje inkluzije, širenje područja učenja). Osim globalnog pristupa, 10. Međunarodna konferencija nastoji se referirati i na europske i nacionalne dimenzije. Takav pristup u EU-u vidljiv je pozicioniranjem učenja odraslih kao važne teme Europskog obrazovnog prostora za razdoblje 2021. – 2030., a Europski stup socijalnih prava iz 2017. u prvom načelu naglašava pravo na obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje. Nova Europska agenda za učenje odraslih ocrtava viziju kako bi se obrazovanje odraslih trebalo razvijati u Europi do 2030. u sljedećih pet prioritarnih područja: upravljanje učenjem odraslih, ponuda i korištenje mogućnosti cjeloživotnog učenja uz održivo financiranje, pristupačnost i fleksibilnost, kvaliteta, naglašavanje profesionalnog razvoja osoblja za obrazovanje odraslih, jačanje vještine za zelenu i digitalnu transformaciju.

Na konferenciji su predstavljeni rezultati istraživanja i promišljanja koji se odnose na neke od navedenih dimenzija obrazovanja odraslih. Okvir za mapiranje globalnih trendova i izazova dala je prva uvodničarka, Katarina Popović. Identificirala je ključne izazove koji se odnose na promjene u globalnom javnom upravljanju, utjecaj globalizacije, uzmicanje demokracije i uspon autoritarizma, utjecaj ekonomskih čimbenika na obrazovne promjene, utjecaj digitalizacije i umjetne inteligencije. U svom uvodničarskom tekstu Tihomir Žiljak predstavio je dvojbe u oblikovanju koncepta cjeloživotnog učenja te odnos dominantnog diskursa s načinom na koji se mijenja i interpretira ovaj koncept važan za obrazovanje odraslih. Emese Schiller u svojem je uvodničarskom izlaganju otvorila pitanje međugeneracijske suradnje u obrazovanju. Naznačila

je snagu suradnje različitih dobnih skupina koje rade zajedno na poboljšanju obrazovnih iskustava i stvaranju inkluzivnijeg akademskog okruženja.

Temu ovog izlaganja slijedio je niz autorica i autora koji su predstavili istraživanja o međugeneracijskoj suradnji i učenju u starijoj dobi. Čak tri izlaganja iz Slovenije dotakla su se ove teme. Urška Gruden i Meta Furlan su na slučaju Sveučilišta u Ljubljani istraživale kvalitetu obrazovanja za starije osobe. U ovom su radu analizirale razvoj i uspostavu modela kvalitete za obrazovanje starijih odraslih osoba. Njihov je rad poticajan za daljnja istraživanja kvalitete obrazovanja starijih odraslih i sustavno uređivanje tog obrazovnog područja. Jana Mali i Anže Štrancar istraživali su mogućnosti i izazove međugeneracijskog učenja u stvaranju fakulteta prilagođenog starijim osobama. Prikazali su iskustva ljubljanskog Fakulteta socijalnog rada s uvođenjem kraćeg obrazovnog programa provedenog prema načelima međugeneracijskog obrazovanja. Ovaj su primjer predstavili kao jednu od mogućnosti provedbe sveučilišta prilagođenog starijim osobama. Teja Dušak, Monika Šparl i Violetta Bottazzo prikazale su treći slovenski primjer koji se odnosi na socijalne inovacije za međugeneracijsko učenje. Njihovo je istraživanje fokusirano na prakse međugeneracijskog povezivanja koje je razvijeno kao socijalna intervencija u lokalnom okruženju u Sloveniji.

Još nekoliko radova također se odnosi na sveučilišta i način kako ona rješavaju izazov jačanja kompetencija za obrazovanja odraslih na sveučilišnoj razini. Anita je Zovko na Sveučilištu u Rijeci istraživala imaju li studenti nastavničkih studija određena znanja iz područja obrazovanja odraslih, kakav je po njihovu mišljenju status obrazovanja odraslih u Hrvatskoj te kakvu mu budućnost predviđaju. Lejla Osmić i Sandra Bjelan sa Sveučilišta u Sarajevu analizirale su efekte neformalnih programa obrazovanja na unapređenje životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja. U radu se bave sinergijom formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i povezanošću s lokalnom zajednicom kao elementima jačanja sveučilišnih rezultata i osobnog razvoja studenata. Andrija Kozina i Mario Pasler na primjeru su kontinuirane obuke kao stupa profesionalnog vojnog obrazovanja pokazali važnost sveučilišnog vojnog obrazovanja i stalne nadogradnje potrebnih vještina.

U nekoliko se radova posebno ističe odnos obrazovanja odraslih, društvenog okruženja i mjesta učenja. Ksenija Vujčić i Morana Koludrović analizirale su provedbu učenja na radnom mjestu na primjeru korisnosti andragoških radionica u usavršavanju policijskih službenika za nastavničku ulogu. U radu su posebno analizirale refleksivnost kod sudionika radionice te rezultate iskustvenog učenja. Posebna je pažnja usmjerena na istraživanje važnosti nastavnika kao modela u procesima učenja na radnom mjestu u obrazovanju odraslih. Carina Klement fokusirala se na učenje i obrazovanje na mikrorazini. U radu se bavila susjedstvom kao prostorom učenja. Naglašava važnost razumijevanja kontekstualnosti učenja i elemenata prostorne analize. Istražila je u kojoj mjeri mikrorazina može biti informativna za razumijevanje dinamike i dimenzija učenja u danom kontekstu. Zlatka Gregorović analizirala je značajke profesionalnog usmjeravanja u obrazovanju odraslih za smanjenje socijalne isključenosti. U radu se prikazuju izazovi provedbe profesionalnog usmjeravanja s posebnim naglaskom na njegovu ulogu u smanjenju nejednakosti i socijalne isključenosti ranjivih skupina.

Neki radovi bavili su se organizacijskom pitanjima unutar provoditelja obrazovanja odraslih. Ovi organizacijski aspekti dovedeni su u vezu s kvalitetom rada i zadovoljstva nastavnika. Amina Isanović Hadžiomerović u svom je radu analizirala važan aspekt samovrednovanja u organizacijama za obrazovanje odraslih. U radu je istaknula samovrednovanje kao ključan proces za unapređenje kvalitete u organizacijama za obrazovanje odraslih, pri čemu je naglašena važnost

kontekstualne prilagodbe i izbjegavanje univerzalne primjene standarda koja ne uzima u obzir različite organizacijske okolnosti. Vedrana Šimunić Rod i Goran Lapat analizirali su napredovanje nastavnika kao jedan od aspekata zadovoljstva poslom, uz što su vezali i istraživanje razine stresa kod nastavnika strukovnih škola. U radu su analizirali kako se nastavnici nose s brzim promjenama u svojim stručnim područjima, kao i stalnim pritiskom da unapređuju svoje pedagoške i psihološke kompetencije ne bi li zadovoljili potrebe sve zahtjevnijih generacija učenika.

Vjerujemo da tekstovi u ovom zborniku donose brojne važne dvojbe i nastojanja istraživača da na njih odgovore. Obuhvaćeni su izazovi od mikro- do globalne razine, od konceptualnih izazova do analize korištenih metoda rada. Jak je naglasak na cjeloživotnoj dimenziji, uključivanju različitih dobnih skupina. Nadamo se da će se život ovih tekstova nastaviti u daljnjim istraživačkim procesima, programima andragoškog usavršavanja, organizacijama za obrazovanje odraslih, studentskim radovima i korištenjem za unapređivanje politika obrazovanja odraslih.

Urednici

Plenarna izlaganja

Prošireni sažetak s plenarnog izlaganja

MAPPING THE LANDSCAPE: EXPLORING GLOBAL TRENDS AND CHALLENGES IN ADULT EDUCATION

Katarina Popović

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Serbia
kpopovic@f.bg.ac.rs

The global landscape of adult education is undergoing profound changes shaped by broader sociopolitical, economic, and technological shifts. This presentation highlights key global trends and challenges, offering a critical perspective on their implications for the future of adult education.

Changes in Global Governance

The framework of global governance is undergoing a profound transformation, marked by a shift from multilateralism, where states collaborate on equal footing, to multistakeholderism, where private and corporate actors play an increasingly dominant role in shaping agendas, including the education agenda. This change has amplified the influence of the corporate sector within international bodies such as the UN and UNESCO, where decisions are now more reflective of economic power structures than are inclusive, rights-based approaches.

In education, these governance shifts have profound implications. The focus on adult education is increasingly being replaced by lifelong learning, yet even lifelong learning is being narrowly defined through the lens of skill measurement. This shift is heavily influenced by the agendas of global actors such as the World Bank and OECD, which prioritise economic outcomes over holistic education. Furthermore, a worrying trend of 'knowledge colonialism' has emerged, where Western models and values overshadow local and indigenous educational approaches, reducing diversity in educational frameworks and approaches. Additionally, funding priorities have shifted toward children, youth, and formal education, side-lining the unique and urgent needs of adult and older learners.

The declining role and shrinking spaces for civil society, once a cornerstone of democratic accountability, represent a significant threat to inclusive and participatory governance. On the other hand, privately funded initiatives have co-opted parts of civil society, further exacerbating these challenges. The independence and advocacy role of civil society are compromised, limiting its ability to hold governments and corporations accountable.

At the same time, the erosion of meaningful partnerships further compounds these issues. Civil society organisations, academia, and researchers are increasingly side-lined in decision-making processes, leaving critical voices and expertise excluded from shaping education policies and strategies.

Globalisation

Globalisation continues to shape our world in many ways, creating opportunities while also exacerbating inequalities. Economically, globalisation manifests as a 'global supermarket', where commodities and money move freely, but the mobility of people faces significant restrictions. The global labour market treats workers as interchangeable resources, contributing to a system designed for maximizing profit rather than promoting equity. The rise of gig economies further exacerbates this trend, fostering precarious employment conditions that prioritize flexibility and profit over job security and workers' rights. This global 'money-making' system prioritises profit over equity, quality, and broader social goals, redirecting resources and attention away from initiatives that promote social cohesion, sustainability, and inclusivity.

Environmental issues, especially climate change, dominate the global agenda, yet responses frequently fail to address systemic inequities, structural problems, and deeper roots of environmental problems. While health is becoming an increasingly prominent global concern, education's role in addressing health crises and fostering resilience is underutilised.

Decline in Democracy and the Rise of Authoritarianism

Democratic values are eroding globally, marked by the loss of civic rights and the rise of authoritarian governance and populism. The COVID-19 pandemic has significantly accelerated this trend, with governments using emergency powers and heightened surveillance measures that often outlasted the crisis itself, further curtailing freedoms and exacerbating inequalities. Increased militarisation and surveillance capitalism reflect how technology and governance are being used to monitor and control populations, including those within education systems, which risk becoming tools for control rather than empowerment.

Additionally, militarisation has diverted vast financial resources to military expenditures, defence, and control mechanisms, leading to a substantial reduction in funding for education, culture, and social welfare. This shift undermines long-term societal resilience and development, as resources are funnelled away from initiatives that promote equity, critical thinking, and global citizenship and reduce the potential for civic engagement.

The rise of social media, fake news, and disinformation further complicates this landscape, undermining public trust and critical thinking. These developments pose significant challenges for education seeking to foster informed, critically minded citizens. Peace and intercultural education, which once served as vital tools for promoting understanding, are increasingly marginalised. In such a climate, a renewed focus on critical thinking and civic engagement is essential.

Economic Factors

Economic trends are profoundly reshaping education. Neoliberalism, with its emphasis on marketisation and privatisation, treats education as a commodity rather than a human right. This shift prioritizes profitability and employability over empowerment and holistic development,

framing education as a tool for workforce preparation rather than as a pathway to critical thinking, self-realization, and societal transformation.

Deregulation and privatisation have further weakened public education systems, enabling corporate interests to dominate and profit from education. These trends are evident not only in the commodification of educational content but also in the proliferation of for-profit institutions, which often cater more to market demands than to learners' needs or broader societal goals.

For educators themselves, the impacts of these economic trends are profound. The rise of precarious employment conditions has left many education workers in unstable and underpaid roles, reflecting broader shifts in the global labour market. This precarity not only undermines the quality of teaching but also erodes the status of adult education professionals, reducing their ability to advocate for transformative education.

Together, these forces represent a significant departure from education's historical role as a public good. The increasing alignment of education with economic imperatives risks limiting its capacity to foster equity, inclusion, and critical citizenship, instead of reinforcing existing social and economic inequalities.

Digitalisation, ICT, and AI

Digitalisation, often hailed as a panacea for modern challenges, presents both opportunities and significant risks. ICT is promoted as a universal solution to educational challenges, yet this overreliance overlooks critical gaps. The digital divide continues to exclude large portions of the population, particularly in under-resourced regions, creating inequitable access to education.

The integration of AI in education raises ethical concerns, particularly regarding data privacy, control, and ownership. Corporate giants increasingly dominate digital learning platforms, shifting educational priorities from human development to profitability. Furthermore, the reliance on AI shifts responsibility from human educators to algorithms, threatening the relational and contextual aspects of learning. Here, the tool has replaced the goal, with AI and digital platforms treated as ends in themselves rather than as the means to enhance meaningful education. This shift distracts from addressing deeper, more critical issues, namely, the values, content, and purposes underpinning education (both 'classical' and digital). By prioritising technology over substance, we risk losing sight of the fundamental questions about what we teach, why we teach, and whose interests adult education ultimately serves.

Social-emotional and embodied learning, which are central to holistic education, are often sidelined in favour of data-driven approaches. Learner-cantered education is at risk of being lost entirely, as digital systems prioritise metrics over meaningful engagement. This trend threatens to reduce education to a transactional process, undermining its transformative potential.

Prošireni sažetak s plenarnog izlaganja

LEARNING WITHOUT BORDERS: INTERGENERATIONAL COLLABORATION IN EDUCATION

Emese Schiller

ELTE PPK Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management, Hungary
schiller.emese@ppk.elte.hu

The world is experiencing a significant increase in the elderly population, especially in developed countries (United Nations, 2024). This demographic shift is particularly noticeable in the European Union, including Central and Eastern European nations (Eurostat, 2024).

In response to these changes, intergenerational (IG) programs have emerged as a vital strategy to bridge the gap between different age groups by fostering meaningful learning experiences and promoting social cohesion through enhanced understanding and acceptance across generations (Trujillo-Torres et al., 2023). These programs often incorporate a variety of learning pathways, including formal, nonformal, and informal educational opportunities, to enrich teaching methods (Findsen & Formosa, 2012). Such initiatives support the concept of active ageing, which promotes the active inclusion of the elderly in society (WHO, 2002).

Effective IG learning initiatives generally feature several essential elements (Schiller, 2023; MacCallum et al., 2006). These programs typically involve at least two generations who may not have had prior close connections (Knight et al., 2018). Engagement is driven by a mutual interest and willingness to learn about each other's generations (Findsen & Formosa, 2012), with meaningful exchanges of information and experiences (Springrate et al., 2008). Cooperation is fundamental, fostering reciprocity and mutual benefits for both older and younger participants (Aemmi & Moonghai, 2017; Mosor et al., 2019).

In addition, IG initiatives aim to support universities' third mission and emphasize lifelong learning (Heffernan et al., 2022). Older and younger participants may collaborate in seminars that are part of the university curriculum (Pavluska, 2008) or in workshops and guided discussions aimed at enhancing diverse knowledge and skills related to their studies (Castro et al., 2014). These programs not only facilitate knowledge exchange but also enhance the social capital of all participants (Bjursell, 2015). A key benefit of university IG programs is helping generations overcome misconceptions about the elderly (Cheung et al., 2023; Tuohy et al., 2023). Additionally, these initiatives improve students' soft skills, particularly in communication (Vavřín & Halvorson, 2008). They also enhance social participation skills, including teamwork (Howell et al., 2020) and conflict resolution (Faria et al., 2010).

There are also international collaborations that help sustain IG initiatives at the cross-national level (Generations Working Together, 2023). Similarly, Erasmus+60, launched in 2022, has focused on promoting lifelong learning and inclusion for older adults. Nevertheless, this innovative project, involving a consortium representing eight European countries, specifically targets European citizens aged 60 and above—a demographic often neglected in Higher Education Institution activities. The project aims to enhance interconnected higher education systems across Europe. Consequently, Erasmus+60 has developed pilot courses across universities designed to create inclusive higher education systems with tailored offerings for older citizens (Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 2022).

In the 2022/2023 academic year, a select group of partner universities, including ELTE (Hungary), the University of Split (Croatia), and Mendel University (Czech Republic), conducted IG interventions at their respective institutions. In the Fall semester of 2022, a total of 45 participants, comprising both older adults and university students, voluntarily joined the enriching IG activities (Kovács & Gulyás, 2023).

The pilot course was grounded in Project-based Learning (PjBL) (Kovács & Gulyás, 2023), where learners may engage in meaningful projects to create real-world products (Brundiers & Wiek, 2013). This approach includes phases such as initiating with a driving question, collaborative problem-solving, and producing publicly accessible outcomes (Helle et al., 2006). Furthermore, PjBL focuses on fostering ownership and creating artifacts to address real-world issues (Blumenfeld et al., 1991). Additionally, co-management was also implemented during the pilot project (Kovács & Gulyás, 2023) to distribute responsibility and decision-making among participants and facilitators, emphasizing the connections between participants' needs (Cundill & Fabricius, 2010; Zulu, 2010).

To investigate participants' perspectives on the pilot project, a study was conducted to explore the IG learning experiences of university students and older adults across all participating institutions. The overall goal was to gain deeper insights into participants' reflections on their IG learning experiences, identify differences in these reflections from a generational viewpoint, and explore the variations influenced by different institutional settings. The results highlight differences in how various age groups perceive IG learning. Younger participants focused on improving their communication skills, whereas older adults emphasized how their views of younger generations were shaped. Essential enablers included project-based collaborative activities and effective communication. The investigation also highlighted several aspects that differed across the investigated institutions. These included the emphasis on social engagement for older adults, the autonomy to select topics and roles, and the focus on fostering creativity and cooperation. The study thus highlights the complex nature of IG learning and supports strategies based on project-based and co-management principles to promote inclusive IG practices across universities and age groups (Schiller et al, 2024).

In summary, IG collaboration in education highlights the strength of diverse age groups working together to enhance educational experiences and create a more inclusive academic environment, ultimately promoting learning without borders. These initiatives not only bridge generational gaps but also foster mutual understanding, enriching the educational journey for all participants (e.g., Castro et al., 2014; Leedahl, 2020; Cheung et al., 2023; Kovács & Gulyás, 2023).

References

1. Aemmi, S. Z., & Moonaghi, H. K. (2017). Intergenerational learning program: A bridge between generations. *International Journal of Pediatrics*, 5(12), pp. 6713–6721, <https://doi.org/10.22038/ijp.2017.28072.2430>.
2. Bjursell, C. (2015). Organizing for Intergenerational Learning and Knowledge Sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), pp. 285–301, <https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1108952>.
3. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 369–398.
4. Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem- and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 5(4), pp. 1725–1746.
5. Castro, J. L., González, D. A., Aguayo, I. H., & Fernández, E. A. (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants. *Educational Gerontology*, 40(2), pp. 138–151, <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.802182>.
6. Cheung, J. C.-T., Lou, V. W.-Q., Hu, D.-Y., Pan, N. F. C., Woo, E. M. W., & Cheng, M. S. F. (2023). Eliminating Ageism in Higher Education: An Intergenerational Participatory Co-design Project. *Educational Gerontology*, 49(2), pp. 1–13, <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2187107>.
7. Cundill, G., & Fabricius, C. (2010). Monitoring the governance dimension of natural resource co-management. *Ecology and Society*, 15(1), p. 15, <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss1/art15/>.
8. Eurostat (2024, February). Population structure and ageing, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing#The_share_of_elderly_people_continues_to_increase.
9. Faria, D. F., Dauenhauer, J. A., & Steitz, D. W. (2010). Fostering social work gerontological competencies: Qualitative analysis of an intergenerational service-learning course. *Gerontol. Geriatr. Educ.*, 31, pp. 92–113, <https://doi.org/10.1080/02701960903578378>.
10. Findsen, B., & Formosa, M. (2012). *Lifelong learning in later life* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
11. Generations Working Together. (2023, April 24). Opening ceremony: Global Intergenerational Week 2023, <https://generationsworkingtogether.org/>.
12. Heffernan, K., Hazzan, A. A., & Dauenhauer, J. (2022). Promoting age-friendly organizational culture through lifelong learning programs in higher education: Experience and insights from faculty. *Educational Gerontology*, 48(6), pp. 260–272, <https://doi.org/10.1080/03601277.2022.2033929>.
13. Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, 51(2), pp. 287–314, <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>.
14. Howell, B. M., Redmond, L. C., & Wanner, S. (2020). “I learned that I am loved”: Older adults and undergraduate students mutually benefit from an interprofessional service-learning health promotion program. *Gerontol. Geriatr. Educ.*, 42, pp. 1–16, <https://doi.org/10.1080/02701960.2020.1791104>.
15. Knight, T., Skouteris, H., Townsend, M., & Hooley, M. (2014). The act of giving: A systematic review of nonfamilial intergenerational interaction. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(3), pp. 257–278, <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.929913>.
16. Kovács, Zs., & Gulyás, B. (Eds.). (2023). Enhancing lifelong learning through intergenerational learning, <https://www.erasmusplus60.uvsq.fr/enhancing-lifelong-learning-through-intergenerational-learning>.
17. Leedahl, S. N., Brasher, M. S., LoBuono, D. L., Wood, B. M., & Estus, E. L. (2020). Reducing ageism: Changes in students’ attitudes after participation in an intergenerational reverse mentoring program. *Sustainability*, 12(17), pp. 68–70, <https://doi.org/10.3390/su12176870>.

18. MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potrin, W., Northcote, J., Brooker, M., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programmes*. Melbourne: Australian Government.
19. Mosor, E., Waldherr, K., Kjekken, I., Omara, M., Ritschl, V., Pinter-Theiss, V., Smolen, J., Hübel, U., & Stamm, T. (2019). *An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: Results of a process and outcome evaluation study in Austria*. BMC Public Health.
20. Pavluska, V. (2008). Facilitated collaborative design processes with learners – Tutors' experiences. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding Quality to Life through intergenerational learning via universities. The ADD Life European Tool Kit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 10–11). University of Graz.
21. Schiller, E. (2023). Desk research on intergenerational practice, <https://www.erasmusplus60.uvsq.fr/enhancing-lifelong-learning-through-intergenerational-learning>.
22. Schiller, E., Dorner, H., Gulyás, B., Kovács, Z., Kamanová, L., Pevná, K., Koludrović, M., Ćosić, A., & Jelaska, F. (2024). Promoting intergenerational learning in higher education: Participants' perspectives on co-management and project-based learning. *International Journal of Lifelong Education*, pp. 1–19, <https://doi.org/10.1080/002601370.2024.2422295>.
23. Springrate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational Practice: A Review of the Literature* (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER.
24. Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Diaz, I., Caceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T., & Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational Learning and Its Impact on the Improvement of Educational Processes. *Education Sciences*, 13(10), p. 1019, <https://doi.org/10.3390/educsci13101019>.
25. Tuohy, D., Cassidy, I., Graham, M., McCarthy, J., Shanahan, J., Murphy, J., & Tuohy, T. (2023). Facilitating intergenerational learning between older people and student nurses: An integrative review. *Nurse Education Practice*, 72, p. 103746, <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103746>.
26. United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2024). *World Population Prospects 2024*. United Nations Publications.
27. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. (2022). Overview of the project. Erasmus+60, <https://www.erasmusplus60.uvsq.fr/overview-of-the-project>.
28. Vavřín, P., & Halvorson, M. C. (2008). How to use social parents to promote inclusivity. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding Quality to Life through intergenerational learning via universities. The ADD Life European Tool Kit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 4–5). University of Graz.
29. World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>.
30. Zulu, L. C. (2010). The forbidden fuel: Charcoal, urban woodfuel demand and supply dynamics, community forest management and woodfuel policy in Malawi. *Energy Policy*, 38(7), pp. 3717–3730, <https://doi.org/10.101>.

OBLIKOVANJE KONCEP(A)TA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Tihomir Žiljak

Hrvatsko andragoško društvo, Hrvatska

tziljak@gmail.com

Sažetak

Rad se bavi promjenama i određivanjem koncepta cjeloživotnog učenja. Temelji se na analizi formiranja koncepta, razlici između konceptualne rastezljivosti i konceptualnog kontinuuma te analizira balans apstrahiranja i dodavanja novih atributa. Analiziraju se primjeri ključnih teorijskih doprinosa i dokumenata međunarodnih organizacija, kao i njihovo definiranje odnosa obrazovanja odraslih, učenja odraslih, cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Pritom su korišteni radovi autora koji ovaj problem opisuju kao konceptualnu tenziju i stvaranje zbujujućih koncepta. U radu se utvrđuje kako se pod isti konceptualni kišobran stavlja sve više fenomena te je teško ustanoviti njegovu granicu. Pokazuje se da je cjeloživotno učenje moguće odrediti kao jedinstveni koncept u kojem je uključeno obrazovanje odraslih, cjeloživotno obrazovanje i povratno obrazovanje. Moguće je ovaj proces oblikovanja koncepta odrediti i kao paradigmatiku promjenu koja naglasak prebacuje s obrazovanja na učenje. Postavlja se pitanje o višeznačnosti koja ne mora biti prepreka za pozitivne promjene. Sve ove dvojbe smještene su u dominantni diskurs društva znanja u liberalno-demokratskom poretku sa slobodnim pojedincem koji svojim izborom treba stvoriti obrazovne temelje za svoju zapošljivost. Na kraju se postavlja pitanje o odnosu konceptualnih razlika i dominantnog diskursa. Usto, dodano je upozorenje da aktualni dominantni diskurs može biti zamijenjen drugim dominantnim diskursom, pri čemu taj novi diskurs ne mora nužno biti povezan uz znanje i slobodni izbor pojedinca niti se naslanjati na emancipatorsku tradiciju cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje; diskurs; formiranje koncepta.*

Uvod

Različita razumijevanja koncepta cjeloživotnog učenja mogu otvoriti pitanje o održivosti ovog koncepta, formiranju i opisu samog koncepta, njegovoj upotrebljivosti, razlozima zašto se pojavljuje i što se njime želi postići. U ovom se radu prati suvremeni koncept cjeloživotnog učenja; dakle ne njegovi antički korijeni, niti prvo spominjanje pojma cjeloživotno učenje. Analiziraju se višeznačnosti koncepta unutar nedavnih obrazovnih politika od 90-ih godina prošlog stoljeća i teorijskih rasprava koje prethode ili prate ulazak cjeloživotnog učenja u središte obrazovnih i socijalnih politika na nacionalnom i međunarodnom planu.

Središnji je cilj ovog rada odgovoriti na pitanja o obilježjima koncepata cjeloživotnog učenja i izazovima njihova formiranja. Zbog toga, rad započinje uvodnim kratkim prikazom triju kano-ničkih tekstova o oblikovanju koncepta: Sartorijeva analiza iz 1970. (*Concept Misinformation in Comparative Politics*), analiza Colliera i Levitskog iz 1997. godine (*Democracy with Adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research*) te Goertzova analiza iz 2006. godine (*Social Science Concepts: A User's Guide*). Zatim se ilustrira različitost shvaćanja cjeloživotnog učenja na teorijskoj razini i unutar obrazovnih politika. Pri oblikovanju koncepta naznačena je jasna veza znanstvene zajednice i međunarodnih organizacija. Zajednica stručnjaka i istraživača važna je za oblikovanje koncepta cjeloživotnog učenja u međunarodnim organizacijama (Tuijnman, 2002; Elfert i Rubenson, 2023). Ne čudi da se brojni istraživači koji se bave ovim razlikovanjima i konceptualnim dvojama vraćaju Foucaultu i podsjećaju da iza kreiranja diskursa (a posljedično i koncepta) postoje odnosi moći. Podsjećaju, također, na Gramscijevu kulturnu hegemoniju (Mayo, 2008). U ovom će se kratkom tekstu diskurs pojaviti kao onaj okvir razumijevanja stvarnosti, u kojem formiranje koncepta nije neutralno tehničko pitanje. U ključnom se dijelu prikazuje kako samo oblikovanje koncepta cjeloživotnog učenja omogućuje njegovo širenje i različita tumačenja u različitim znanstvenim analizama, međunarodnim organizacijama i nacionalnim politikama. Koncept se cjeloživotnog učenja širi i obuhvaća sve šira područja - tako usisava strukovno obrazovanje, rani odgoj i obrazovanje, obrazovanje odraslih. Ovaj rad analizira izazove formiranja koncepta cjeloživotnog učenja, prije svega usmjerenog na onaj dio koji se odnosi na aktualne obrazovne politike, zbog čega se koristi analizama koncepata koje se odnose na politike i utječu na njih. Na kraju se pokazuje da sam pristup oblikovanju koncepta dovodi do dvostrukog rezultata; definiranja cjeloživotnog učenja ili kao jedinstvenog koncepta ili do razdvajanja koncepata cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja.

Oblikovanje koncepata

Radovi čiji su autori Sartori (1970), Collier i Levitsky (1997) i Goertz (2006) mogu pomoći u analizi oblikovanja koncepata koji se odnose na društvene procese ili politike, a u ovom se radu primjenjuju na obrazovnu politiku. Uz njihove temeljne radove koriste se i neka njihova kasnija pojašnjenja.

1970. godine Giovanni Sartori napisao je utjecajnu analizu pogrešnog formiranja koncepta u komparativnim analizama. Tražio je odgovor na pitanje kako formirati koncepte koje bismo mogli koristiti u komparativnim analizama, a koji bi trebali omogućiti transnacionalno uspoređivanje fenomena. On je uočio da nastojanje da se obuhvati što više primjera može dovesti do konceptualne rastezljivosti. Konceptu će se dodavati sve više i više obilježja kako bi mogao obuhvatiti što više fenomena te će se on rastezati, što na kraju dovodi do toga da sve teže razlikujemo različite fenomene. Sartori tu daje primjer s mačkom i psom – kad se mački dodaje sve više i više različitih obilježja, ona se na kraju više ne razlikuje od psa. Zbog toga predlaže da se koristi proces apstrakcije tj. ljestve apstrakcije koje bi se naslanjale na taksonomiju u određenom području. To bi po njemu trebalo osigurati homogenost, da ne brkamo jabuke i kruške, da ne rastegnemo izvorni koncept izvan razumnih granica. Ako je koncept apstraktniji, ima manje atributa. U tome je sadržan izazov oblikovanja koncepta: koliko atributa dodavati konceptu? Problem se objašnjava razlikom proširenja (denotacije) i intenziteta (konotacije). Denotacija je ukupnost predmeta ili fenomena označenih jednom riječju, određenje za koje sve fenomene vrijedi taj koncept. Konotacija je ukupnost karakteristika koje mora posjedovati analizirani pojam da bi se našao u denotaciji (Sartori, 1970, str. 29). Što je koncept apstraktniji, to je širi raspon slučajeva; što je koncept konkretniji, to je raspon slučajeva uži. Sartori zaključuje da se može penjati po

ljestvama apstrakcije proširenjem pojma i umanjujući njegove attribute ili svojstva, tj. smanjenjem njegove konotacije. Razlika je u tome je li koncept uključiv ili isključiv. U načelu, proširenje koncepta ne smije se proširiti izvan točke u kojoj zadržava barem jednu relativno preciznu konotaciju (svojstvo ili atribut). Ako se apstrakcija provodi konceptualnom rastezljivošću, na taj se način denotacija proširuje zamagljivanjem konotacije. Sartori navodi da je ovo samo naizgled jednostavno. U praksi pokušaj pozitivne identifikacije može biti previše zahtjevan, zbog čega se može pribjeći negativnoj identifikaciji (što koncept nije, koja obilježja nema). Ponekad je doista lakše reći što određeni koncept nije nego ono što jest (Sartori, 1970, str. 1042–1044).

Collier i Levitsky (1997) podsjećaju da su stabilni koncepti uobičajeno shvaćeni kao polazište za bilo koju istraživačku zajednicu. S druge strane nije lako doći do stabilnih koncepata. U društvenim su znanostima česti slučajevi višeznačnosti, dvojbi, konfuzija o kategorijama koje se istražuju (Collier i Levitsky, 1997, str. 4). Collier i Levitsky tvrde da znanstvenici na ovaj izazov odgovaraju s dvama pristupima. S jedne strane istraživači pokušavaju povećati analitičku diferencijaciju kako bi jasnije pokazali razlike između određenih fenomena, dok se znanstvenici, s druge strane, bave konceptualnom valjanošću. To znači da nastoje izbjeći problem konceptualnog rastezanja koji nastaje kada se neki koncept primjenjuje na slučajeve za koje relevantni znanstvenici tvrde da nisu sukladni standardnim obilježjima tog fenomena. Collier zajedno s LaPorte i Seawrightom (2011) zaključuje da razvijanja rigoroznih i korisnih koncepata podrazumijevaju četiri međusobno povezana cilja: (1) razjašnjavanje i pročišćavanje (rafinirano određenje) njihovog značenja, (2) uspostavljanje informirane i produktivne veze između tih značenja i izraza koji se koriste za njihovo označavanje, (3) situiranje pojmova unutar njihovog semantičkog polja, odnosno povezivanje koncepata i termina, i (4) identificiranje i pročišćavanje te uspostavljanje hijerarhijskih odnosa među pojmovima (Collier i sur., 2011, str. 222). Oni se nadovezuju na Sartorijeve distinkcije ekstenzivne i intenzivne dimenzije koncepata, uključuju obiteljsku sličnost (smještaj koncepta u okvir sličnih „obiteljski povezanih“ koncepata). Da bi pripadali jednoj obitelji, ne moraju imati sva obilježja te obitelji, već je dovoljno da imaju neka obilježja.

Gary Goertz (2006) dovodi u pitanje Sartorijevu „ili-ili“ logiku klasifikacije (kao i njezinu modifikaciju kod Colliera). Umjesto toga, on tvrdi da sve koncepte treba tretirati kao dijelove kontinuuma jer dihotomizacija često vodi u pogrešne analize (Goertz, 2006, str. 44). Goertz se fokusira na multidimenzionalne i višerazinske koncepte, zbog čega širi strukturalna pitanja. On se bavi razlikovanjem nužnih i dovoljnih elemenata u određivanju koncepta. Iz ove preorijentacije Goertz poziva znanstvenike da razmišljaju u terminima konceptualnih kontinuuma. On upozorava da, ako razmišljate u terminima ljestava, sve što možete učiniti jest ići ljestvama gore ili dolje, dok je njegova sugestija da se kreće horizontalno od negativnog do pozitivnog pola. Goertz tvrdi da bismo početno trebali eksplicitno teorijski odrediti pozitivan, idealni tip koncepta, kao i njegovu pravu negaciju, što on naziva pozitivnim i negativnim polom. Zatim moramo teorijski istražiti sivu zonu između polova, ili različite posredničke konceptualne forme koje bi mogle ležati duž tog kontinuuma. Umjesto krutog oslanjanja na dovoljne ili nužne elemente, da se uzme sve ili ništa, on se zalaže za kontinuum jer su dihotomske strukture rijetke (Goertz, 2006, str. 41–42).

Od različitih pristupa do različitih koncepata cjeloživotnog učenja

Cjeloživotno učenje predmet je vrlo različitih metaforičkih prikaza. Ocjena da taj koncept ne donosi ništa novo može se okvalificirati kao „staro vino u novoj boci“ (Borg i Mayo, 2005).

Puno grublje, moglo bi ga se ideološki prikazati kao „zmiju ispod nevinog cvijeta“ (English i Mayo, 2021) ili kao destruktivni pohod koji uništava koncept učenja odraslih (Popović, 2021). Naizgled neutralno definiran je kao „sveti gral“ od kojeg se očekuje rješavanje ključnih gospodarskih i društvenih problema, ili kao mantra koja se rutinski ponavlja s očekivanjem da će riješiti naše probleme (Kinnari i Silvennoinen, 2023).

Ove metafore služe da se jasno stvori slika o kompleksnosti cjeloživotnog učenja, ali utječu i na percepciju politika koje se bave cjeloživotnim učenjem. Još je Deborah Stone u knjizi *Policy Paradox* (2001) pokazala da su metafore, simboli i slični narativni instrumenti korisni u stvaranju i implementiranju javnih politika. Zbog toga je potrebno odmah na početku naznačiti da bi-jeg od višeznačnosti i nejasnih poruka nije nužan uvjet za efikasno djelovanje u provedbi obrazovnih politika. Primjerice, različito definiranje i konceptualne razlike u odnosu na pismenost odraslih nisu zakočile efikasnu kampanju jačanja temeljnih pismenosti odraslih u Hrvatskoj početkom ovog tisućljeća. Naprotiv, uz pragmatično korištenje različitih interpretacija dogodilo se sklapanje zagovaračkih koalicija da bi se došlo do istog cilja – pozitivnih promjena u dostupnosti obrazovanja odraslih i pristupačnijeg osnovnog obrazovanja odraslih (Žiljak, 2009). Više autora ističe upravo potrebu stvaranja koalicija i u situaciji kad se u nekim pitanjima ne slažemo, kad imamo različita uvjerenja ili razumijevanja fenomena (Matland, 1995). Dakle, konceptualnu raznolikost ne bi trebalo promatrati samo kao pogrešku, neurednu teorijsku konstrukciju ili ideološku podvalu, već i kao mogućnost efikasnog provođenja jednog važnog segmenta obrazovne i socijalne politike. Ovo je posebno važno napomenuti u situaciji kad imamo privid da se sve europske politike provode po načelima racionalnog izbora u jasno definiranom faznom pristupu (kad imamo jasne ciljeve, instrumente i onda odlučujemo što će nam donijeti najviše koristi). Nasuprot tome, EU politike (u koje ulazi i koncept cjeloživotnog učenja) češće se provode po modelu „kante za smeće“ ili inkrementalnog djelovanja (Richardson, 2001). Naime, u tom pristupu ponekad ciljeve prilagođavamo okolnostima, resursima, akterima ili rješenjima koje smo u nekom trenutku odložili ili odbacili.

Sam koncept cjeloživotnog učenja otvara pitanja vertikalne (kronološke) i horizontalne (supstancijalne) dimenzije. Otvara se pitanje je li to učenje „od rođenja pa do groba“ (kako to naziva Europska komisija u dokumentu o europskom prostoru cjeloživotnog učenja iz 2001.), ili je to obrazovanje u školskom i posliješkolnom razdoblju. Uz to je usko vezano i pitanje je li to na drugi način formulirano cjeloživotno obrazovanje, koje onda uključuje upravo razdoblje obrazovanja, a ne sveukupno iskustvo učenja.

UNESCO u analizi koncepata cjeloživotnog učenja iz 2016. godine razlikuje dva glavna pristupa cjeloživotnom učenju u akademskom diskursu. Prvi je pristup učenju kao egzistencijalno-kontinuiranom procesu koji uključuje cjeloživotnu biografsku transformaciju koja se događa kad god smo svjesni učenja. Ova koncepcija, stoga, tretira učenje kao važan dio svjesnog življenja. Kao primjer te koncepcije koriste se radovi Petera Jarvisa. Bagnall (2016) u polemici s Jarvisom otvara pitanje o tome kako definirati cjeloživotnog učenika, rukovodi li se on doista samoaktualizacijom, potragom za smislom i oprečnim rješenjima s kojima se susreće u okruženju? Takvo pitanje o polazniku otvara i pitanje o čitavom konceptu cjeloživotnog učenja. Drugi pristup cjeloživotno učenje vidi kao funkcionalno-epizodni proces koji je orijentiran na kompetencije i ishode učenja. Takva su istraživanja oblikovana prema ideji da pojedinci prikupljaju znanje za određene (radne) svrhe (UNESCO, 2016, str. 4), pri čemu je učenje često shvaćeno kao nešto što se događa u označenim odvojenim prostorima. Kao primjer u UNESCO-ovom izvješću navedeni su Usher i Edwards (2007).

Aspin i Chapman uočavaju različite pristupe cjeloživotnom učenju – esencijalistički, koji nastoji relativizirati cjeloživotno učenje iz pozicije teorijske čistoće i jasnoće, te pragmatični pristup, kojeg zagovaraju i kojim se nastoji uvažiti realno stanje i načini kako se rješavaju problemi. Pritom, oni uočavaju različite pristupe politika koje se bave cjeloživotnim učenjem: kao produženim školovanjem, strukovnim obrazovanjem odraslih, demokratsko-emancipacijskim obrazovanjem ili obrazovanjem u slobodnom vremenu (Aspin i Chapman, 2007, str. 20).

Kako koncept cjeloživotnog učenja od Memoranduma o cjeloživotnom učenju (Commission of EC, 2000) osim vertikalne, kronološke dimenzije uključuje i horizontalnu dimenziju općeživotnog učenja, onda se otvara i pitanje što ono sve obuhvaća. Taj pristup kronološkog kontinuiteta i supstancijalnog širenja vidljiv je i u UNESCO-ovoj definiciji u priručniku iz 2022.. U svakom slučaju, to uvelike širi područja u kojima se analizira i promiče učenje. Takvo širenje onda otvara i pitanje čemu ta šarolikost i širina ustvari služe. Pri određenju cjeloživotnog učenja pojavljuje se, zbog njegove složenosti, pitanje koji dio u njemu treba analizirati. Hans G. Schuetze i Catherine Casey naveli su četiri modela koji se pojavljuju pod imenom cjeloživotnog učenja: emancipatorski model ili model socijalne pravde, kulturalni model koji se odnosi na samorealizaciju (cjeloživotno učenje za samoispunjenje), model otvorenog društva kao cjeloživotno učenje za sve te model ljudskog kapitala kao stalno obrazovanje i osposobljavanje za zapošljivost (Schuetze i Casey, 2006, str. 282–283).

Razvoj jedinstvenog koncepta cjeloživotnog učenja opisan je u kronološkom prikazu njegova kontinuiranog razvoja. Primjer su faze razvoja koncepta cjeloživotnog učenja koje su opisali Maren Elfert i Kjell Rubenson (2023). U svojem su pregledu razvoj koncepta cjeloživotnog učenja od 60-ih prošlog stoljeća do danas podijelili u tri faze (generacije). U prvoj fazi, u 60-im i 70-im godinama prošlog stoljeća, koncept se temelji na progresivnoj političkoj agendi pozivajući se na širu perspektivu učenja, a velik dio istraživanja bio je usredotočen na formalni obrazovni sustav. U drugoj fazi, u 80-im godinama 20. stoljeća, ključan je utjecaj neoliberalne političke ekonomije. Diskurs se pomaknuo prema ulaganju u ljudski kapital i zapošljivost. Po njihovu mišljenju, treća je faza uravnotežila humanističke i instrumentalne pristupe dviju prethodnih faza, a prioritet je i dalje zapošljivost.

Značajni su radovi koji usporedno analiziraju politike cjeloživotnog učenja na nacionalnim i EU razinama te u drugim međunarodnim organizacijama (Milana, Brandi, Hodge, Hoggan-Kloubert, Knight, 2023; Holford, 2023). Oblikovanje koncepta unutar različitih međunarodnih organizacija i pod različitim idejnim i političkim utjecajima jasno je prikazala Katarina Popović (2021) u tekstu o razvoju koncepta. Razlikuju se, također, i nacionalna definiranja kojima koncepti iz međunarodnih organizacija služe kao konceptualni okvir (Holford i Mleczo, 2013). U obrazovnim je politikama Europske unije nakon 90-ih godina prošlog stoljeća za cjeloživotnim učenjem posegnuo jedan od najutjecajnijih predsjednika Europske komisije, *Jacques Delors* (Delors, 2013), početkom ovog tisućljeća njime se koriste ključni akteri dominantnog Lisabonskog procesa te je trenutno opet prisutno u Draghijevom izvješću Europskoj komisiji o ekonomskom spasu Europe iz 2024. godine. Ovih nekoliko primjera samo pokazuje šarolikost shvaćanja cjeloživotnog učenja i aktera koji ga zastupaju.

Postavlja se pitanje; jesu li različiti pristupi koji su uočeni tijekom proteklih 30-ak godina ipak unutar nekih zajedničkih granica? Je li uopće bilo moguće na javno političkoj razini definirati cjeloživotno učenje izvan dominantnog liberalno-demokratskog diskursa, oslanjanja na slobodno tržište temeljeno na društvu znanja? Promoviraju se vrijednosti individualnog izbora u kompetitivnom okruženju u kojem se može preživjeti samo uz nužne kompetencije za zapošljivost.

Ovakvo razumijevanje diskursa naslanja se na radove Normana Fairclougha (2012). Primjer je analiza Cummings, Regeer, DeHaan, Zweekhorst i Bunders (2018) koje prikazuju društvo znanja kao dominantni diskurs. Dominantni diskursi odnose se na prevladavajuće ideje, uvjerenja i narative koji su široko prihvaćeni i održavani u društvu, često oblikujući način na koji pojedinci razumiju i tumače stvarnost. Fairclough (2012, str. 3) društvo znanja definira kao „kvalitativnu promjenu u ekonomijama i društvima tako da su ekonomski i društveni procesi vođeni znanjem, a promjena dolazi sve bržim tempom, kroz stvaranje, cirkulaciju i operacionalizaciju znanja u ekonomskim i društvenim procesima“. Cummings i sur. naslanjaju se na Fairclougha i opisuju da je društvo znanja nastalo na temeljima neoliberalnog globalnog poretka, koji postaje dominantan i stvara dominantan diskurs, dok su ostala značenja i diskursi marginalni ili alternativni. Na ovaj se diskurs nadovezuje ono što ova skupina znanstvenica naziva tehno-znanstveno-ekonomskim diskursom (Cummings i sur., 2018, str. 729). Po njihovoj analizi (koja je bliska odrednicama u ovom radu) liberalni i tehno-znanstveno-ekonomski diskurs vode do dominantnog diskursa društva znanja.

Ima li nešto u samoj srži formiranja koncepta što doprinosi takvim kretanjima, da olakšava ili otežava kontekstualne utjecaje? Način formiranja koncepta sigurno ne određuje isključivo kako koncept izgleda, ali valja propitati koliko formiranje ipak utječe na konačno oblikovanje koncepta.

Načini oblikovanja konceptata cjeloživotnog učenja

Pitanje je može li se nešto od onog što opisuju Sartori (1970), Collier i Levitsky (1997) te Goertz (2006) identificirati u procesima oblikovanja konceptata cjeloživotnog učenja? Koncepti se definiraju unutar određenih diskursa, koji sigurno sadrže ključna tumačenja svijeta oko nas, ali i pozadinsko manifestiranje moći. Dominantni se diskursi mogu mijenjati, ali teško. Pojavile su se napukline u diskursu unutar kojeg se stvara koncept cjeloživotnog učenja. Sumnja u svemoć znanja širila se s COVID-19 epidemijom, liberalno-demokratski poredak ima sve veće izazove izvan i unutar Europe, odnos slobode pojedinca i sigurnosti zajednice poljuljan je nakon terorističkog napada u New Yorku 2001. ili nakon COVID-19 pandemije. Na razini obrazovne politike može se pojaviti klica koja obrazovanje i učenje vidi izvan diskursa društva znanja, izvan dosega slobodnog, emancipiranog pojedinca koji vjeruje u moć znanja, ali i izvan klasičnih emancipatorskih izvornih temelja cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih.

Ponekad je, međutim, svrha pojmova deskriptivna, a ne uzročna. Kao što je Gerring (2003) tvrdio, osim generalnih definicija, koje su prikladne za rječnike i pojmovnike, puno su češće kontekstualne definicije za pojedine svrhe ili područja. Međutim, kontekstualne definicije, upozorava Gerring, nikad ne mogu poslužiti za sve svrhe (Gerring, 2023, str. 204). On jasno opisuje odnos minimalne i maksimalne definicije. S definicijom koja uključuje minimalni broj atributa, imamo maksimalni obuhvat fenomena i obratno; maksimalni broj atributa sužava polje fenomena koje obuhvaća. Gerring upravo u kompromisima između ovih dvaju pristupa vidi ključna pitanja za formiranje konceptata. Ovo je sigurno korisno i za analizu koncepta cjeloživotnog učenja.

Problem s cjeloživotnim učenjem jest u tome da ga se može promatrati kao jedan koncept koji ima različite attribute, ali i kao dva odvojena koncepta cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. Ako je to jedinstven, objedinjen koncept, onda je važno da skupi dovoljno zajedničkih atributa koji se mogu ukomponirati u jedan kontinuum u kojem nisu svi elementi i dijelovi kontinuuma nužno identični. Ta različitost atributa može se pratiti kao kronološki kontinuum

kod onih teoretičara koji su razvili fazni pristup razvoja koncepta, primjerice Elfert i Rubenson (2023). U takvom se pristupu o cjeloživotnom obrazovanju i cjeloživotnom učenju govori kao o jednom konceptu, pri čemu se prelazi dug put od jednog pola (klasičan pristup obrazovanju) do onog drugog (široka uključivost svih oblika učenja).

U drugom se pristupu može govoriti o nekoliko različitih koncepata, pri čemu se prijelaz od cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje shvaća kao paradigmataska promjena i formiranje novog koncepta, a ne tek jedna faza u razvoju istog koncepta (Milana, 2012; Fejes, 2013; Billett, 2018). Dok je prvi pristup bliži Goertzovom pristupu kontinuuma, drugi je bliži Sartorijevom inzistiranju na razlikovanju koncepata, koji zazire od stupnjevitog dodavanja atributa.

Postoji problem i u tome da su neki atributi stabilni (cjeloživotnost), ali se razlikuje ključni element (učenje ili obrazovanje). Ako su atributi isti, ali ključni pojmovi nisu, onda je bliže rješenje da se ne radi o jednom nego o dvama konceptima. U slučaju kad se koristi taksonomija u kojoj je obrazovanje dio cjeloživotnog učenja, onda se ne radi o dvama konceptima. Ako nisu dva različita koncepta, onda je bolji pristup kontinuuma gdje dodajemo nove attribute. Ako jesu dva različita koncepta, onda taksonomija smješta učenje i obrazovanje u različite obitelji značenja (kao što piše Collier), koje su se razdvojile paradigmatiskom promjenom.

Hegemonijski diskurs društva znanja hrani onaj pristup cjeloživotnom učenju koji ističe njegovu korist za kompetitivnost i zapošljivost pojedinca te vodi prema rastezljivosti unutar istog koncepta. Kao što navodi Greeno (2012), to implicira da posjedovanje svojstava formalnog koncepta ovisi o tome ima li koncept ta svojstva u svojoj diskurzivnoj praksi. U praksi i opisanom kontekstu ovaj se koncept odlično uklapa u dominantni diskurs, što je na tragu Fairclougha (1992), to jest da diskurs sadrži tekst, koncept i socijalnu praksu. Na tom putu onda i kreatori teksta imaju nastojanje da njihovo razumijevanje dođe do socijalne prakse. U tom okruženju koncept je usisivao sve više i više oblika učenja, sve različitije sadržaje i svrhe. Logična je žrtva obrazovanje odraslih jer ono najvećim dijelom pokriva vremenski najdužu dimenziju. Supstancijalno širenje također pokriva sve dimenzije obrazovanja odraslih. Na taj je način obrazovanje odraslih kolateralna žrtva konceptualne rastezljivosti cjeloživotnog učenja.

No, nije potpuno drugačija situacija i kod dvaju odvojenih koncepata. Koncept cjeloživotnog učenja znak je prilagodljivosti dominantnom diskursu. On je i nastao kao odgovor na sve izazove društva znanja. Raskidajući sa svojim prethodnikom (cjeloživotnim obrazovanjem), koristi se ljestvama apstrakcije koje su dovoljno taksonomski otvorene i za obrazovanje i za sve oblike učenja. Tim se raskidom samo pojačavaju ključni atributi na novim taksonomskim razinama ljestava i pojačava se dojam ključne promjene pod istim diskursnim kišobranom.

Djelujući u području dominantnog diskursa društva znanja, koncepti cjeloživotnog učenja nisu se mogli puno drugačije razviti s nešto drugačijim atributima, bez obzira radi li se o jednom konceptu ili dvama. U nedostatku jačih alata otpora dominantnom diskursu, možemo se koristiti metaforama jer je i to jedan od pokazatelja otpora.

Zaključak

Temeljem analize oblikovanja koncepata cjeloživotnog učenja pokazuje se da je cjeloživotno učenje moguće odrediti ili kao jedinstveni koncept ili kao dva srodna koncepta. U prvom je pristupu to koncept u koji je uključeno cjeloživotno obrazovanje, povratno obrazovanje te cjeloživotno učenje. To je jedinstven koncept prikazan kao kontinuum s promjenama i dodavanjem atributa koji se događaju tijekom njegova razvoja. U ovom pristupu dodavanje brojnih atributa

te uključivanje sve više slučajeva vodi konceptualnoj rastezljivosti u kojoj nisu presudne granice između cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. U drugom pristupu s dvama različitim konceptima, promjene se mogu definirati kao paradigmatičke te se radikalno prebacuje težište s cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje. Ključni se termin mijenja (obrazovanje u učenje), iako su neki atributi identični (kronološki kontinuum).

Postavlja se pitanje; je li konceptualna zbrka važna prepreka za održavanje i razvoj cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja? Ne nužno. Višeznačnost ne mora nužno biti prepreka za pozitivne promjene ili bar neće priječiti promjene na razini neposredne implementacije. Višeznačnost može biti osnova za koalicijska povezivanja pri provođenju zajedničkih aktivnosti i komplementarnih ciljeva, čak i ako uvjerenja i sva očekivanja nisu potpuno identična kod svih aktera. Čitav proces oblikovanja koncepta odvija se u dominantnom diskursu društva znanja unutar liberalno-demokratskog poretka, sa slobodnim pojedincima koji svojim obrazovnim izborom trebaju stvoriti temelje za svoju konkurentnost i zapošljivost. Ne treba zaboraviti da diskurs uključuje tekst, kontekst i smještaj u socijalnoj praksi. Vrijedno je upozoriti da se dominantnom diskursu može izmaknuti ekonomska, socijalna i/ili politička podloga na kojoj leži kontekst, a u kojem se implementiraju i analizirani koncepti. Mogu se pojaviti novi smjerovi dominantnog teksta i konteksta, pri čemu taj novi diskurs ne mora nužno biti povezan uz znanje i slobodni izbor pojedinca, niti se naslanjati na emancipatorsku tradiciju cjeloživotnog učenja. U tom se slučaju i sadašnji koncepti mogu mijenjati. Retrogradne prijetnje nisu nestale, a strahovi su i neizvjesnosti ostali.

Literatura

1. Aspin, D. N. i Chapman, J. D. (ur.) (2007). *Values Education and Lifelong Learning*, Dordrecht: Springer.
2. Bagnall, R. G. (2016). A critique of Peter Jarvis's conceptualisation of the lifelong learner in the contemporary cultural context. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), str. 60–75.
3. Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning. Knowledge and Innovation*, 2(1), str. 1–7.
4. Borg, C. i Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), str. 203–225.
5. Collier, D., LaPorte, J. i Seawright, J. (2012). Putting typologies to work: Concept formation, measurement, and analytic rigor. *Political Research Quarterly*, 65(1), str. 217–232.
6. Collier, D. i Levitsky, S. (1997). Democracy with Adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research. *World Politics*, 49 (3), str. 430–451.
7. Commission of the EC (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. SEC(2000) 1832, https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
8. Cummings, S., Regeer, B., de Haan, L., Zweckhorst, M. i Bunders, J. (2018). Critical discourse analysis of perspectives on knowledge and the knowledge society within the Sustainable Development Goals. *Development Policy Review*, 36(6), str. 727–742.
9. Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 59(3), *The Future of Lifelong Learning*, str. 319–330.
10. Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness – A competitiveness strategy for Europe*, https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en.

11. Elfert, M. i Rubenson, K. (2023). Lifelong learning: Researching a contested concept in the twenty-first century. U K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch i M. Zukas (ur.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (str. 1219–1243). Springer International Publishing.
12. English, L. M. i Mayo, P. (2021). Introduction Lifelong Learning: The Serpent Beneath the Innocent Flower?. U: *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Cham: Palgrave Macmillan.
13. European Commission (2016). *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality [COM(2001) 678 final]*.
14. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
15. Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. U J. P. Gee i M. Handford (ur.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (str. 9–21). Abingdon: Routledge.
16. Fejes, A. (2013). Lifelong learning and employability. U: G. Zarifis i M. N. Gravani (ur.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (str. 99–107). Dordrecht: Springer.
17. Gerring, J. i Barresi, P. A. (2003). Putting Ordinary Language to Work. *Journal of Theoretical Politics*, 15(2), 201–232.
18. Goertz, G. (2006). *Social Science Concepts: A User's Guide*. Princeton: Princeton University Press.
19. Greeno, J. G. (2012). Concepts in Activities and Discourses, *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), str. 310–313.
20. Holford, J. (2023). Lifelong Learning, the European Union, and the Social Inclusion of Young Adults: Rethinking Policy. U Holford, J., Boyadjieva, P., Clancy, S., Hefler, G. i Studená, I. (ur.), *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. Cham: Palgrave Macmillan.
21. Holford, J. i Mleczko, A. (2013). Life-long learning: national policies in the European perspective. U E. Saar, O. B. Ure i John Holford (ur.), *Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges* (str. 25–45). Cheltenham: Edward Elgar.
22. Kinnari, H. i Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), str. 424–440.
23. Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), str. 145–174.
24. Mayo, P. (2008). Antonio Gramsci and his Relevance for the Education of Adults. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (3), str. 418–435.
25. Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), str. 103–117.
26. Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T. i Knight, E. (2023). Imagining the futures for lifelong education under the "promissory legitimacy" of international organisations. *International Journal of Lifelong Education*, 42(2), str. 121–124.
27. Popović, K. (2012). Destruktivan pohod celoživotnog **učenja**. *Obrazovanje odraslih/Adult Education*, 21(11), str. 53–78.
28. Richardson, J. (2001). Policy-making in the EU: interests, ideas and garbage cans of primeval soup. U Richardson, J. (ur.), *European Union: Power and Policy-Making* (2nd ed.). Routledge.
29. Sartori, G. (1970). Concept Misinformation in Comparative Politics. *American Political Science Review*, 64(4), str. 1033–1053.
30. Schuetze, H. G. i Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare*, 36(2), str. 279–287.

31. Stone, D. (2001). *Policy paradox: The art of political decision making (revised edition)*. New York: W. W. Norton & Company.
32. Tuijnman, A. i Boström, A. K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48, str. 93–110 .
33. UNESCO Institute for Lifelong Learning [2016]. *Conceptions and realities of lifelong learning. Background paper prepared for the 2016 Global education monitoring report, Education for people and planet: creating sustainable futures for all* . ED/GEMR/MRT/2016/P1/23, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>.
34. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Making Lifelong Learning a Reality: A Handbook*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381857>.
35. Usher, R. i Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.
36. Žiljak, T. (2009). Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 13 (1), str. 7–23.

Lifelong Learning Concept(s) Formation

Abstract

The paper addresses changes and defines the concept of lifelong learning. It starts from the analysis of concept formation, the difference between concept stretching and the conceptual continuum, and analyses the balance of abstraction and the addition of new attributes. Examples of key theoretical contributions and documents from international organisations and their definitions of the relationships among adult education, adult learning, lifelong education, and recurrent education are analysed. In doing so, the works of the authors who describe this problem as conceptual tension and the creation of confusing concepts are used. The paper shows how an increasing number of phenomena are placed under the same conceptual umbrella, and it is difficult to establish boundaries. Lifelong learning is a unique concept that includes adult education, lifelong education, and recurrent education. It is possible to define this process of concept formation as a paradigm shift that progresses from learning to education. The question arises about ambiguity, which does not have to be an obstacle for positive changes. All these doubts are placed in the dominant discourse of the knowledge society in a liberal democratic system with a free individual who, by his choice, needs to create an educational foundation for his employability. In the end, the question arises about the relationship between conceptual differences and the dominant discourse. In addition, a warning was added that the current dominant discourse may be replaced by another dominant context. This new discourse does not necessarily have to be connected with knowledge and the free choice of the individual, nor is it based on the emancipatory tradition of lifelong learning.

Keywords: *concept formation; discourse; lifelong learning.*

IZLAGANJA SUDIONIKA
- ZNANSTVENI RADOVI

Prethodno priopćenje

OBRAZOVANJE ODRASLIH U KONTEKSTU CJELOŽIVOTNOG UČENJA – POGLED IZNUTRA

Anita Zovko

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska
anita.zovko@ffri.uniri.hr

Sažetak

Tijekom posljednjeg desetljeća obrazovna politika Europske unije, kroz brojne preporuke, priopćenja, odluke, strategije, akcijske planove i druge dokumente, naglasila je važnost razvoja obrazovanja odraslih u okviru koncepta cjeloživotnog učenja kao ključnog instrumenta za uspješno suočavanje s učestalim i brzim promjenama na nacionalnoj i europskoj razini. U radu se prikazuju rezultati istraživanja provedenog na Filozofskom fakultetu u Rijeci i to na uzorku od 75 studenata nastavničkog modula 1. godine diplomskog studija. Pitanja su esejističkog tipa, a iz odgovora studenata cilj je bio saznati imaju li određena znanja iz područja obrazovanja odraslih, kakav je po njihovom mišljenju status obrazovanja odraslih u Hrvatskoj te kakvu mu budućnost predviđaju. Rezultati istraživanja, između ostalog, upućuju na to da je u sve programe nastavničkih studija potrebno implementirati određene sadržaje iz područja obrazovanja odraslih kako bi se budući nastavnici i sami što bolje pripremili za budućnost koja je pred njima.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje; nastavnički studij; obrazovanje odraslih.*

Uvod

Život u 21. stoljeću značajno je olakšan zahvaljujući ubrzanom napretku i zavidnim dostignućima u brojnim znanstvenim područjima koja oblikuju svakodnevni život. Još je davne 1974. godine McClusky istaknuo kako „stalna promjena traži stalno učenje“. Danas, možda više nego ikad prije, ta je teza uočljiva u svim sferama čovjekova života. Kako bi se pojedinci uslijed brzih i dinamičnih digitalno-tehnoloških promjena, globalizacije, zelenih tranzicija, migracija, ratova i ostalih društveno-političkih kriza uspješno emancipirali i odgovorili na sve zahtjevnije izazove modernog društva, suvremena obrazovna paradigma „društva znanja“ teži ostvarenju koncepta cjeloživotnog učenja. Prema Europskoj komisiji (2001), cjeloživotno učenje odnosi se na „svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“. Zakon o obrazovanju odraslih Republike Hrvatske (2021) pod konceptom cjeloživotnog učenja podrazumijeva „sve oblike učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unapređivanje kompetencija

za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada“. Premda su zakonodavni okviri obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj novijeg datuma, cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje počeli su se razvijati još 70-ih godina prošlog stoljeća. Filipović (1971) je promišljao o cjeloživotnom obrazovanju kao užem terminu u odnosu na cjeloživotno učenje, i zagovarao je stajalište da fraza „cjeloživotno se obrazovati“ znači ostati u vremenu, tj. da je cjeloživotno obrazovanje „čin ljudske egzistencije“. Dave (1975) je ponudio modernu definiciju cjeloživotnog učenja, smatrajući ga sveobuhvatnim konceptom koji uključuje formalno, neformalno i informalno učenje koje se proteže kroz čitav život pojedinca kako bi ostvario svoju najvišu potrebu, a to je potreba za samoostvarenjem.

U okviru Europskog prostora obrazovanja, cjeloživotno učenje smatra se praksom usmjerenom na učenje, suživot, bit i djelovanje. Odnosno, prema UNESCO-u (2020), obrazovni proces cjeloživotnog učenja nastoji pojedincima jamčiti „spособnost da uče kako biti, kako znati, kako činiti i kako živjeti zajedno“. Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, koju je donijelo Vijeće Europske unije na prijedlog Europske komisije, definira osam ključnih kompetencija potrebnih za osobno ispunjenje, zdrav i održiv način života, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljivost. Kompetencije koje propisuje Preporuke uključuju: pismenost, višejezičnost, matematičku kompetenciju i kompetenciju u prirodoslovlju i inženjerstvu, digitalnu kompetenciju, međuljudske vještine i sposobnost za cjeloživotno učenje, poduzetništvo, kulturnu svijest i izražavanje te aktivno građanstvo (Europska unija, 2018). Ove kompetencije nisu samo temeljne za profesionalni razvoj, već i za izgradnju održivih zajednica u kojima pojedinci aktivno doprinose društvenom napretku. Cjeloživotno učenje, stoga, nadilazi obrazovne okvire i osigurava prilagodbu izazovima suvremenog društva (Endres i sur., 2021). Cilj je ovog istraživačkog rada ispitati mišljenja i stavove studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Rijeci o obrazovanju odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja te njihova predviđanja o budućnosti cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj.

Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj nastavnika: izazovi i perspektive

Premda se školski sustavi često percipiraju kao trome institucije koje se teško prilagođavaju vanjskim promjenama, izazovi unutar ovih institucija sve su kompleksniji i izazovniji. Postavljaju se pitanja; na koji način visokoškolske ustanove mogu pripremiti buduće nastavnike za rad u dinamičnom odgojno-obrazovnom sustavu kako bi uspješno odgovorili na suvremene izazove odgojno-obrazovnog sustava te kakva je njihova uloga u kontekstu poticanja cjeloživotnog učenja budućih nastavnika?

Na osposobljavanje nastavnika sve se više gleda iz perspektive cjeloživotnog učenja. Inicijalne ustanove za obrazovanje budućih nastavnika pružaju tek temeljne kompetencije za rad unutar odgojno-obrazovnog sustava, ali kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika dugotrajan je proces koji započinje nakon stjecanja diplome (Žiljak i sur., 2023). On omogućuje nastavnicima da razvijaju svoju stručnost tijekom cijele karijere. Kako je Švraka (2022, str. 1) istaknula, „kontinuirano stručno usavršavanje nema alternativu“. Zapravo, vrlo je malo profesija koje su toliko podložne konstantnim raspravama i analizama kao što je to slučaj s nastavničkom profesijom. Razlog tome jest što kvalitetni odgojno-obrazovni sustavi zahtijevaju kvalitetne nastavnike, a to podrazumijeva nužnost cjeloživotnog učenja nastavnika. Oni trebaju prepoznati važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja, primjenjivati ga u praksi te dati pozitivan uzor svojim učenicima. Cjeloživotno učenje ključno je jer omogućuje nastavnicima da ostanu u tijeku s najnovijim

informacijama iz svog područja, rade brže i učinkovitije, jačaju svoje samopouzdanje i ostvaruju svoj puni potencijal – time nastavnik gradi vlastitu profesionalnost, kako je opisao Hoyle (1975).

Ipak, različita istraživanja (Klapan i sur., 2008; Tot i Klapan, 2008; Klapan i sur. 2009; Cedon, 2018; Endres i sur., 2020; Matković i Jaklin, 2021) pokazala su da studenti budućih nastavničkih profesija ne prepoznaju u dovoljnoj mjeri važnost obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Razlozi za to mogu biti mnogi, ali valja istaknuti kako su dosad napravljeni značajni znanstveni pomaci i praktična unapređenja u prepoznatljivosti, pristupu, dostupnosti i kvaliteti obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja. Ipak, ono još uvijek nije dovoljno prihvaćeno među stanovnicima Republike Hrvatske. O tome nam govore i statistički podaci Eurostata prema kojim Hrvatska bilježi jednu od najnižih stopa sudjelovanja u programima obrazovanja odraslih u EU-u, posebice među niskokvalificiranim, starijim, ruralnim i dugotrajno nezaposlenim stanovništvom kojem je takav oblik obrazovanja i najpotrebniji. U 2020. godini samo 3,2 % odraslih osoba u Hrvatskoj sudjelovalo je u nekom obliku formalnog ili neformalnog obrazovanja u prethodnom mjesecu, što je znatno niže od prosjeka EU-a koji iznosi 9,2 % (Europska komisija, 2021). Ova niska razina sudjelovanja u cjeloživotnom učenju doprinosi zastarjelosti vještina, što se odražava na slabu participaciju na tržištu rada i nisku produktivnost. Prema indeksu ljudskog kapitala Svjetske banke za 2020. godinu, Hrvatska se nalazi na 31. mjestu od 174 zemlje, pri čemu taj indeks pokazuje da će dijete rođeno u Hrvatskoj nakon završenog obrazovanja doseći samo 71 % svoje maksimalne produktivnosti (Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine). Zbog zabrinjavajućih podataka, u službenom listu Europske unije možemo pronaći Rezoluciju Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire 2021.–2030. (2021), u kojoj se prva dva strateška cilja odnose na ostvarivanje cjeloživotnog učenja i mobilnosti za sve, s ciljem poboljšanja kvalitete, pravednosti, uključenosti i uspjeha za sve uključene u obrazovanje i osposobljavanje.

Za potrebe ovog rada, posebna će se pažnja pridati trećem strateškom prioritetu ove Rezolucije koji se odnosi upravo na poboljšanje kompetencija i motivacije u nastavničkoj profesiji. Ovim se prioritetom utvrđuje da su „učitelji i nastavnici, voditelji osposobljavanja, odgojno-obrazovni djelatnici i pedagoško osoblje te ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova, na svim razinama, u središtu obrazovanja i osposobljavanja. Kako bi se poduprle inovacije, uključenost, kvaliteta i postignuća u obrazovanju i osposobljavanju, odgojno-obrazovni djelatnici moraju biti veoma kompetentni i motivirani, što zahtijeva niz mogućnosti za stručno učenje i potporu tijekom njihova radnog vijeka“ (Europska unija, 2021, str. 6). Ovaj strateški prioritet prepoznaje važnu ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika te ih vidi kao glavne agense koji mogu potaknuti promjenu koju žele vidjeti u društvu. Kvalitetno visoko i cjeloživotno obrazovanje nastavnika preduvjet je uspješnog i održivog društva i važno je sredstvo za ostvarenje društvenih i gospodarskih promjena. Hrvatska prepoznaje obrazovanje odraslih kao ključnu komponentu za dugoročnu društvenu stabilnost i ekonomski napredak, te podupire koncept cjeloživotnog učenja koji omogućava svim pojedincima, bez obzira na njihovu dob, pristup obrazovanju, priznavanje različitih oblika učenja i stvaranje jednakih prilika za sve. Jasno je kako povećanje produktivnosti zahtijeva povećanje kvalitete ljudskog kapitala, a to je moguće ostvariti samo obrazovanjem i poticanjem uključivanja u cjeloživotno učenje. Stoga, važno je kontinuirano raditi na poboljšanju kvalitete nastavničkih studijskih programa koji bi trebali biti usmjereni k cjeloživotnom učenju, poboljšanju kompetencija i vještina studenata za digitalnu tranziciju, doprinosu zelenoj tranziciji i osnaživanju kompetencija održivog razvoja (Blaschke, 2021). Dubovicki, Jukić i Topolovčan (2022) smatraju kako sveučilišni profesori koji pripremaju studente za buduća nastavnička zanimanja

imaju veliku odgovornost u poticanju razvoja cjeloživotnog učenja. Autori se pitaju: „Jesmo li u sveučilišnoj nastavi usmjereni na nastavu koja odgaja i obrazuje za budućnost?“ (Dubovicki i sur., 2022, str. 156). U skladu s tim, autori upućuju na OECD-ov projekt „Budućnost obrazovanja i vještina 2030“ koji je okupio mnoge istaknute stručnjake iz područja obrazovanja koji naglašavaju potrebu za napuštanjem stava da obrazovni sustav djeluje kao samostalan entitet. Umjesto toga, smatraju da je važno promatrati znanje, stavove, vještine i vrijednosti potrebne mladima u budućnosti kao dio šireg ekosustava koji je usko povezan s društvenim, tehnološkim i ekonomskim promjenama.

Posljednji dostupni podaci TALIS istraživanja (2018) daju pozitivnu perspektivu u pogledu cjeloživotnog učenja nastavnika. Utvrđeno je kako je sudjelovanje u nekoj vrsti stručnog usavršavanja uobičajeno među učiteljima i ravnateljima u zemljama OECD-a koje sudjeluju u TALIS istraživanju. Podaci pokazuju da je više od 90 % učitelja i ravnatelja sudjelovalo u barem jednoj aktivnosti profesionalnog razvoja u godini prije istraživanja. Sudjelovanje na tečajevima i seminarima izvan škole predstavlja najpopularniji oblik stručnog usavršavanja, s više od 70 % nastavnika koji se uključuju u ovu vrstu obuke. Ipak, samo 44 % nastavnika sudjeluje u obuci koja se temelji na učenju od kolega i umrežavanju, unatoč tome što suradničko učenje ima najveći utjecaj, prema mišljenju nastavnika u TALIS istraživanju. Učitelji također ističu da im je profesionalni razvoj, koji uključuje suradnju i zajednički pristup poučavanju, među najvažnijim faktorima. Međutim, kad je u pitanju cjeloživotno učenje i usavršavanje hrvatskih nastavnika, nailazimo na drugačije podatke; tek 8 % nastavnika RH navodi da sudjeluje u suradničkom stručnom učenju barem jednom mjesečno (prosjeck OECD-a iznosi 21 %), a 2 % sudjeluje u timskoj nastavi s istom učestalošću (prosjeck OECD-a jest 28 %).

Metodologija istraživanja

Svrha i cilj istraživanja

Obrazovanje odraslih predstavlja dio koncepta cjeloživotnog učenja i kao takvo ima svoje mjesto i u visokoškolskoj nastavi. Da bi nastavnici uspješno odgovorili na izazove koji uključuju unapređenje njihovih znanja i vještina u akademskom i pedagoškom području, nužno je da budu spremni na kontinuirano učenje. Osim toga, učitelji imaju odgovornost poticati motivaciju svojih učenika za cjeloživotnim učenjem kako bi usvojili osam ključnih kompetencija važnih za održivu budućnost, što znači da učitelji ne samo da moraju održavati i unapređivati vlastite vještine, već i aktivno doprinositi učenju i rastu svojih učenika. Stoga, cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenja i stavove studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Rijeci o obrazovanju odraslih i analizirati njihova predviđanja o budućnosti cjeloživotnog učenja u RH, s obzirom na trenutne trendove i izazove u obrazovnom sustavu.

Istraživačka pitanja

Kako bi se adekvatno ostvarili postavljeni ciljevi istraživanja, postavljen je sljedeći niz pitanja:

Kako studenti definiraju obrazovanje odraslih? Kako studenti procjenjuju razvijenost obrazovanja odraslih u RH? Koje bi mjere, akcije i slično trebalo poduzeti u cilju unapređenja prepoznatljivosti i kvalitete obrazovanja odraslih u RH? Jesu li studenti na svom matičnom studiju na nekom od kolegija obrađivali sadržaje iz područja obrazovanja odraslih? Što studenti predviđaju o budućnosti obrazovanja odraslih?

Ispitanici

U ovom je istraživanju korištena neprobabilistička metoda namjernog uzorka za odabir ispitanika. Uzorak čini 75 ispitanika, studenata nastavnčkog modula 1. godine diplomskog studija (kroatistika, anglistika, germanistika, talijanistika, povijest, povijest umjetnosti i filozofija). Budući da studenti 1. godine diplomskog studija vrlo brzo izlaze na tržište rada kao odgojno-obrazovni djelatnici, važno je prikupiti i analizirati njihova mišljenja i stavove o obrazovanju odraslih kako bismo mogli bolje razumjeti njihovo stajalište o važnosti cjeloživotnog učenja u njihovoj budućoj profesiji. Ovi podaci mogu pružiti vrijedne informacije za oblikovanje politika i strategija koje će unaprijediti obrazovne sustave i potaknuti dugoročni razvoj nastavničkih kompetencija.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja postavljeno je 5 pitanja esejsičkog tipa. Pitanja koja su kreirana u svrhu ovog istraživanja odnose se na pokušaj definiranja obrazovanja odraslih, procjenu razvijenosti obrazovanja odraslih u RH, mjere koje treba poduzeti u cilju unapređenja prepoznatljivosti i kvalitete obrazovanja odraslih u RH, učestalosti spominjanja sadržaja iz obrazovanja odraslih na matičnom studiju te predviđanja o budućnosti obrazovanja odraslih u RH. Studenti su na ova pitanja odgovarali sukladno vlastitom nahodanju.

Postupak

Studentima je omogućena dragovoljnost i povjerljivost sudjelovanja u istraživanju. Nositeljica jednog od pedagoških kolegija na nastavničkom modulu, prof. dr. sc. Anita Zovko, distribuirala je pitanja na početku svoje nastave (zadnji tjedan nastave u ljetnom semestru 2023./24. godine) i zamolila studente da iskreno odgovore na postavljena pitanja. Studenti su za odgovore na postavljena pitanja imali 30 minuta vremena.

Obrada i analiza podataka

Obrada i analiza podataka u ovom istraživanju temeljila se na odgovorima ispitanika na pet esejsičkih pitanja koja se odnose na obrazovanje odraslih u Hrvatskoj. Za analizu esejskih odgovora korištena je kvalitativna tematska analiza koja je uključivala nekoliko ključnih faza. Prvo je provedeno inicijalno čitanje svih odgovora kako bi se stekao opći uvid u sadržaj, čime je omogućeno prepoznavanje početnih tema i obrazaca unutar podataka. Nakon toga, uslijedila je identifikacija ključnih tema i koncepata koji se pojavljuju u odgovorima. Na temelju tih početnih identifikacija razvijen je sustav kodiranja koji je omogućio kategorizaciju odgovora prema specifičnim temama.

Kodiranje odgovora provedeno je u dvije razine. Prva razina podrazumijevala je deskriptivno kodiranje, koje je uključivalo identifikaciju osnovnih tema i koncepata u odgovorima. Druga razina obuhvatila je interpretativno kodiranje, pri čemu je analiza išla dublje, pokušavajući razumjeti značenje i implikacije identificiranih tema. Ovaj postupak omogućio je razjašnjavanje ne samo osnovnih stavova ispitanika, nego i konteksta u kojem su ta mišljenja oblikovana. Nakon što su odgovori kodirani, slični su kodovi grupirani u šire tematske cjeline, čime je omogućena daljnja integracija podataka u koherentne skupine. Posebna pažnja posvećena je analizi važnosti obrazovanja odraslih za buduće nastavnike, što je omogućilo prepoznavanje ključnih aspekata ovog obrazovnog segmenta u kontekstu pedagogije. Na kraju, provedena je analiza frekvencija pojedinih tema, kako bi se omogućila dodatna kvantifikacija i interpretacija učestalosti

određenih stavova. Ovaj metodološki pristup omogućio je detaljno razumijevanje stavova ispitanika, u kombinaciji s dubljom analizom značenja koje ti stavovi imaju za obrazovanje odraslih i obrazovanje uopće.

Rezultati istraživanja

Definiranje obrazovanja odraslih

Analizom odgovora na prvo pitanje, koje je zahtijevalo definiranje obrazovanja odraslih, uočene su značajne sličnosti među ispitanicima. Većina studenata definira obrazovanje odraslih kao proces koji se povezuje s osobama u dobi od 30 do 60 godina. Odgovori sugeriraju da se obrazovanje odraslih često smatra načinom „nadoknade propuštenih znanja i vještina“ koje je osoba trebala steći tijekom svog formalnog obrazovanja ili kao „mogućnost za stjecanjem novih znanja i vještina potrebnih za prekvalifikaciju“. Ovakvi odgovori upućuju na uvriježeno mišljenje da obrazovanje odraslih prvenstveno ima funkciju kompenzacije za „propušteno znanje“, što uključuje prekid obrazovanja, nedostatak relevantnih vještina ili neučinkovitost prošlih obrazovnih sustava koji nisu nužno pratili promjene u društvu i tehnologiji. Tek je jedan ispitanik obrazovanje odraslih vidio kao kontinuum obrazovanja koje podrazumijeva „svaki tečaj/edukaciju/kurs koji odrasli mogu upisati kako bi proširili svoje kompetencije u određenom području“. Također, tek je jedan ispitanik prepoznao vrijednost obrazovanja odraslih smatrajući da „obrazovanje odraslih predstavlja nadopunu znanja i učenje koje nikada ne bi trebalo prestati“.

Isto tako, svi ispitanici obrazovanje odraslih interpretiraju kroz prizmu profesionalne funkcije budući da su odgovori bili usmjereni k prekvalifikacijama zanimanja ili, pak, prema dodatnom osposobljavanju za određeni posao. Ono što nedostaje u njihovim odgovorima jest prepoznavanje obrazovanja odraslih kao sredstva za osobni rast, zadovoljavanje individualnih interesa ili jačanje socijalnih veza. Time se pokazuje uska perspektiva prema kojoj se obrazovanje odraslih percipira prvenstveno kao alat za radnu integraciju, dok su njegovi širi socijalni i individualni aspekti zanemareni.

Mišljenja studenata o razvijenosti obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Analiza odgovora na pitanje o razvijenosti obrazovanja odraslih u Hrvatskoj otkrila je različita mišljenja ispitanika. Dvadeset studenata izjavilo je da nisu sigurni u to je li sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj dovoljno razvijen, što ukazuje na određenu neinformiranost ili nesigurnost u procjeni prepoznatljivosti obrazovanja odraslih.

S druge strane, manjina ispitanika, njih 10, smatra da je obrazovanje odraslih u Hrvatskoj razvijeno, navodeći široku ponudu programa, edukacija, tečajeva i seminara. Ipak, čak i oni koji prepoznaju raznolikost ponuđenih programa, ističu da postoji potreba za inovacijama u metodama i pristupima rada. Smatraju da bi bolja pedagoško-psihološko-metodičko-didaktička osmišljenost ovakvih programa mogla programe učiniti „atraktivnijima“, što bi moglo doprinijeti većem sudjelovanju odraslih u obrazovnom procesu. Ovi rezultati sugeriraju kako, unatoč dostupnosti različitih oblika obrazovanja odraslih, postoje značajne mogućnosti za unapređenje prakse i kvalitete rada.

Rezultati pokazuju da većina studenata nastavnčkog modula, njih čak 45, smatra kako obrazovanje odraslih u Hrvatskoj nije adekvatno razvijeno. Kao ključne razloge navode izostanak javne rasprave o ovoj temi te prisutnost stigmatizacije osoba uključenih u takve obrazovne procese. Primjerice, jedan ispitanik ističe: „*Mislim da se na obrazovanje odraslih često ne gleda na*

pozitivan način jer se od odraslih očekuje da sve znaju i na njima je da rade i da se brinu za obitelj, a ne da se ponovno obrazuju.“

Značajan dio ispitanika povezuje nedostatak razvijenosti obrazovanja odraslih s uvriježenim društvenim stavom da je obrazovanje prvenstveno namijenjeno mladima. Ova percepcija ogleda se u izjavi jednog ispitanika: „Mislim da se općenito gleda na obrazovanje kao nešto što se mora završiti u određenom roku. Obrazovanje je za mlade, a na odraslima je da rade bez obzira na stupanj obrazovanja i propuštene prilike. To je to i nema povratnih šansi.“

Ovi odgovori ukazuju na duboko ukorijenjene društvene norme i stereotipe o obrazovanju, koji mogu predstavljati prepreku većoj uključenosti odraslih u procese cjeloživotnog učenja. Osim što ukazuju na nužnost promjene percepcije o obrazovanju odraslih, rezultati naglašavaju važnost promocije ideje cjeloživotnog učenja kao kontinuiranog procesa koji se ne završava u mladosti, već ostaje relevantan tijekom cijelog života.

Mjere potrebne za unapređenje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Rezultati istraživanja pokazuju da 34 ispitanika smatra kako je potrebno uložiti značajnije napore prema uklanjanju stigme vezane uz obrazovanje odraslih te povećati društvenu svijest o važnosti cjeloživotnog učenja. Kao ključnu strategiju predlažu financijsko ulaganje u ciljane marketinške kampanje koje bi promovirale koncept cjeloživotnog učenja i obrazovanja u odrasloj dobi. Te bi kampanje trebale uključivati promociju obrazovnih ustanova, programa za obrazovanje odraslih te pozitivna iskustva i zadovoljstvo korisnika, čime bi se dodatno osnažilo povjerenje i interes javnosti.

Nekolicina ispitanika, njih troje, istaknula je potrebu za otvaranjem većeg broja ustanova za obrazovanje odraslih, s posebnim naglaskom na manje razvijene sredine gdje logističke prepreke trenutno ograničavaju pristup obrazovnim mogućnostima.

Osam ispitanika naglasilo je važnost priznavanja obrazovanja odraslih kao dijela radnog staža, čime bi se potaknulo sudjelovanje nezaposlenih osoba, omogućavajući im akumulaciju radnog iskustva tijekom procesa obrazovanja.

Petero ispitanika prepoznalo je važnost informiranja građana o dostupnosti vaučera za besplatne obrazovne programe, namijenjenih osobama koje su završile formalno obrazovanje ili su trenutno nezaposlene.

Šestero ispitanika smatra kako je nužno unaprijediti andragoške kompetencije predavača kako bi se osigurala bolja kvaliteta programa obrazovanja odraslih. Bolja osposobljenost predavača mogla bi povećati zadovoljstvo korisnika, što bi doprinijelo većoj participaciji i ponovnom uključivanju polaznika u sustav obrazovanja.

Svi ovi odgovori ukazuju na potrebu za integriranim pristupom razvoju obrazovanja odraslih, uključujući ulaganje u promociju, infrastrukturu, financijske poticaje i jačanje kompetencija predavača. Time bi se obrazovanje odraslih moglo učiniti dostupnijim, atraktivnijim i učinkovitim u odgovorima na potrebe suvremenog društva i tržišta rada.

Učestalost sadržaja na temu obrazovanja odraslih na matičnim studijima

Od ukupno 75 studenata, samo njih 32 izjavilo je da su tijekom studija unutar određenih kolegija raspravljali o konceptu cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih, pri čemu je naglasak bio na stručnim usavršavanjima. Ovaj podatak ukazuje na to da se cjeloživotno učenje i obrazovanje

odraslih ne tematiziraju sustavno u svim studijskim smjerovima, već se spominju fragmentarno u okviru specifičnih konteksta. Na temelju toga, može se zaključiti kako se i dalje ne pridaje dovoljan značaj temeljnim kompetencijama cjeloživotnog učenja, među kojima je i učiti kako učiti. Studenti koji su sudjelovali u ovom istraživanju nalaze se na razini obrazovanja na kojoj se od njih očekuje visoka razina samostalnosti i odgovornosti, kao i važnost primjene samousmjerenog učenja. U tom kontekstu, profesori na visokoškolskim institucijama imaju odgovornost dodatno poticati vrijednosti samostalnog i samousmjerenog učenja među studentima, kao i cjeloživotnog učenja, kako bi im omogućili pravovremeno usvajanje ključnih kompetencija potrebnih za rad u dinamičnom obrazovnom okruženju. Sustavnija edukacija o konceptima cjeloživotnog učenja omogućila bi studentima bolje razumijevanje njegove važnosti za osobni razvoj i profesionalni kontekst.

Zanimljivo je da je većina studenata koji su se susreli s ovim temama istaknula kako su o njima slušali prvenstveno na kolegijima matičnog studija kroatistike. Ovaj podatak otvara pitanja o razlici u naglascima i prioritetima unutar izvedbenih planova različitih studijskih programa, pri čemu bi detaljnija analiza mogla otkriti razloge zašto su određeni programi, poput kroatistike, spremniji uvesti cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih kao relevantne teme.

Predviđanja o budućnosti obrazovanja odraslih

Što se tiče predviđanja ispitanika o budućnosti obrazovanja odraslih, većina studenata, njih čak 70, izrazila je optimizam, predviđajući svijetlu budućnost razvoja obrazovanja odraslih. Argumenti za ovu pozitivnu procjenu temelje se na nekoliko ključnih čimbenika, pri čemu se posebno ističu tehnološki i ekonomski napredak. Ispitanici vjeruju da će porast digitalne pismenosti omogućiti šire uključivanje građana u cjeloživotno učenje, osobito putem virtualnih platformi za obrazovanje. Usto, mnogi su istaknuli kako razvoj tehnologije i dostupnost *online* alata mogu pružiti fleksibilnije pristupe obrazovanju odraslih, što će ga učiniti dostupnijim široj populaciji, uključujući one koji se suočavaju s vremenskim, geografskim ili financijskim ograničenjima. Studenti nastavničkog modula smatraju da će ubrzane promjene u globalnom tržištu rada također igrati ključnu ulogu, potičući pojedince da se kontinuirano obrazuju kako bi pratili zahtjeve modernog radnog okruženja.

Manjina ispitanika, njih 5, naglasila je kako obrazovanje odraslih nema perspektivnu budućnost budući da obrazovanje odraslih ovisi o institucionalnim i državnim poticajima. Smatraju da je država glavni akter koji treba inicirati popularnost obrazovanja odraslih, a to ne čini.

Rasprava i zaključak

Rezultati istraživanja jasno ukazuju na različite percepcije i razinu informiranosti studenata nastavničkih usmjerenja o obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj. Većina ispitanika prepoznaje obrazovanje odraslih kao proces usmjeren na nadoknadu propuštenog znanja i vještina, ali nedovoljno ga povezuje s osobnim i društvenim aspektima razvoja. Ovakva percepcija odražava dominantan narativ prema kojem je obrazovanje prvenstveno vezano uz formalne okvire i radnu integraciju, dok širi koncept cjeloživotnog učenja, koji uključuje i osobni rast, ostaje u sjeni.

Posebno zabrinjava činjenica da samo 32 ispitanika navodi da su se tijekom studija susreli s temama vezanim uz obrazovanje odraslih, što ukazuje na fragmentiranu implementaciju ovih tema u predavačkoj nastavi. Ova situacija otvara prostor za unapređenje izvedbenih programa nastavničkih studija, koji bi trebali osigurati sustavno razumijevanje cjeloživotnog učenja kao ključnog elementa u radu odgojno-obrazovnih djelatnika.

Pozitivni aspekti istraživanja ogledaju se u optimizmu studenata vezanom uz budućnost obrazovanja odraslih. Velika većina ispitanika ističe kako tehnološki i ekonomski napredak otvaraju nove mogućnosti za unapređenje cjeloživotnog učenja, posebice kroz digitalne platforme koje omogućuju fleksibilnost i pristupačnost obrazovanja. Ipak, ovakve promjene zahtijevaju snažnu institucionalnu podršku, uključujući razvoj andragoških kompetencija predavača, povećanje financijskih ulaganja i promociju obrazovanja odraslih kao vrijednog segmenta cjeloživotnog obrazovanja.

Ovo istraživanje istaknulo je ključne izazove i potencijale obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. S jedne strane, rezultati ukazuju na potrebu za unapređenjem nastavničkih programa i osnaživanjem andragoških kompetencija, dok s druge strane prepoznaju značaj tehnoloških inovacija i društvenih promjena koje omogućuju širu dostupnost obrazovnih programa za odrasle. Unapređenje obrazovanja odraslih zahtijeva koordinirani napor obrazovnih institucija, zakonodavnih okvira i društvene zajednice kako bi se uklonile postojeće prepreke, povećala uključenost odraslih u obrazovne procese i ostvario puni potencijal cjeloživotnog učenja za razvoj pojedinca i društva u cjelini.

Literatura

1. Batarelo Kokić, I. i Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U D. Luketić (ur.), *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45–68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
2. Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), str. 1629–1645.
3. Cendon, E. (2018). Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), str. 81–87.
4. Dave, R. H. (1975). *Reflections on Lifelong Education and the School: Brief Papers and Notes Containing Some Thoughts on the Theory and Application of Lifelong Education as Seen in the Context of School Curriculum, Adult Education and Similar Areas*. UNESCO.
5. Dubovicki, S., Jukić, R. i Topolovčan, T. (2022). Izazovi nastavničkog poziva u budućnosti. *Ogledi o nastavničkoj profesiji*, str. 158–178.
6. Endres, T., Leber, J., Böttger, C., Rovers, S. i Renkl, A. (2021). Pобољшanje cjeloživotnog učenja poticanjem studentskih strategija učenja na sveučilištu. *Učenje i poučavanje psihologije*, 20 (1), str. 144–160.
7. European Commission (2021). Education and Training Monitor 2021 – Croatia. Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/870167>.
8. Europska unija (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
9. Filipović, D. (1971). *Permanently obrazovanje – suština i konsekvence*. Leskovac: Naša reč.
10. García-Toledano, E., Gracia-Zomeño, A., Farinho, P. i Picado, L. M. C. M. (2023). Analyzing Teachers' Perception of the Development of Lifelong Learning as Personal, Social and Learning to Learn Competence in University Students. *Education Sciences*, 13(11), str. 1–18.
11. Hoyle, E. (1975). *Professionalism, professionalism and control in teaching*. Open University Press.
12. Klapan, A., Vrcelj, S. i Kušić, S. (2008). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj–potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa. U V. Uzelac i L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 287–292). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

13. Klapan, A., Rafajac, B. i Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. U M. Matijević i T. Žiljak (ur.), *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih (Non-Formal Adult Education and Informal Adult Learning)* (str. 107–120). Hrvatsko andragoško društvo.
14. Matković, T. i Jaklin, K. (2021). Pokazatelji sudjelovanja u obrazovanju odraslih u RH: nalazi recentnih europskih istraživanja. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 25(1-2 (41)), str. 39–66.
15. OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Results (Volume I)*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
16. Švraka, A. (2022). Profesionalni razvoj nastavnika. *Naša škola*, 271(101), str. 5–17.
17. Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), str. 60–69.
18. Tot, D., Klapan, A. i Kušić, S. (2008). Planiranje i programiranje stalnog stručnog usavršavanja učitelja. Znanstveno-stručni skup: *Kontroverze suvremene pedagogije i praksa odgoja i obrazovanja*. Mostar.
19. UNESCO (2020). *The Lifelong Learning approach: implications for education policy in Latin America and the Caribbean*. UNESCO.
20. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, NN 144/21 (2021).
21. Žiljak, T., Matković, T., Jaklin, K., Farnell, T. i Novoselec, I. (2023). *Unaprjeđenje pravičnosti i uključivosti obrazovanja odraslih u Hrvatskoj: analiza i preporuke za javne politike*. Institut za razvoj obrazovanja.

Adult Education in the Context of Lifelong Learning – a View from the Inside

Abstract

During the last decade, the educational policy of the European Union, through numerous recommendations, announcements, decisions, strategies, action plans and other documents, emphasized the importance of developing adult education within the concept of lifelong learning as a key instrument for successfully addressing frequent and rapid changes at the national and European levels. The paper presents the results of research conducted at the Faculty of Philosophy in Rijeka, on a sample of seventy-five students from the teaching module of the 1st year of graduate studies. The questions are of the essay type, and from the answers of the students, we wanted to determine whether they have certain knowledge in the field of adult education, what is the status of adult education in Croatia in their opinion, and what kind of future they foresee for it. Among other things, the results of the research indicate that it is necessary to implement certain content from the field of adult education in all teacher study programs to better prepare future teachers themselves for the future ahead of them.

Keywords: *adult education; lifelong learning, teaching studies.*

Prethodno priopćenje

ADULT LEARNING AND EDUCATION ON A MICRO-LEVEL. FOCUSING ON REAL LIVING CONDITIONS AND THEIR SOCIOPOLITICAL EFFECTS IN NEIGHBOURHOODS

Carina Klement

University of Graz, Department of Educational Sciences, Austria
carina.klement@uni-graz.at

Abstract

This article addresses the neighbourhood as a learning space. People live and learn in their own neighbourhoods and acquire space through learning. These processes can be informative for adult education in the context of understanding the contextualities of learning and spatial analysis elements. Through the methodological triangulation of walking interviews, accompanying observations, image analyses and interpretations of photographed places as well as expert interviews, processes are made visible and significant places and spaces are made accessible. This makes visible, for example, how spaces of perception and action are influenced and reflect sociopolitical aspects. Space is used not only to obtain information, but also for political issues that affect people's immediate lives, to organise themselves accordingly and to articulate demands.

Keywords: *adult and continuing education; democracy building; informal learning; learning and space; living environment; neighbourhood; participation.*

Introduction

“People do not live and learn in a vacuum; then, they die. They move in the fragrant, sounding, shining, tasting and tangible spaces of the living world: on streets, squares, and markets, in homes and workplaces, in halls, stadiums and discos. Factory halls and supermarkets, football pitches, streets, underground stations, and railway stations are places of learning” [translated] (Faulstich, 2013, p. 17).

As already indicated in the quote by Faulstich, there are many places of learning in which we move in everyday life. One of these is the neighbourhood as a nearby living environment. Looking at everyday places and daily routines can be informative in terms of understanding the contextualities of learning in noninstitutional spaces. Finally, adults acquire a large part of their knowledge and skills in informal learning settings. We also learn informally and incidentally

in everyday life. In adult education studies, empirical analysis of the everyday lives of adults is exceedingly rare, although it can be very informative.

The region [the space / the district / the neighbourhood] is to be seen as an interface of learning and educational spaces between politics and organisation. This makes the thematization and analysis of noninstitutional places of learning particularly interesting from an adult education perspective. Notably, traditional “adult education/further education [...] is still finding it somewhat difficult, as it is more group-orientated and geared towards traditional course structures” [translated] (Stang, 2016, p. 185). However, the challenge for educational institutions lies in addressing the needs of individual, location- and time-independent learning and using the current possibilities of space utilisation (Rohs, 2010). As a reaction to the already perceived changes in the needs and demands of learners, the current debate on learning venues is increasingly focused on cooperation and networking between institutionalised learning venues, as there is currently perceived pressure for change and institutions want to remain ‘viable’ (Brünner 2019). I therefore assume that the spatial context is a decisive factor for learning success and is internalised together with the acquisition of knowledge. Spatial issues are considered highly relevant for the understanding of adult learning as a whole and I assume that spatial theories convey ideas of the relationship between ‘people and space’ (Bollnow, 2010), which also have consequences for the construction of the objects of learning, education and subject (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015).

Methodological Discussion: Exemplified by the Survey in a Neighbourhood of the City of Graz in Austria

In terms of spatial and learning theory, neighbourhoods can be interesting because, as the smallest urban units, they usually only comprise several blocks of houses. Neighbourhoods are constructed as such by the residents themselves, without any official boundaries. Neighbourhoods as a perceived, sociospatial and everyday category have grown historically and may have previously been villages or communities that merged with the urban space over time. This close living environment and the neighbourhood as a familiar space for people can provide exciting insights into people’s everyday routines and meanings and thus depict meaningful, noninstitutional learning spaces.

The survey in the neighbourhood named Floß-Lend in the city of Graz in Austria (Klement, 2024) focused on a mixed method approach, which included walking interviews, accompanying observations, image analyses and interpretations of photographed places as well as expert interviews. This approach made it possible to reconstructively visualise everyday spatial productions as well as the dimensions and contextualities of learning in the neighbourhood. With the proposed empirical model of method triangulation, access can be created to dimensions of learning in the context of the neighbourhood and units of analysis of the spatial reference, in particular (intended) space-related and space-constructing individual action. This opens up the possibility of contextualising the identification of spatial factors and analysing their significance and relevance in learning.

Walking interviews and accompanying observations as a method for surveying everyday spatial productions can be used to visualise noninstitutional learning spaces and learning potential (in the neighbourhood) (Evans & Jones, 2011; Köhl, 2016; Ahlrichs & Ehrström, 2024). The methodological concept makes it possible to visualise exemplary places from the everyday routines of the interviewees, such as places where they play and spend time, favourite places or areas of

fear, which were also photographed as part of the study. In the subsequent image analysis and interpretation, two essential elements of image interpretation were used to establish a link to the questions of learning and space. On the one hand, this was the question of WHAT, which can be used to describe what can be seen in the picture (learning object). In the second step, the question of HOW was asked, with which spatial contextualisation and connections can be described and dimensions of learning can be made visible (e.g., learning fields and topics, learning potentials and motives). The combination of the walking interviews, image analysis and interpretation with the notes from the accompanying observations, supplemented by expert interviews, made it possible to capture a holistic, realistic picture of the social world of people from the neighbourhood.

Some Reflexions on Social Learning Processes in the Neighbourhood

With the theoretical and empirical approach described, it is possible, among other things, to visualise dimensions of learning in the neighbourhood. At this point, I would like to cite three examples from the walking interviews from the survey in the Floß-Lend neighbourhood of the City of Graz in Austria (2021–2024) (Klement, 2024). Although these represent only a small aspect of the empirical model described and the findings, they can provide insight into social learning fields as examples. The names of the interviewees have been replaced with pseudonyms.

Dorothea has lived in the Floß-Lend neighbourhood for approximately 50 years, is between 70 and 79 years old and has already retired. At the beginning of the interview, she shared a concern with me: “The newspaper says that a Prince William from the Netherlands has bought the Schloßberg. It is normally a listed building. Why? Does Graz have such high debt that it has to be sold? I do not think so. The debts are purely political. Schloßberg has always been a landmark for the city of Graz. Everyone who came from abroad, the tourists, went to the Schloßberg” (Dorothea, L. 9–14) [translated and paraphrased].

It was only during the follow-up and further analysis of the interviews that I was able to understand where the worries came from. The content in question is a satirical production by the satirists Maschek, who used their voices to cover the visit of the Dutch royal couple Wilhelm-Alexander and Máxima to the current mayor of the city of Graz, Elke Kahr, in the programme “*Willkommen Österreich*” [translated: “*Welcome Austria*”]. Dorothea could not place the information and is therefore worried that the Schlossberg, the landmark of the city of Graz, is being sold.

Another sequence emerges from the conversation with Anthea. Anthea has lived in the Floß-Lend neighbourhood for approximately 31 years. She is between 60 and 69 years old and told with a smile on her face that she took part in a demonstration for the first time: “(...) This year was also the first time I went to a demonstration. It was about health and the whole system. It was fun, I liked it so much. It was on May 1st. (...) It was about the health system, rents and electricity [energy prices]. I have a friend at the health department. He wrote to us, and we obtained the Protest Sign from the health department. Then we marched. It was fun” (Anthea, L. 367–371) [translated and paraphrased].

According to the example of Anthea, the importance of local networks for social movements becomes apparent. She stands up for her own rights, demands change in the healthcare system and joins a group to change things at other levels, starting from the micro level.

In the following interview passage, Berta talks about the exchange on the tennis court from the club's perspective, referring to an event during the COVID-19 pandemic: "Of course, the coronavirus topic was exciting because we have a number of doctors and pharmacists there, some of whom, for example, do not get vaccinated. There are always discussions about this. However, especially those with a practical focus, such as pharmacists or doctors, are repeatedly asked for information. You could say that they give informal lectures. They simply provide information" (Berta, L. 101–106) [translated and paraphrased].

According to Berta in the previous interview sequence, informal talks by people at the tennis court, who are considered to have expertise in a particular area due to their professional affiliation, make it possible to obtain information, orientate themselves and acquire knowledge. During the COVID-19 pandemic, for example, it was possible to be close to healthcare professionals and obtain information while socialising on the tennis court. The experience that people have had with others on the tennis court creates trust, which means that people listen to each other's opinions and enter into dialogue. In the next interview excerpt, Berta describes the extent to which she learns through the social interaction process: "I have never been much of a social type. Not in the sense of antisocial but perhaps in terms of communication. However, I have certainly learned a lot. How to talk to people I barely know. In the past, when I met them, I would have exchanged maybe one sentence and no more. It works very well now. I am positive I have become more tolerant" (Berta, L. 118–123) [translated and paraphrased].

With respect to the tennis court, Berta talks about how she learns, develops, and changes through the process of social interaction on the one hand and through encounters with strangers and foreigners on the other hand. Berta's experience changes something. Berta learns in a social context and addresses the tolerance developed, the community, the acceptance of different opinions and approaches and the basic possibility of interaction.

Other examples from the survey include experiences with migration flows, understanding and tolerance towards other people and the opposite, accessibility of politicians and their proximity to the population, fears and concerns, and mobility and opportunities to acquire space.

Adult Learning and Education on a Micro Level: the Neighbourhood as a Space of Living and Learning

"The neighbourhood as a person's immediate living and learning environment can be informative regarding the contextualities of adult learning. Nevertheless, such a consideration is rare in the context of adult and continuing education" [translated] (Faulstich, 2013a, p. 19).

The question of space is highly relevant to understanding adult learning. The space in which people learn is far more than just a physical place. It influences learning processes, motivation, and the ability to absorb and apply knowledge sustainably. This is relevant, for example, in terms of ecological and social challenges accompanied by socioecological degeneration, which cannot be solely blamed on the climate crisis but also on existing inequalities and social injustices (see Vandenabeele et al., 2014; Lange, 2024; Stimm & Dinkelaker, 2024; Ahlrichs & Ehrström, 2024). Nevertheless, an empirically orientated consideration of living and learning spaces is not widespread in adult education.

However, dealing with space and the connection to learning is relevant for adult education because learning always takes place in space and time; i.e., in the sense of human learning, it cannot be considered independent of these factors. "Learning [is understood] as an independent

action of the learner, which also takes place relatively independently [of] classical teaching and specially designed places” [translated] (Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015, pp. 71–72). To grasp this, learning must be considered from the subject’s point of view.

On the basis of the relational understanding of space, “space [is understood] as a relational arrangement and/or order of living beings and social goods in places” (Löw 2019, p. 271). This means that, on the one hand, spaces define a social order, but on the other hand, spaces are also constituted by human actions. Space is thus conceived as a relationship between structure and action and includes both material conditions and subjective achievements (Kraus et al., 2015).

The following figure shows a possible approach to the relational (learning) space. Learning space is to be understood as a dynamic set of conditions, as I worked out in my dissertation and would like to illustrate and describe in more detail below (Klement, 2024):

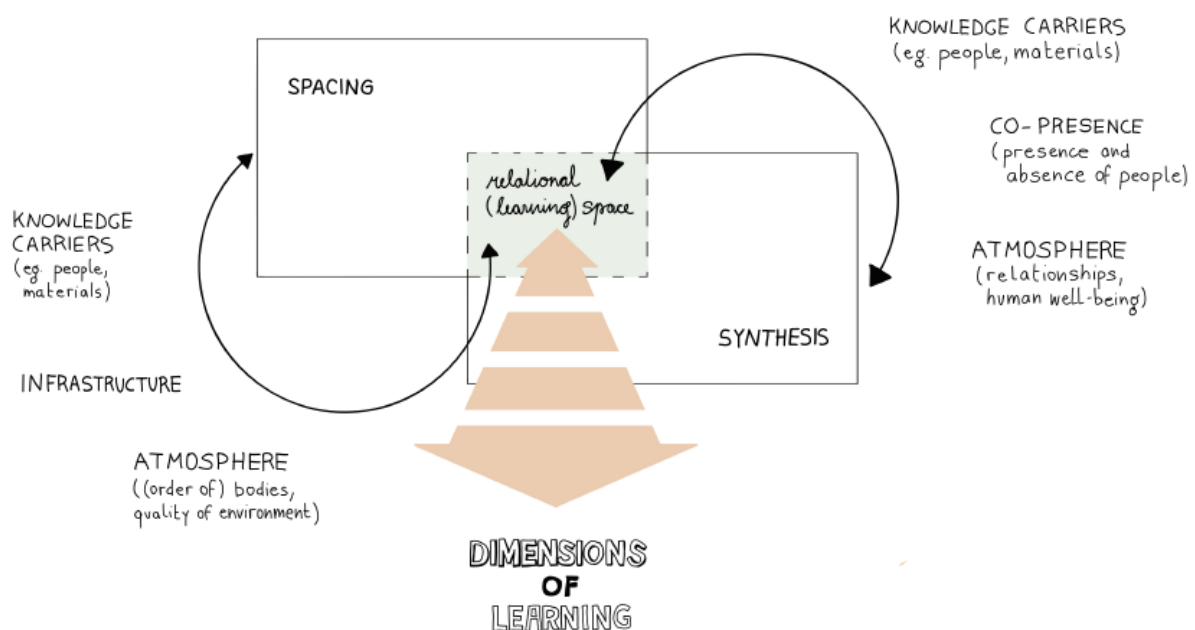


Figure 1. Dynamic conditional structure of a relational (learning) space
(Klement, 2024 according to Kraus 2015; Löw 2019).

On the basis of a relational understanding of space (see Figure 1), I understand space as a pre-determined order in the sense of social structures on the one hand and as a consequence of human actions on the other hand (see Löw, 2019). Accordingly, space arises, on the one hand, from spacing, i.e., the placement of social goods and people (living beings) and the positioning of symbolic markers, and, on the other hand, from synthesis, i.e., the active linking of individual elements (Löw, 2019). If learning always takes place in space, then these two components are closely linked. Following Kraus (2010), I assume that learning space refers to a place and is created through the learning appropriation of space. Accordingly, I assume that we are always in places with our bodies, which is why place is seen as a specific, meaningful location shaped by human experiences and interactions. This approach shows that places are not just physical locations but also hold relational and epistemic value (see Creswell, 2014). Spaces can emerge from the combination of these components and thus refer to a rather abstract, universal concept. A space (e.g., in the sense of the space of the neighbourhood) can also contain several

places. Everyday places and ways in which these can be made visible in the neighbourhood can be understood as spatial constitutions, in which dimensions and contextualities of learning are made visible. From an educational perspective, a place becomes a place of learning when there is a suitable constellation of knowledge carriers (e.g., people, materials), co-presence (e.g., presence and absence of people), the atmosphere (e.g., (order of) bodies, quality of environment, relationships, and human well-being) and infrastructure (Kraus, 2015) that enable or disable human learning and influence the constitution of learning and learning processes. The complex construct of the learning space must be determined individually for each person in terms of its (learning) quality. If one person learns better in the presence of certain people, the opposite may be the case with another person. The question of (learning) space is highly relevant for learning success overall, and (learning) space is always social, processual, never finished and must be considered in its embedding as well as in its relationships of power and dependencies, historicity, structural principles (e.g., class and gender) and social structures (e.g., temporal, financial, political, spatial, etc.).

In terms of the spatial-theoretical approach described above, the neighbourhood can give rise to exciting aspects of adult learning. The close living environment and the neighbourhood as a familiar space for people can provide exciting insights into people's everyday routines and meanings and thus depict meaningful, noninstitutional learning spaces for them. It is therefore assumed that the neighbourhood harbours learning potential and learning opportunities. Different neighbourhoods can be characterised by different structures, spatial features and local conditions as well as rules and symbols. This microcosm, as I would like to call it, seems accordingly informative in a spatial and learning-theoretical examination of people's social realities. It is about the real-life realities of real people.

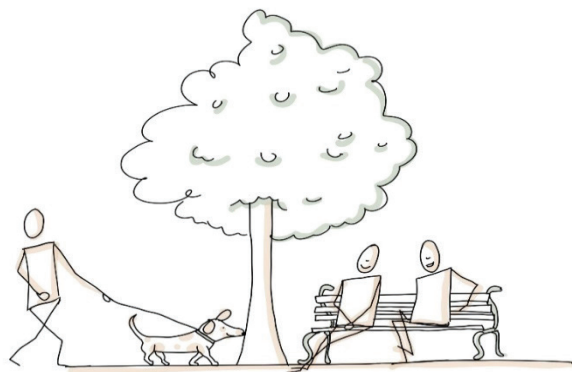


Figure 2. Learning in space - a dynamic set of conditions (Klement, 2024).

Figure 2 shows a situation that could take place in the neighbourhood as a nearby residential environment. It shows a person walking a dog on a lead, a tree and two people sitting on a park bench. Depending on what happens in the situation depicted, learning processes can be triggered. A person could be interested in dog breeds and ask about them, which could lead to a conversation about species-appropriate behaviour, the origin and special features of the dog. However, the dog could also relieve itself on the grass, after which the people sitting on the bench intervene and point out the rules in the city about leaving places clean and thus refer to the appropriate or desired behaviour. The three people could also get to know each other and exchange news and knowledge from their jobs or discuss travel destinations and expand their

geographical knowledge in the process. One of the people could be a botanist and give an informal talk about the tree, the structure, and its occurrence. The description of the possibilities can be used to illustrate theoretical derivations and elaborations in the context of learning and space, as I have attempted to do in Figure 1.

Conclusion

Focusing on real living conditions in the neighbourhood makes it possible to make real learning processes visible. Learning always takes place in space and time. The observation of learning potential in the microcosm of the neighbourhood and findings from this can be informative for fields of action in organisational, political, social, and other structures. According to a relational understanding, space is a given structure on the one hand and is influenced by human behaviour on the other hand. It is therefore about the relationships among several components, which can ultimately promote or inhibit learning in one's own neighbourhood. This means that spaces are not simply accepted as given but rather (re)produced as such through processes of imagination, perception, and memory. This linking performance is socially influenced and preconstructed by a range of factors, such as concepts of space, institutionalised spatial constructions, class-, gender- and culture-specific habitus and/or the historicity of the processes.

People's immediate living environment can be highly informative to capture and understand the contextualities of learning. The multimethod approach described in this paper (walking interviews, accompanying observations, photos and image analyses of places as well as expert interviews) helped create an image of people's social world as realistically as possible.

Excerpts from the interviews clearly demonstrate that the position of people in a space and their scope for action and learning opportunities are by no means the same. Spaces are accessible to people differently and they influence each other in many ways. Personal resources make it possible or impossible to process information adequately, as shown by the example of recognising satire as such and classifying it correctly. Considerations from a microperspective should also not be neglected in the context of political learning, as relationships at this level can also contribute to engagement and community building. Furthermore, the example of embedding in association structures highlights the extent to which resources can be opened and networks can be formed. The latter bears the potential to influence opinion-forming and the development of tolerance.

The provided examples suggest that adequate structures are needed to enable adults to actively participate in social processes. Initiatives in this direction must, for example, promote democratic legitimacy and justice and focus on the reproduction of power structures, political decision-making qualities, social movements, cultural dynamics and sociopolitical effects. Examining the contextualities of learning at a micro level can thus be informative for understanding the dynamics and dimensions of learning in a given context, capturing individual and social interactions as well as contextualisations of macro trends and connections between theory and practice.

Practices are needed to reintegrate people into the world in which they are living and further enable them to find orientation in a complex world. Adult education must enable political action and consider inequalities and distribution issues in the sense of democracy education.

References

1. Ahlrichs, R. & Ehrström, P. (2014). Walk-centric deliberations: Connecting space, place, and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 15(3), pp. 281–298.
2. Bollnow, O. (2010). *Mensch und Raum* (11th ed.). Kohlhammer.
3. Brünner, A. (2019). Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussion von 1970 bis heute, Im Blickpunkt Lernorte Älterer. *Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 35/36.
4. Creswell, T. (2014). *Place: An Introduction*. Second Edition. Wiley-Blackwell.
5. Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (eds.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (pp. 67–78). Bertelsmann.
6. Evans, J. & Jones, Ph. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied Geography*, 31(2), pp. 849–858.
7. Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Transcript.
8. Faulstich, P. (2013a). Lebens- und Lernräume in der Großstadt. In T. C Feld, S. Kraft, S. May, W. Seitter (Eds.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung*. Springer.
9. Klement, C. (2024). *Das Grätzl als Lernraum. Eine empirische Untersuchung zum Lernpotential Erwachsener am Beispiel des Grätzls Floß–Lend der Stadt Graz*. University of Graz.
10. Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellation. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In K. Kraus, R. Stang, S. Schreiber-Barsch & C. Bernhard (eds.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (pp. 41–53). Bertelsmann.
11. Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S. & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum: Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (eds.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bertelsmann.
12. Kühl, J. (2016). Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen. *Europa Regional*, 23(2), pp. 35–48, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51685-8>.
13. Lange, E. A. (2024). Composing modernity: Pedagogical practices for emplacing ourselves within the living world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 15(3), pp. 239–260.
14. Löw, M. (2019). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
15. Rohs, M. (2010). Zur Neudimensionierung des Lernortes. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), pp. 34–45.
16. Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Walter de Gruyter.
17. Stimm, M. & Dinkelaker, J. (2024). The climate crisis as an impetus for learning: Approaching environmental education from learners' perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 15(3), pp. 281–298.
18. Vandenabeele, J., Schreiber-Barsch, S. & Finnegan, F. (2014). Editorial: Sustainability: Place, space and pedagogy in adult learning and education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 15(3), pp. 227–238.

Pregledni rad

ZNAČAJ PROFESIONALNOG USMJERAVANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH ZA SMANJENJE SOCIJALNE ISKLUČENOSTI

Zlatka Gregorović

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Hrvatska

zlatka.gregorovic@ffri.uniri.hr

Sažetak

Profesionalno usmjeravanje ima ulogu u smanjenju socijalne isključenosti, posebice među ranjivim skupinama kao što su mladi nezaposleni, osobe s invaliditetom i dugotrajno nezaposlene osobe. Značaj profesionalnog usmjeravanja jest u njegovoj sposobnosti da pruži podršku pojedincima u razvoju karijere, stjecanju vještina i pronalaženju zaposlenja. Kroz različite aktivnosti profesionalnog usmjeravanja, kao što su savjetovanje, radionice za razvoj vještina, programi mentorskog rada i prakse, pojedinci mogu dobiti vrijedne informacije i smjernice koje im pomažu u razumijevanju tržišta rada i identificiranju odgovarajućih karijernih puteva. Jedna je od glavnih aktivnosti profesionalnog usmjeravanja savjetovanje, koje omogućuje pojedincima da bolje razumiju svoje interese, sposobnosti i mogućnosti. Radionice za razvoj vještina, kao što su treninzi za pisanje životopisa, simulacije intervjua za posao i obuke za specifične vještine, dodatno osnažuju pojedince i povećavaju njihove šanse za zapošljavanje. Međutim, izazovi su profesionalnog usmjeravanja brojni. Nedostatak resursa, ograničen pristup informacijama i tehnologiji, te stigmatizacija određenih skupina mogu otežati pružanje učinkovite podrške. Također, dinamične promjene na tržištu rada zahtijevaju kontinuirano prilagođavanje i unapređenje usluga profesionalnog usmjeravanja kako bi se zadovoljile nove potrebe i trendovi. Uspješna integracija pojedinaca u tržište rada ne samo da poboljšava njihov socioekonomski status, već i jača cjelokupno društvo smanjujući nejednakosti i promičući inkluziju. Pregledom znanstvene literature, ovim će se radom istražiti značaj profesionalnog usmjeravanja u obrazovanju odraslih, identificirati pojedine metode i aktivnosti u procesu usmjeravanja koje doprinose smanjenju socijalne isključenosti te raspraviti izazove s kojima se pružatelji tih usluga suočavaju.

Ključne riječi: izazovi u profesionalnom usmjeravanju odraslih; obrazovanje odraslih; profesionalno usmjeravanje; socijalna isključenost.

Uvod

Profesionalno usmjeravanje omogućava pojedincima sustavnu analizu osobnih interesa i potencijala, čime ih usmjerava prema optimalnim karijernim putevima u okviru obrazovanja odraslih. Ovaj proces podupire optimizaciju resursa pojedinca kroz ciljano planiranje i oblikovanje karijere, čime se doprinosi dugoročnom ispunjenju i napretku na profesionalnoj i osobnoj razini. Profesionalno usmjeravanje definira se kao skup aktivnosti koje omogućuju pojedincima da prepoznaju svoje mogućnosti u različitim fazama života, kako bi mogli donijeti odluke o obrazovanju i osposobljavanju te efikasnije upravljati svojom profesionalnom karijerom (EU, 2000). Cilj ovog rada jest objasniti koncept profesionalnog usmjeravanja u obrazovanju odraslih, opisati njegov značaj, identificirati pojedine metode i aktivnosti u procesu usmjeravanja koje doprinose smanjenju socijalne isključenosti te raspraviti izazove s kojima se suočavaju pružatelji tih usluga. U kontekstu dinamičnog tržišta rada, koje karakteriziraju stalne promjene zahtjeva i očekivanja, profesionalno usmjeravanje postaje sve važnije. Iako se profesionalno usmjeravanje tradicionalno fokusira na mlade koji završavaju osnovno ili srednje obrazovanje i prelaze na višu razinu obrazovanja, u posljednje se vrijeme u znanstvenim radovima sve više pažnje posvećuje profesionalnom usmjeravanju odraslih (Raschauer i Resch, 2016; Tuparevska i sur., 2020; Fejes i sur., 2022). Proces profesionalnog usmjeravanja uključuje pružanje stručne podrške pojedincima u donošenju odluka vezanih za obrazovanje, karijeru i zapošljavanje. Ovaj proces nije rezerviran isključivo za mlade koji biraju svoj obrazovni put, već se odnosi na sve dobne skupine i životne faze. Profesionalno usmjeravanje nije ograničeno na inicijalni izbor zanimanja ili obrazovanja, već predstavlja kontinuirani proces koji traje tijekom cijelog života (Seddon i Mellor, 2006). Odrasle osobe mogu imati potrebu za profesionalnim usmjeravanjem u svojoj karijeri, bilo da žele promijeniti posao, napredovati u trenutnoj profesiji, prekvalificirati se za drugo područje ili pronaći nove poslovne prilike. Stoga, profesionalno usmjeravanje odraslih uključuje pružanje podrške kako bi odrasli mogli donositi informirane odluke o svojoj karijeri i obrazovanju, uzimajući u obzir individualne potrebe, interese i ciljeve (Sultana, 2010; Raschauer i Resch, 2016; Tuparevska i sur., 2020). Postojeća istraživanja i teorijske spoznaje ukazuju na to da aktivno uključivanje odraslih u zajednicu značajno smanjuje rizik od socijalne isključenosti koja nastaje uslijed dugotrajnog izbivanja iz svijeta rada (Watts, 2001; Hunter i Donovan, 2007; Tuparevska i sur., 2020).

Značaj i metode profesionalnog usmjeravanja

Profesionalno usmjeravanje povezano je s mnogobrojnim dobrobitima za osobe uključene u taj proces. Ono omogućava odraslim osobama da donesu informirane odluke o svojoj karijeri. Kroz savjetovanje i druge oblike podrške, pojedinci mogu bolje razumjeti svoje vještine, vrijednosti i interese (OECD, 2010; Perin i sur., 2014). Ovo je posebno važno u suvremenom društvu u kojem se karijere često mijenjaju i zahtijevaju kontinuirano prilagođavanje. U literaturi (Loeng, 2020; Bengtsson, 2022; Hooley i Godden, 2022; Magee i sur., 2022; Reid, 2022; Zahid i Staunton, 2022; Comings, 2023; Cort i sur., 2024; Hooley i sur., 2024) se identificiraju tri glavna područja u kojima se uočava značaj profesionalnog usmjeravanja: individualni razvoj osobe, ekonomski razvoj i društvena integracija. Profesionalno usmjeravanje pomaže odraslima prepoznati svoje snage, vrijednosti, ali i slabosti, te razviti strategije za profesionalni razvoj. Mnoge osobe često nisu svjesne svih raspoloživih mogućnosti u pogledu obrazovanja, karijernog razvoja i tržišta rada. Profesionalno usmjeravanje pruža relevantne informacije o različitim profesijama, obrazovnim programima i trenutačnim trendovima na tržištu rada, čime se pojedincima omogućuje donošenje informiranih odluka o vlastitoj profesionalnoj budućnosti. Proces odabira karijere

može izazvati značajan stres i anksioznost. Profesionalni savjetnici doprinose smanjenju tih negativnih utjecaja pružajući stručnu podršku i smjernice, što može rezultirati povećanjem samopouzdanja i razvijanjem pozitivnijeg stava prema budućnosti (Raschauer i Resch, 2016). Prema istraživanjima, osobe koje su sudjelovale u profesionalnom usmjeravanju doživjele su značajna poboljšanja u različitim aspektima razvoja karijere, uključujući poboljšanu samopercepciju, veću samosvijest i kvalitetnije donošenje odluka, što ukazuje na pozitivan utjecaj savjetodavnih intervencija na oblikovanje karijernih puteva pojedinaca (Underhill, 2006). S ekonomske perspektive, profesionalno usmjeravanje doprinosi smanjenju stope nezaposlenosti i podzaposlenosti te poboljšava usklađenost između ponude i potražnje na tržištu rada. U društvenom kontekstu, ono olakšava integraciju marginaliziranih skupina putem odgovarajuće edukacije i zapošljavanja, pružajući jednake mogućnosti za ostvarenje željenih karijera svim pojedincima (Irving, 2005; Hooley i sur., 2019; Sultana, 2022). Time se ne samo unapređuje društvena kohezija, već i jača ekonomska stabilnost države (Clayton, 1999; Zećirević i sur., 2022).

Aktivnosti profesionalnog usmjeravanja obuhvaćaju širok spektar intervencija i usluga usmjerenih na poticanje pojedinaca da prepoznaju vlastite mogućnosti, kompetencije i interese u kontekstu profesionalnog razvoja. Ključne aktivnosti u ovom procesu uključuju samoprocjenu, istraživanje zanimanja i tržišta rada te edukaciju o obrazovnim mogućnostima, uz stručne konzultacije s karijernim savjetnicima (Maguire, 2004; Perin i sur., 2014; Zachary i Fain, 2022). Proces refleksije o osobnim interesima, vrijednostima, snagama i slabostima važan je za razumijevanje karijernih preferencija. Samoprocjena može uključivati upitnike, testove sposobnosti ili intervju sa stručnjacima za profesionalno usmjeravanje, čime se osigurava temeljita analiza osobnih kompetencija. Nadalje, istraživanje različitih zanimanja, industrija i tržišnih trendova omogućuje pojedincima bolji uvid u mogućnosti zapošljavanja i karijernog razvoja, što uključuje analizu potražnje za specifičnim vještinama, proučavanje trendova na tržištu rada te istraživanje obrazovnih i stručnih mogućnosti. Suradnja s profesionalnim savjetnicima, psiholozima ili karijernim stručnjacima dodatno doprinosi boljem razumijevanju individualnih potreba, interesa i ciljeva te potiče razvoj konkretnih planova za postizanje karijernih ciljeva. Kombinacija ovih aktivnosti omogućuje pojedincima dublje razumijevanje vlastitih talenata i interesa, što im olakšava donošenje informiranih odluka o karijeri i profesionalnom razvoju (Perin i sur., 2014).

U profesionalnom usmjeravanju, savjetnici primjenjuju različite metode i tehnike kako bi podržali pojedince u njihovu karijernom razvoju. Među najčešće korištenim metodama jesu psihometrijska testiranja koja procjenjuju interese, ličnost, vještine i vrijednosti pojedinaca. Rezultati tih testova mogu pomoći u identificiranju karijernih opcija koje su u skladu s osobinama i preferencijama klijenata (Bimrose i sur., 2008). Pored toga, često je korištena metoda individualnog savjetovanja koje omogućava personaliziran pristup korisniku, razgovor o njegovim ciljevima, strahovima i mogućnostima, čime se omogućava dublje razumijevanje potreba klijenta (Plant, 2004; Porzak, 2018). Grupne radionice i seminari mogu biti od velike koristi mnogim polaznicima budući da pružaju priliku za razmjenu iskustava i učenje od drugih. Radionice uključuju simulacije intervju, vježbe za razvoj vještina i upoznavanje sa zakonima tržišta rada (Killeen i White, 2000). U novije vrijeme sve veći značaj imaju *online* resursi i alati. S razvojem tehnologije, brojni *online* alati i platforme nude testove karijernih interesa, baze podataka o zanimanjima te resurse za razvoj vještina i traženje posla. Ovakvi alati omogućavaju široku dostupnost informacija i podrške, čineći profesionalno usmjeravanje pristupačnijim i učinkovitijim za korisnike (Addison, 2021). U primjeni različitih metoda profesionalnog usmjeravanja, autori naglašavaju važnost uspostavljanja pozitivnog odnosa između karijernog savjetnika i klijenta kako bi se osigurala otvorena i podržavajuća atmosfera tijekom savjetodavnog procesa. Ova faza uključuje

izgradnju povjerenja, razvijanje empatije i međusobnog razumijevanja, što omogućuje savjetniku stvaranje sigurnog prostora u kojem klijent može slobodno razgovarati o svojim karijernim ciljevima, interesima, vještinama i preprekama. Ovim procesom karijerni savjetnik ima priliku bolje razumjeti specifične potrebe klijenta i pružiti personaliziranu podršku i smjernice usmjerene na postizanje profesionalnih ciljeva (Bimrose i sur., 2008).

Profesionalno usmjeravanje i socijalna isključenost

Prema izvješću OECD-a iz 2010. godine, profesionalno usmjeravanje istaknuto je kao jedan od alata u prevenciji donošenja pogrešnih karijernih odluka, što ima pozitivne implikacije kako na pojedinca, tako i na društvo u cjelini. Osim toga, spomenuto izvješće (OECD, 2010), zajedno s drugim znanstvenim izvorima, naglašava značajnu ulogu profesionalnog usmjeravanja u smanjenju socijalne isključenosti. Profesionalno usmjeravanje djeluje kao mehanizam koji pojedincima, posebice onima iz marginaliziranih skupina, omogućuje pristup obrazovnim i profesionalnim prilikama, čime se olakšava njihova integracija u društvo (Watts, 2001; Hunter i Donovan, 2007; Sultana, 2010; Tuparevska i sur., 2020; Fejes i sur., 2021; Schröder Olsen, 2024). Socijalna je isključenost u znanstvenoj literaturi definirana kao složen proces kojim pojedinci ili grupe bivaju marginalizirani ili isključeni iz društva, čime im se onemogućuje puno sudjelovanje u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu zajednice (OECD, 2004; Fejes i sur., 2021). Ova isključenost može proizlaziti iz različitih faktora, uključujući siromaštvo, nezaposlenost, manjak obrazovanja, diskriminaciju, socijalnu izolaciju ili nedostatak pristupa važnim resursima i uslugama. Kao rezultat, socijalna isključenost može dovesti do nejednakosti i marginalizacije određenih skupina u društvu (OECD, 2004; Tuparevska i sur., 2020; Fejes i sur., 2021). Istraživači proučavaju socijalnu isključenost kroz različite teorijske okvire i diskurse, uključujući redistribucijski diskurs (RED), moralni diskurs niže klase (MUD) i diskurs socijalne integracije (SID) (Hunter i Donovan, 2007). Redistribucijski diskurs usmjeren je na strukturne uzroke siromaštva i isključenosti, naglašavajući potrebu za pravednijom raspodjelom resursa kako bi se smanjile društvene nejednakosti i potaknula veća socijalna uključenost. Ova perspektiva predlaže šire mjere redistribucije kao ključ za rješavanje problema isključenosti. Moralni diskurs niže klase, s druge strane, fokusira se na moralne aspekte isključenosti, često povezujući marginalizaciju s konceptima ovisnosti, nedostatka morala ili motivacije među socijalno isključenim skupinama, što može rezultirati njihovom stigmatizacijom i okrivljavanjem. Suprotno tome, diskurs socijalne integracije stavlja naglasak na važnost uključivanja pojedinaca u društvo putem rada i aktivnog sudjelovanja u ekonomiji. Ovaj pristup promiče inkluzivne politike koje omogućuju svim građanima pristup zaposlenju i ekonomskim prilikama, čime se smanjuje socijalna isključenost (Hunter i Donovan, 2007).

Socijalna isključenost može se smanjiti pružanjem adekvatne podrške i smjernica. Karijerni savjetnici mogu pomoći marginaliziranim pojedincima da prepoznaju vlastite snage, vještine i karijerne aspiracije, osnažujući ih tako za prevladavanje socijalnih barijera i ostvarenje njihova punog potencijala (Clayton i McGill, 1999; OECD, 2010). Proaktivna primjena profesionalnog usmjeravanja, posebice među onima koji možda sami ne traže pomoć, može spriječiti socijalnu isključenost dosežanjem do najranjivijih i socijalno ugroženih pojedinaca. Razvojem samosvijesti, samoupravljanja i vještina planiranja karijere, profesionalno usmjeravanje omogućava pojedincima iz različitih sredina da izgrade samopouzdanje, postave realne ciljeve te donose informirane odluke u skladu s vlastitim interesima i sposobnostima (Irving i Malik, 2005; OECD, 2010; Hooley i sur., 2019). Politike usmjerene na profesionalno usmjeravanje i smanjenje socijalne nejednakosti te isključenosti trebale bi se primarno fokusirati na marginalizirane

društvene skupine (Watts, 2001; Fejes i sur., 2022). Te skupine uključuju mlade koji su napustili ili su u riziku da napuste obrazovni sustav, dugotrajno nezaposlene osobe, pojedince s nižim stupnjem obrazovanja i smanjenim ekonomskim mogućnostima, zdravstveno ugrožene osobe, pripadnike manjina, migrante i druge ranjive populacije (Tuparevska i sur., 2020). Javne politike profesionalnog usmjeravanja trebale bi aktivno uključiti ove skupine u osmišljavanje i provedbu programa (Watts, 2001). Ovaj participativni pristup osnažuje socijalno isključene pojedince da oblikuju inicijative koje izravno utječu na njihove živote, osiguravajući da se njihove potrebe, perspektive i aspiracije uvažavaju, čime se povećava relevantnost i učinkovitost intervencija. Intervencije trebaju biti prilagođene specifičnim potrebama pojedinaca kako bi se olakšala njihova integracija u društvene strukture. Politike usmjerene na suzbijanje socijalne isključenosti često koriste preventivne mjere, poput povezivanja obrazovanja s karijernim ciljevima, kako bi se spriječili neuspjesi i isključenje (Watts, 2001; Hunter i Donovan, 2007). Uključivanjem marginaliziranih pojedinaca u osmišljavanje programa, kreatori politika mogu dublje razumjeti prepreke s kojima se te skupine suočavaju, omogućujući prilagodbu obrazovnih i profesionalnih kvalifikacija njihovim specifičnim okolnostima, čime se povećava vjerojatnost uspjeha (Clayton i McGill, 1999).

Programi dizajnirani uz sudjelovanje socijalno isključenih pojedinaca vjerojatnije će biti relevantni i prilagođeni njihovim potrebama, pružajući prilike za razvoj vještina, samopouzdanja i socijalnog napretka. Takvi programi pomažu sudionicima da ostvare svoje profesionalne aspiracije, smanjujući socijalnu isključenost i potičući njihovu potpunu uključenost u društvo (Watts i sur., 2001; Tuparevska i sur., 2020). Kroz prizmu emancipacije profesionalno usmjeravanje osnažuje pojedince da donose informirane odluke, slijede značajne karijerne puteve i prevladaju prepreke na svom putu napretka (Hooley i sur., 2019). Ovaj proces uključuje prepoznavanje i rješavanje pitanja socijalne pravde, raznolikosti i inkluzije unutar profesionalnog usmjeravanja, stvarajući jednake prilike za sve da uspiju u svojim odabranim područjima. Evidentno je da profesionalno usmjeravanje igra značajnu ulogu u smanjenju socijalne isključenosti pružanjem podrške pojedincima u razvoju vještina, pronalaženju zaposlenja i ostvarivanju ekonomskih prilika. Ciljanim pristupom profesionalno usmjeravanje može pomoći marginaliziranim skupinama da prevladaju prepreke, integriraju se u tržište rada i aktivno sudjeluju u društvu, čime se smanjuje rizik od socijalne isključenosti i promovira inkluzivniji ekonomski i socijalni sustav.

Iskoraci i izazovi u profesionalnom usmjeravanju odraslih

Na razini EU-a, profesionalno usmjeravanje u obrazovanju odraslih obuhvaća širok spektar aktivnosti usmjerenih na pružanje podrške polaznicima, savjetnicima i drugim dionicima u donošenju informiranih odluka o obrazovnim programima, osposobljavanju i mogućnostima zapošljavanja. Europska komisija i druge relevantne institucije prepoznale su savjetovanje kao jednu od komponenata politika cjeloživotnog učenja (EU, 2020). EU politike i strategije ističu važnost profesionalnog usmjeravanja u pružanju podrške pojedincima, neovisno o njihovim sociodemografskim karakteristikama, kako bi im omogućile učinkovito upravljanje obrazovnim i karijernim putevima (Raschauer i Resch, 2016). Različiti programi profesionalnog usmjeravanja odraslih, poput Erasmus+ programa Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport, kao i Europskog socijalnog fonda (ESF), promiču cjeloživotno učenje i zapošljivost. ESF, kao glavni fond za podršku zapošljavanju, obrazovanju i osposobljavanju, kroz različite projekte omogućava stjecanje novih vještina i poboljšanje profesionalnih kompetencija odraslih (Raschauer i Resch, 2016). Europska mreža za usmjeravanje (ELGPN) doprinosi razvoju ovog područja okupljanjem stručnjaka radi razmjene iskustava, znanja i najboljih praksi. Na razini

EU-a, ključni programi uključuju i Europsku mrežu za informiranje o zapošljavanju (EURES), koja pojedincima pruža podršku u pronalasku posla u drugim zemljama članicama EU-a, kao i informacije o radnim uvjetima, obrazovanju i životu u tim zemljama (OECD, 2010). Inicijativa Europski okvir za kvalitetno profesionalno usmjeravanje (EQAVET) promiče visoke standarde u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, s ciljem unapređenja kvalitete, relevantnosti i učinkovitosti usluga profesionalnog usmjeravanja na europskoj razini.

U RH postoji širok spektar institucija koje pružaju podršku i usluge profesionalnog usmjeravanja za odrasle osobe. Jedna je od njih Hrvatski zavod za zapošljavanje, koji nudi profesionalno usmjeravanje i savjetovanje nezaposlenim osobama, kao i zaposlenima koji traže promjenu karijere ili dodatno obrazovanje (Perin, 2009; Zečirević i sur., 2011; Perin i sur., 2014). Uz to, obrazovne institucije, uključujući učilišta, sveučilišta i fakultete, pružaju usluge profesionalnog usmjeravanja studentima i polaznicima programa obrazovanja odraslih, pomažući im u izboru karijernog puta i razvoju relevantnih vještina. Posljednjih godina zabilježen je razvoj centara za profesionalno usmjeravanje i savjetovanje, poput CISOK-a (Centar za informiranje i savjetovanje o karijeri), koji promiču koncept cjeloživotnog učenja i pružaju podršku odraslima u procesu karijerne tranzicije i daljnjeg obrazovanja. Također, nevladine organizacije, poput Instituta za razvoj obrazovanja, igraju značajnu ulogu u pružanju profesionalnog savjetovanja i podrške u karijernom razvoju odraslih. Ove institucije imaju veliku ulogu u omogućavanju odraslim osobama da donose informirane odluke vezane uz karijeru, obrazovanje i razvoj vještina (Perin i sur., 2014).

Profesionalno usmjeravanje, kako u europskom kontekstu, tako i u RH, potiče autonomiju i samodostatnost pojedinaca u stjecanju životnih vještina potrebnih za upravljanje obrazovnim i profesionalnim putevima. Osim toga, cilj je profesionalnog usmjeravanja osigurati kontinuiranu podršku kroz cijeli život, pružajući pomoć kad i gdje je to potrebno (Sultana, 2010). Međutim, ono se suočava s brojnim izazovima. Motivacija odraslih za sudjelovanjem u profesionalnom usmjeravanju često je niska, a prisutan je i otpor prema promjenama, s obzirom na to da odrasli često imaju ukorijenjene navike i uvjerenja koji otežavaju proces prilagodbe i promjene. Kompleksne potrebe ranjivih skupina odraslih, kao što su dugotrajno nezaposlene osobe, mladi tražitelji posla, osobe s mentalnim zdravljem, invaliditetom, pripadnici manjina i druge ranjive skupine, često rezultiraju višestrukim ranjivostima koje mogu dovesti do socijalne isključenosti (Tuparevska i sur., 2020). Politike EU-a usmjerene na cjeloživotno učenje često se fokusiraju na specifične skupine, poput učenika koji prerano napuštaju obrazovni sustav i migranata, dok su druge ranjive skupine, kao što su osobe s niskim kvalifikacijama, osobe s posebnim potrebama, starije osobe, nezaposleni, pripadnici kulturološki različitih zajednica (Guichard i Lenz, 2005; Malik i Aguado, 2005), osobe iz ruralnih područja, samohrani roditelji, beskućnici i bivši zatvorenici, često zanemarene. Ova marginalizacija može dodatno ojačati prepreke za pristup cjeloživotnom učenju i socijalnoj inkluziji (Tuparevska i sur., 2020).

Dodatni izazovi u profesionalnom usmjeravanju odraslih uključuju nepredvidljivost karijernih putanja i ubrzani tehnološki napredak (McNair, 2014; Chuang, 2021). Brze promjene u globalnoj ekonomiji, tehnologiji i društvu otežavaju dugoročno održive karijerne odluke, budući da se tržište rada i zahtjevi poslodavaca konstantno mijenjaju. Tehnološki napredak, osobito razvoj robotskih i automatizacijskih sustava, može dovesti do zamjene pojedinih radnih uloga, što otvara pitanje redefiniranja rada u budućnosti (McNair, 2014). Ovi se izazovi mogu dodatno analizirati kroz širi društveni i obiteljski kontekst, uključujući utjecaj obiteljskih mreža, stvaranje transnacionalnih identiteta te prisutnost nepotizma u zapošljavanju (Sultana, 2006).

Obitelj ima značajnu ulogu u oblikovanju karijernih odluka i sudjelovanju u profesionalnom usmjeravanju, osobito u malim državama, gdje su društvene mreže intenzivne. U takvim zajednicama informacije brzo cirkuliraju, a obiteljske mreže često predstavljaju izvor podrške ili pritiska pri donošenju obrazovnih i karijernih odluka. Stavovi obitelji o poželjnim zanimanjima ili obrazovnim programima mogu snažno utjecati na pojedinca i njegovo uključivanje u profesionalno usmjeravanje, kao i na odluke o promjeni karijere (Sultana, 2006). Pojava transnacionalnih identiteta, koja je sve prisutnija zbog migracijskih kretanja, ima važne implikacije za profesionalno usmjeravanje. Osobe s transnacionalnim identitetima često se suočavaju sa specifičnim izazovima u obrazovanju, zapošljavanju i razvoju karijere, budući da njihova potraga za prilikama nije ograničena na matičnu državu. Potreba za informacijama o mogućnostima zapošljavanja i obrazovanja u inozemstvu postaje važna komponenta u podršci tim osobama pri donošenju informiranih karijernih odluka (Sultana, 2006). Usto, obiteljske veze mogu značajno utjecati na karijerno napredovanje, što može predstavljati izazov za pravednost i transparentnost u procesu profesionalnog usmjeravanja. U malim državama, prisutnost nepotizma može rezultirati situacijama u kojima manje kvalificirani pojedinci napreduju zbog društvenih veza, dok su kvalificirani kandidati zapostavljeni, što može dovesti do demotivacije i smanjene angažiranosti u karijernom razvoju (Sultana, 2006). Nadalje, izazovi u planiranju i provedbi profesionalnog usmjeravanja često proizlaze iz nedostatka financijskih i ljudskih resursa, što može ograničiti dostupnost i kvalitetu usluga profesionalnog usmjeravanja (Otwine i sur., 2018).

Zaključak

Profesionalno usmjeravanje predstavlja proces koji ima dubok utjecaj na pojedince, organizacije i društvo u cjelini. Povećanjem samosvijesti, pružanjem informacija i podrške te razvijanjem vještina, ono omogućuje pojedincima donošenje informiranih karijernih odluka. Ovaj proces rezultira većim zadovoljstvom poslom, poboljšanim radnim performansama te pozitivnim ekonomskim i društvenim ishodima. U tom kontekstu, ulaganje u kvalitetne programe profesionalnog usmjeravanja postaje temelj za izgradnju prosperitetnog društva. U obrazovanju odraslih, profesionalno usmjeravanje može osnažiti pojedinca i pomoći u njegovoj prilagodbi promjenama na tržištu rada. Učinkovito usmjeravanje ne samo da pomaže pojedincima u pronalasku zadovoljavajućih karijernih prilika, već doprinosi i širem ekonomskom i društvenom razvoju. Stoga, investiranje u programe profesionalnog usmjeravanja prilagođene specifičnim potrebama odraslih važno je za uspješno i inkluzivno obrazovanje odraslih. Aktivnosti profesionalnog usmjeravanja trebaju biti prilagođene individualnim potrebama i karakteristikama svakog pojedinca kako bi se osigurala njihova učinkovitost. Kvalitetno profesionalno usmjeravanje može značajno doprinijeti karijernom razvoju, povećati motivaciju za učenje i rad te poboljšati usklađenost osobnih ciljeva s prilikama na tržištu rada.

U ovom su radu analizirani ključni koncepti relevantni za razumijevanje profesionalnog usmjeravanja u obrazovanju odraslih. Prikazani su teorijski okviri koji ističu značaj profesionalnog usmjeravanja, s posebnim naglaskom na njegovu ulogu u smanjenju socijalne isključenosti ranjivih skupina. Pregledom relevantne literature zaključuje se da profesionalno usmjeravanje može značajno doprinijeti ravnopravijem pristupu tržištu rada za sve pojedince. Usto, istaknute su brojne inicijative na razini EU-a koje nastoje ostvariti ovaj cilj, uz identifikaciju izazova s kojima se suočavaju. Teorijski i praktični pristupi u području obrazovanja odraslih trebali bi se kontinuirano usmjeravati k prepoznavanju skupina s ograničenim pristupom profesionalnom usmjeravanju te težiti njihovoj integraciji kako bi se osigurala realizacija njihovih profesionalnih i osobnih aspiracija.

Literatura

1. Addison, S. W. (2021). *The Use of Flipped Instruction to Understand Adult Students' Career Content Knowledge and Attitudes Towards Career Counseling*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Shenandoah University.
2. Bengtsson, A. (2022). On epistemic justice in career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50 (4), str. 606–616, <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.2016614>.
3. Bimrose, J., Barnes, S. A. i Hughes, D. (2008). *Adult career progression and advancement: A five year study of the effectiveness of guidance*. Warwick Institute for Employment Research and the Department for Innovation, Universities and Skills.
4. Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance Improvement*, 60 (3), <https://doi.org/10.1002/pfi.21963>.
5. Clayton, P. M. i McGill, P. (1999). Access to vocational guidance in the United Kingdom. U: P.M. Clayton (ur.), *Access to Vocational Guidance for People at Risk of Social Exclusion* (str. 152–255). Department of Adult and Continuing Education, University of Glasgow, <http://www.gla.ac.uk/Acad/AdultEd/Research/Leonardo.html>.
6. Comings, J. (2023). Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals. U J. Comings, B. Garner i C. Smith (ur.), *Review of Adult Learning and Literacy, Volume 7, Connecting Research, Policy, and Practice* (str. 23–46). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003417996-2>
7. Cort, P. S., Larson, A., Harjula, S., Kalalahti, M., Mariager-Anderson, K. i Vilkmán, M. (2024). Much ado about nothing? – a comparative perspective on adult career guidance policies in Finland and Denmark. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, str. 1–14, <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2404990>.
8. European Council (2000). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010, An analysis and evaluation of the methods used and results*, <http://www.europarl.europa.eu/activities/committeesstudies.do?language=EN>.
9. European Commission. (2020). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. European Commission, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196.
10. Fejes, A., Chamberland, M. i Sultana, R. G. (2022). Migration, educational and career guidance and social inclusion. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, str. 347–361, <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09493-0>.
11. Guichard, J. i Lenz, J. (2005). Career theory from an international perspective. *The Career Development Quarterly*, 54(1), str. 17–28.
12. Hooley, T., Hertzberg, F., Mariager-Anderson, K., Saur, H., Sundelin, Å., Varjo, J., Vilhjálmsdóttir, G. T. i Valdimarsdóttir, S. (2024). A systematic review of research into career guidance policy in the Nordic countries (2008-2022). *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10 (2), str. 126–139, <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2352004>.
13. Hooley, T. i Godden, L. (2022). Theorising career guidance policymaking: watching the sausage get made. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50 (1), str. 141–156, <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948503>.
14. Hooley, T., Sultana, R. G. i Thomsen, R. (2019). *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude*. Routledge Studies in Education.
15. Hunter, B. i Donovan, K. (2007). *Social Exclusion and the Justification of Welfare-To-Work Programs in Saskatchewan*. Canadian Centre for Policy Alternatives.
16. Irving, B. A. i Malik, B. (2005). *Critical reflections on career education and guidance*. Routledge Falmer.
17. Killeen, J. i White, M. (2000). *The impact of careers guidance on adult employed people*. Department for Education and Employment.

18. Loend, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, 2020(1), str. 3816132, <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>.
19. Magee, M., Kuijpers, M. i Runhaar, P. (2022). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), str. 273–289, <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>.
20. McNair, S. (2014). Adult guidance—where from, and where to?. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 34(1), str. 8–14.
21. Maguire, M. (2004). Measuring the Outcomes of Career Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, str. 179–192, <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1022-1>.
22. Malik, B. i Aguado, T. (2005). Cultural diversity and guidance: myth or reality? U: B. A. Irving i B. Malik (ur.), *Critical reflections on career education and guidance*. Routledge Falmer.
23. OECD (2010). *Learning for jobs*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264087460-en>.
24. OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. OECD Publishing, <https://cica.org.au/wp-content/uploads/OECD-Career-Guidance-and-Public-Policy-2004.pdf>.
25. Otwine, A., Oonyu, J., Kiweewa, J. M. i Nsamba, S. (2018). Career guidance and counselling in Uganda, current developments and challenges. *International Journal of Innovative Research and Development*, 7(11), str. 107–113, <https://doi.org/10.24940/ijird/2018/v7/i11/NOV18030>.
26. Perin, V., Santini, M. i Kaurinović, K. (2014). Profesionalno usmjeravanje odraslih i njegova primjena u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj. *Acta Iadertina*, 11(1), str. 35–47.
27. Plant, P. (2004). Quality in Career Guidance: Issues and Methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, str. 141–157, <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1023-0>.
28. Porzak, R. (2018). *Career guidance. Theoretical assumptions and exemplary practices*. Wyższa Szkoła ekonomii i Innowacji.
29. Raschauer, A. i Resch, K. (2016). *Guidance counselling in adult education. Results of guidance counselling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counsellors*. Intellectual Output 1 in the framework of the Erasmus+ Iyot-Project.
30. Reid, E. R. (2022). Impacts of shortening the length of career guidance: implications for practice, professionalism, service delivery and social justice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(1), str. 95–109, <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1934816>.
31. Schrøder Olsen, A. (2024). *The Role of Career Guidance in Reducing Inequality in Access to Higher Education*. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Aarhus University.
32. Sultana, R. G. (2022). Lifelong Career Guidance: Between Autonomy and Solidarity. U: K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch i M. Zukas (ur.), *Third International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_22-1.
33. Sultana, R. G. (2006). *Challenges for career guidance in small states*. Euro-Mediterranean Centre for Educational Research.
34. Sultana, R. G. (2010). Career Guidance and Social Inclusion: A Challenge for Europe. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), str. 18–23, <https://doi.org/10.1177/103841621001900105>.
35. Tuparevska, E., Santibáñez, R. i Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), str. 5–17, <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435>.
36. Watts, A. G. (2001). Career guidance and social exclusion: a cautionary tale. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(2), str. 157–176.

37. Zachary, L. J. i Fain, L. Z. (2022). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. John Wiley & Sons.
38. Zahid, G. i Staunton, T. (2022) The place of culture in the training of career guidance educators. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50 (6), str. 997–1008, <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2069676>.
39. Zečirević, M., Bačelić, I. i Bolarić Škare, M. (2011). Jačanje poduzetničke kompetencije korisnika putem razvoja vještina upravljanja karijerom u hrvatskom zavodu za zapošljavanje. *Učenje za poduzetništvo*, 1(1), str. 367–377.
40. Zečirević, M., Senjak, M. i Bačelić, I. (2022). *Razvoj kompetencija za poboljšanje zapošljivosti dugotrajno nezaposlenih osoba kojima prijeti socijalna isključenost*, https://cisok.hr/app/uploads/2022/12/Zec%CC%81irevic%CC%81-Senjak-Bac%CC%8Celic%CC%81_-Razvoj-kompetencija-za-poboljs%CC%8Canje-zapos%CC%8Cljivosti-dugotrajno-nezaposlenih-osoba-kojima-prijeti-socijalna-iskljuc%CC%8Cenost.pdf.

The Importance of Career Guidance in Adult Education for Reducing Social Exclusion

Abstract

Career guidance plays a crucial role in reducing social exclusion, especially among vulnerable groups such as unemployed youth, people with disabilities and long-term unemployed individuals. The importance of career guidance is in its ability to support individuals in career development, skills acquisition, and job search. Through various career guidance activities, such as counselling, skills development workshops, mentoring programs and internships, individuals can receive valuable information and advice to help them understand the labour market and find suitable career paths. One of the main activities of career guidance is counselling, which enables individuals to better understand their interests, skills and opportunities. Skills development workshops, such as CV writing, job interview simulations and specific skills training, further empower individuals and increase their chances of employment. However, the challenges of career counselling are numerous. A lack of resources, limited access to information and technology, and the stigmatization of certain groups can hinder the provision of effective support. In addition, dynamic changes in the labour market require continuous adaptation and improvement of career guidance services to meet new needs and trends. Successfully integrating people into the labour market not only improves their socioeconomic status but also strengthens society by reducing inequalities and promoting inclusion. Through a review of the academic literature, this paper examines the importance of career guidance in adult education, identifies key methods and activities in the guidance process that contribute to reducing social exclusion, and discusses the challenges faced by service providers.

Keywords: *adult education; career guidance; challenges in adult career guidance; social exclusion.*

Prethodno priopćenje

EFEKTI NEFORMALNIH PROGRAMA OBRAZOVANJA NA UNAPREĐENJE ŽIVOTNIH VJEŠTINA I KVALITETE ISKUSTVA STUDIRANJA

Lejla Osmić¹ i Sandra Bjelan²

¹ Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina
lejla.osmic.ffsa@gmail.com

² Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina
sandra.bjelan@ff.unsa.ba

Sažetak

Kvaliteta studijskih programa, iskustva studiranja i programi neformalnog obrazovanja usko su povezani s kvalitetom života i sveukupnom socijalnom uključenosti. Prelazak iz obrazovnog sustava u svijet rada postaje sve složeniji, posebno imajući u vidu da formalno obrazovanje često ne prati dinamiku promjena u društvu i zahtjeve nove ekonomije. Problem istraživanja odnosi se na usklađenost između formalnog obrazovanja i potreba tržišta rada, te na efikasnost programa neformalnog obrazovanja u kontekstu jačanja zapošljivosti i poboljšanja kvalitete života mladih. Opća je pretpostavka da integracija formalnog i neformalnog obrazovanja doprinosi boljoj pripremljenosti mladih za tržište rada. Cilj je rada predstaviti efekte aktivnosti realiziranih u svrhu razvoja i unapređivanja životnih vještina i poboljšanja kvalitete života. Metoda analize sadržaja primijenjena je na izvještaje o realiziranim aktivnostima Ureda za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu. Jedinice analize sadržaja uključuju opis realiziranih aktivnosti, vrste pruženih usluga (grupe ili individualne), trajanje programa te specifične životne vještine koje su ciljane u okviru programa. Fokus grupe realizirane su sa studentima sudionicima programa neformalnog obrazovanja koje je organizirao spomenuti Ured za podršku studentima. Za cilj su imale prikupljanje kvalitativnih podataka o njihovim iskustvima i percepciji korisnosti realiziranih aktivnosti. Rezultati istraživanja ukazuju na važnost sinergije između formalnog i neformalnog obrazovanja te doprinos programa neformalnog obrazovanja razvoju ključnih životnih vještina kao što su komunikacijske vještine, upravljanje stresom, samopouzdanje, timski rad i rješavanje problema. Posebno je značajno to što su ove aktivnosti prilagođene specifičnim potrebama različitih skupina, uključujući i studente s invaliditetom. Također, studenti i studentice ističu važnost praktičnog pristupa i fleksibilnost u provedbi aktivnosti programa. Istraživanje je pokazalo da kvalitetno obrazovanje, u svim njegovim oblicima, nije samo pitanje akademskog uspjeha, već i socijalne pravde i održivog razvoja, posebno u kontekstu suvremenih društvenih i ekonomskih izazova.

Ključne riječi: iskustvo studiranja; neformalno obrazovanje; student; životne vještine.

Uvod

Sveprisutni problem nezaposlenosti mladih u Bosni i Hercegovini uvjetovan općom socioekonomskom slikom, s jedne strane, i nepripremljenošću mladih za ulazak na tržište rada i socijalnu uključenost, s druge strane, velik su izazov za obrazovne ustanove, ali i sve organizacije koje se bave osnaživanjem mladih i jačanjem njihove zapošljivosti. Prelazak iz obrazovnog u svijet rada složen je proces, posebno imajući u vidu da formalno obrazovanje, u kontekstu brojnih promjena bosansko-hercegovačkog društva, ne prati u dovoljnoj mjeri zahtjeve nove ekonomije (OECD, 2022). Izloženost mladih novim zahtjevima tržišta rada i poslodavaca implicira i potrebu za aktivnostima orijentiranim na jačanje zapošljivosti. Zapošljivost se odnosi na posjedovanje potrebnih znanja i vještina koje poslodavci traže i svakako je jedan od uvjeta zapošljavanja. Imajući u vidu da je zaposlenost značajna pretpostavka socijalne uključenosti u najširem smislu, nužno je promišljati o potrebi za realizacijom aktivnosti orijentiranih na jačanje zapošljivosti i socijalne uključenosti, odnosno o stalnom propitivanju kvalitete studijskih programa, unapređenja iskustva studiranja i kreiranja dodatnih programa neformalnog obrazovanja. Dostatnost obrazovanja ne može se više promatrati samo kroz prizmu formalnih studijskih programa. Sve više se prepoznaje važnost neformalnog obrazovanja kao ključnog faktora za unapređenje životnih vještina i poboljšanje sveukupne kvalitete iskustva studiranja. Kvaliteta obrazovanja, stoga, ima direktan utjecaj na životno zadovoljstvo i socijalnu uključenost mladih.

Na važnost obrazovanja i osposobljavanja te aktivne politike zapošljavanja u zemljama EU-a ukazala je Lisabonska strategija iz 2000. godine, koja je pored ekonomskog i ekološkog segmenta, jasno izdvojila socijalni segment usmjeren na ulaganje u ljudske resurse i borbu protiv socijalne isključenosti (Kesner-Škreb, 2007).¹ Iako nije dala očekivane rezultate², Lisabonska je strategija bila značajna prekretnica u poticanju održivog razvoja, zapošljavanja i socijalne zaštite te povećanju konkurentnosti naglašavajući ulogu obrazovanja i osposobljavanja u skladu s novim zahtjevima društva zasnovanog na znanju i modernizaciji nastavnog procesa i učenja, što pretpostavlja modernizaciju i unapređenje kvalitete ukupnog sustava obrazovanja odnosno koncepta cjeloživotnog učenja.³ U svjetlu ovog rada, značajno je spomenuti da je Europsko vijeće 2018. godine usvojilo ažuriranu *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, u kojoj su definirane vještine i kompetencije potrebne za građane EU-a u suvremenom društvu. Ova preporuka, pored tradicionalnih vještina poput pismenosti i numeričke pismenosti, obuhvaća digitalne vještine, socijalne i građanske kompetencije, poduzetništvo, kulturnu

¹ Na sastanku Europskog vijeća, održanom u ožujku 2000. godine u Lisabonu, članci vlada i država članica EU-a postigli su dogovor o zajedničkom strateškom cilju prema kojem bi EU do 2020. godine trebala postati najkonkurentnija i najdinamičnija privreda svijeta utemeljena na znanju, sposobna za održivi privredni rast, s najvećom stopom zaposlenosti i snažnom privrednom i socijalnom kohezijom. Radi postizanja tog cilja usvojena je tzv. Lisabonska strategija, odnosno Lisabonska agenda.

² Revidirana je 2005. godine.

³ Nakon Lisabonske strategije, Europsko je vijeće na sastancima u Stockholmu (2001.) i u Barceloni (2002.) podržalo konkretne buduće ciljeve Europskog sustava obrazovanja i osposobljavanja te radni program koje bi trebalo postići do 2010. godine. Ti su se ciljevi odnosili na razvijanje vještina za društvo znanja i specifične ciljeve za intenziviranje učenja jezika, razvoj poduzetništva te ukupnu potrebu poboljšanja europske dimenzije u obrazovanju, a definirani su *Preporukom Europskog parlamenta i vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2006). U godinama nakon Barcelone, EU je nastavila razvijati dugoročne okvire za obrazovanje i obuku, kroz desetogodišnje cikluse planiranja. Ovi su okviri uključivali strategije za unapređenje ključnih kompetencija, poput digitalne pismenosti, inovacija u obrazovanju i unapređenja inkluzije. Desetogodišnji su planovi postali centralna osnova za razvoj obrazovanja i obuke na europskom nivou, s posebnim naglaskom na ostvarivanje ciljeva definiranih u Lisabonskoj strategiji.

svijest i izražavanje. Time se dodatno naglašava važnost obrazovanja, formalnog i neformalnog, u kontekstu stjecanja definiranih vještina i kompetencija, odnosno cjeloživotnog učenja.

Koncept cjeloživotnog učenja objedinjuje kontinuirani aspekt obrazovanja i učenja, koji je ukorijenjen u principu univerzalnosti u obrazovanju (DVV, 2021). Prema UNESCO-ovom Institutu za cjeloživotno učenje, cjeloživotno učenje u suštini počiva na integraciji učenja i življenja, što uključuje aktivnosti učenja za osobe svih starosnih dobi, u svim životnim kontekstima i kroz različite modalitete (formalne, neformalne i informalne), koji zajedno ispunjavaju širok spektar potreba i zahtjeva za učenjem (UNICEF, 2014). Zelenika (2007) naglašava da je temeljna misija sustava cjeloživotnog učenja i obrazovanja aktualnim znanjem, spoznajama, saznanjima, vještinama i aktivnostima utemeljenim na znanju, osposobiti svakog pojedinca, bez obzira na zvanja, zanimanja i struku, za uspješno obavljanje sve zahtjevnijih profesionalnih i životnih okolnosti. Žiljak (2004, prema Amartya, 2002) također navodi da se koristi obrazovanja ne ogleđaju isključivo u socijalnim promjenama i utjecajima kroz ekonomske promjene, već težište s ljudskog kapitala pomjera na ljudske sposobnosti kojima bi ljudi mogli voditi život koji će s razlogom cijeniti te uvažavati mogućnosti izbora koje imaju. U tom smislu, obrazovanje i razvoj sposobnosti imaju direktan utjecaj na blagostanje i slobodu čovjeka.

U suvremenom kontekstu neformalno obrazovanje odraslih sve više dobiva na značaju, posebno u svjetlu ograničenja formalnog obrazovanja (Jarvis, 2004). Ranija shvaćanja neformalnog obrazovanja često su ga svodila na dopunu ili kompenzaciju formalnog obrazovanja, fokusirajući se prvenstveno na pružanje osnovnih vještina ili specifičnih tehničkih znanja. Međutim, današnji pristupi neformalnom obrazovanju odraslih podrazumijevaju mnogo širi i dublji spektar obrazovnih aktivnosti, koje obuhvaćaju razvoj socijalnih, kognitivnih i emocionalnih kompetencija, neophodnih za kompleksne zahtjeve modernog društva i tržišta rada (Knowles i sur., 2015). Uzimajući u obzir osnovna obilježja neformalnog obrazovanja kao što su dobrovoljnost, fleksibilnost i dostupnost, neformalno obrazovanje odgovara na društvene, ali i na osobne potrebe, ujedno ostvarujući ciljeve cjeloživotnog obrazovanja (Babić-Kekez, 2003). Jedna od ključnih karakteristika suvremenog shvaćanja neformalnog obrazovanja jest fleksibilnost sadržaja i metoda, koja omogućava prilagodbu individualnim potrebama i interesima polaznika. Za razliku od formalnog obrazovanja, koje često slijedi stroge kurikule i rigidne standarde, neformalno obrazovanje omogućava uključeniiji i interaktivniji pristup, pri kojem odrasli uče kroz iskustvo, praktične zadatke i uvažavanje vlastitih interesa. Odnosno, neformalno obrazovanje teži omogućiti svakoj osobi da bude akter u svim onim sadržajima i programima koji su tijekom formalnog obrazovanja i u njegovom okviru bili nedostupni ili ih se gotovo nikako nije doticalo (Kuka, 2012). Ovaj pristup također promovira cjeloživotno učenje, naglašavajući potrebu za kontinuiranim usavršavanjem i prilagođavanjem brzom tehnološkom i društvenom napretku (Field, 2006). Suvremeni koncepti neformalnog obrazovanja također pridaju veliku važnost razvoju vještina, poput komunikacije, timskog rada, kritičkog razmišljanja i emocionalne inteligencije, koje su često zanemarene u formalnim obrazovnim programima (Coffield, 2000). S obzirom na promjenjivu prirodu današnjeg tržišta rada, ove vještine postaju sve važnije za profesionalni uspjeh i socijalnu uključenost odraslih. Ova promjena naglašava značaj integracije neformalnog obrazovanja u strategije obrazovnih sustava, kao komplementa, a ne samo alternative formalnom obrazovanju (Brookfield, 2005). Konačno, neformalno obrazovanje odraslih sve se više koristi kao alat za socijalnu inkluziju i osnaživanje ranjivih društvenih grupa, omogućavajući im pristup obrazovanju i resursima koji im nisu uvijek dostupni kroz formalne obrazovne kanale (Freire, 2000).

Neformalno obrazovanje čini organiziranu i sustavnu obrazovnu aktivnost usmjerenu na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život (Kulić i Despotović, 2005). S obzirom na njegovu kompenzacijsku i/ili dopunsku ulogu spram programa formalnog obrazovanja, posebno za pripadnike marginaliziranih skupina, nerijetko se navodi da upravo neformalno obrazovanje daje važan doprinos socijalnom uključivanju na individualnom i na kolektivnom nivou. Neformalno je obrazovanje na značaju dobilo preporukama Vijeća EU-a u Kopenhagenskom procesu (2002) kojima se priznaje vaninstitucionalno i neformalno učenje kao dio sustava cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. U njima se jasno navodi da su „strategije za doživotno učenje i mobilnost od ključnog značaja za promoviranje zapošljivosti, aktivnog građanstva, društvene inkluzije i ličnog razvoja“ (Kresoje, 2007). Nadalje, u *Preporuci o politici visokog obrazovanja u cjeloživotnom učenju* (2002), cjeloživotno učenje definirano je kao kontinuirani proces učenja koji omogućava svim pojedincima, od ranog djetinjstva do starosti, prihvaćanje i obnavljanje znanja, vještina i sposobnosti u različitim razdobljima njihova života i u mnoštvu okruženja učenja, i formalnog i neformalnog, za potrebe povećavanja njihova osobnog razvoja, mogućnosti zapošljavanja i poticanja aktivnog sudjelovanja u demokratskom društvu, ističući značaj osiguranja kvalitete obrazovanja (Babić-Kekez, 2013). Babić-Kekez (2013) navodi da sveučilište, sa svojim kadrovskim, znanstvenim i materijalnim resursima, ima izuzetne mogućnosti za ostvarivanje ciljeva cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja formalnim obrazovanjem odraslih, ali i organiziranjem raznih vidova neformalnog obrazovanja, bilo da je ono „druga šansa za stjecanje obrazovanja“ ili dopuna formalnom obrazovanju na osnovu osobnih potreba ili potreba društva. No, uz organiziranje programa neformalnog obrazovanja nužno je osigurati i njihovu kvalitetu.

Prateći potrebe suvremenog društva i čovjeka, te znanstvena, tehnička i tehnološka dostignuća, Sveučilište u Sarajevu organizira brojne programe neformalnog obrazovanja. Posebnu ulogu u tom smislu ima Ured za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu (UPS). Stoga, namjera je rada ukazati na efekte realiziranih programa, koji se odnose na unapređenje životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja.

Metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati efekte neformalnih programa obrazovanja u organizaciji i realizaciji UPS-a Sveučilišta u Sarajeva. Namjera je bila propitati doprinos realiziranih programa razvoju i unapređenju životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja. Opća je hipoteza istraživanja da integracija formalnog i neformalnog obrazovanja doprinosi boljoj pripremljenosti mladih za tržište rada. U tu svrhu korištene su deskriptivna metoda, analiza sadržaja izvještaja o realiziranim aktivnostima te fokus grupe sa sudionicima realiziranih aktivnosti.

Uzorak istraživanja⁴ činili su godišnji izvještaji UPS-a za dvogodišnje razdoblje od 2022. do 2023. godine. Kreirane matrice za analizu sadržaja izvještaja uključile su sistemsko kodiranje i kategorizaciju tekstualnih podataka, kako bi se identificirale teme i programi neformalnog obrazovanja u čijem su fokusu bile životne vještine te kvaliteta studiranja. Osim toga, navedene teme odnosno programi jesu i kvantificirani. Realizirane su četiri fokus grupe u razdoblju od travnja do svibnja 2024. godine, a uzorak je obuhvatio 33 studenata i studentica. Za potrebe

⁴ Ured za podršku studentima službeno je revitaliziran u studenom 2018. godine. Intenzitet i obujam njegova djelovanja bio je usporen i umanjen tijekom pandemije COVID-19 u 2019., 2020. te dijelom u 2021. godini. Stoga, navedeni je dvogodišnji period odabran zbog eliminacije ometajućih faktora te kontinuiteta djelovanja i neometane realizacije programa neformalnog obrazovanja.

realizacije fokus grupa kreiran je scenarij s pitanjima koja se odnose na efekte programa koje su sudionici pohađali, a u kontekstu unapređenja životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja.

Rezultati istraživanja – rasprava i analiza

Ured za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu utemeljen je s vizijom kreiranja okruženja za ostvarivanje osnovnih ljudskih prava, prvenstveno prava na obrazovanje, ali i drugih pripadajućih prava kroz obrazovanje. Njegova je djelatnost primarno usmjerena na pružanje pomoći i podrške studentima, razvijanje inkluzivne kulture, politike i prakse u prostoru visokoškolskog obrazovanja te pružanju podrške organizacijskim jedinicama u stvaranju kvalitetnog obrazovanja pristupačnog za sve.⁵ Djelatnost Ureda koncipirana je kroz njegova četiri odjela (Odjel za pravnu pomoć, Odjel za psihološko savjetovanje, Odjel za studente s invaliditetom, Odjel za karijerno savjetovanje) koji djeluju neodvojivo. U tom smislu, programi neformalnog obrazovanja realiziraju se integrirajući sve resurse navedenih odjela kako bi usluge bile u skladu s potrebama pojedinaca, akademske zajednice i društva. To osigurava raznolikost ponude programa i povećava mogućnosti za unapređenje kvalitete obrazovanja.

Analiza sadržaja godišnjih izvještaja Ureda za podršku studentima

Za potrebe ovog istraživanja, analizirani su sadržaji narativnih izvještaja Ureda za podršku studentima za 2022. i 2023. godinu. Izdvojene su i prikazane aktivnosti koje se direktno i indirektno tiču unapređenja kvalitete iskustva studiranja te razvoja i unapređenja životnih vještina.

Tablica 1. Realizirane aktivnosti u okviru programa neformalnog obrazovanja Ureda za podršku studentima

Godina	Aktivnost	Kratak opis aktivnosti
2022.	radionica iz područja vještina javnog predstavljanja – studenti studentima	osnaživanje pojedinaca, jačanje njihove osobnosti kroz razvijanje prezentacijskih vještina, a u kontekstu pripreme za tržište rada
	projekt „Jačanje zapošljivosti mladih: poticanje razvoja prezentacijskih vještina“	osnaživanje mladih, priprema za tranziciju iz obrazovnog u sektor tržišta rada
	projekt „Svi za mir – mir za sve“	socijalno osnaživanje i osposobljavanje mladih za aktivno i demokratsko sudjelovanje u društvu, te obrazovanje o izgradnji mira i međusobnom razumijevanju
	projekt „Wel.Come“	promoviranje kulture socijalne ekonomije u BiH, kao važnog elementa društva i njezine uloge u lokalnom razvoju i unapređivanju položaja osoba u društvu, posebice ranjivih kategorija
	projekt odlaska studenata u Sportsko-rekreativni centar „Bossina“, Zaostrog	unapređenje mentalnog zdravlja studenata, rehabilitacija (posebno nakon COVID-19 pandemije), upoznavanje studenata/studentica i njihovo umrežavanje, osnaživanje kompetencija studenata i studentica Fakulteta za sport i tjelesni odgoj kroz angažman u komunikaciji i radu sa studentima/studenticama (s invaliditetom)

⁵ Više na: <https://www.unsa.ba/studij/studenti/ured-za-podrsku-studentima>.

2022	projekt „Pristupačnost – temeljna pretpostavka učenja i podučavanja mladih s invaliditetom“	aktivnosti stvaranja prilika za ravnopravno učenje i podučavanje uz razvoj i primjenu mobilnih aplikacija
	projekt „Building Inclusive University“	jačanje inkluzivnih nastavničkih kompetencija akademskog osoblja kroz program TRAIN i program modularne obuke u području inkluzivnog obrazovanja, aktivnosti jačanja i očuvanja mentalnog zdravlja akademskog osoblja i studenata, aktivnosti za razvijanje mekih vještina za studente, škole znakovnog jezika za akademsko osoblje i studente
	aktivnost „Uloga nevladinog sektora u osnaživanju mladih za zapošljavanje: primjer dobre prakse“	upoznavanje studenata i studentica sa mogućnostima uključivanja u različite programe neformalnog obrazovanja koji su usmjereni na jačanje zapošljivosti i pripremu za uključivanje na tržište rada kroz predstavljanje programa Youth Empowerment Enabling Prospects (YEPP)
	radionica „Selekcija kandidata u procesu zapošljavanja i psihološki ugovor“	predstavljene specifičnosti procesa selekcije i regrutacije u procesu zapošljavanja (proces identifikacije, procjene i regrutacije najtalentiranijih lidera na tržištu rada); predstavljena suština psihološkog ugovora i što se zapravo zbiva u odnosima između vlastitih očekivanja i želja spram očekivanja drugih u različitim (profesionalnim) kontekstima, naglašavajući važnost psihološke sigurnosti
	ciklus radionica za studente	uvod u socijalne vještine; vještine; slika o sebi; rad pod pritiskom; rješavanje konflikta; rješavanje problema; komunikacijske vještine; priprema za prvo zaposlenje – javni nastup; postavljanje ciljeva; zauzimanje za sebe – postavljanje granica; timski rad; internet kao stil života
	ciklus radionica za studente	upravljanje stresom i emocionalna samoregulacija; rad na osobnim resursima; sekundarna traumatizacija u asistivnim profesijama; sagorijevanje i briga
	program radionica za studente – „Studentsko ljeto 2022“	tehnike za poboljšanje fokusa i koncentracije, razvoj asertivnih vještina, tehnike za upravljanje stresom, ovladavanje anksioznosti u socijalnim situacijama
	„Između obrazovanja i tržišta rada: poslodavci i studenti o izazovima tranzicije“	upoznavanja studenata i studentica sa specifičnostima procesa tranzicije od visokoškolskog obrazovanja do tržišta rada
	„Krugovi prijatelja“	prepoznatljiv program obuke koji se fokusira na osobne potrebe i interese pojedinaca koji su u skladu sa socijalnim promjenama koje zahtijevaju kontinuirano učenje te preispitivanje uvjerenja i vrijednosti
	„Škola znakovnog jezika“	kreiranje inkluzivnog okruženja i unapređenje kvalitete studiranja za sve

2023.	obuka na temu „Identifikacija, prijavljivanje i zaštita od diskriminacije za pripadnike i pripadnice ranjivih grupa“	pružanje informacija o postupku prijavljivanja slučajeva diskriminacije, načinima djelovanja institucija prema njihovim nadležnostima kao pravima u postupku zaštite od diskriminacije
	program „Intervencije u području inkluzije“	razmjena iskustava s predstavnicima Ureda za studente s invaliditetom Sveučilišnog savjetovanišnog centra Sveučilišta u Rijeci u pružanju podrške studentima i studenticama
	projekt „Svi za mir – mir za sve 2“	Radionica „Modeli rješavanja konflikata u funkciji jačanja komunikacijskih vještina“ te okrugli stol „Kultura mira i obrazovanje za mir“
	„Asistivna tehnologija u funkciji unapređenja kvalitete života i studiranja“	dvodnevni trening za studente i studentice o primjeni asistivne tehnologije
	„Razgovor o mentalnom zdravlju“	radionica za studente i studentice na temu očuvanja mentalnog zdravlja
	projekt odlaska studenata u Sportsko-rekreativni centar „Bossina“, Zaostrog	unapređenje mentalnog zdravlja studenata, rehabilitacija, upoznavanje studenata/studentica i njihovo umrežavanje, osnaživanje kompetencija studenata i studentica Fakulteta za sport i tjelesni odgoj kroz angažman u komunikaciji i radu sa studentima/studenticama (s invaliditetom)

U tablici 1. moguće je uočiti i širok spektar aktivnosti koje su realizirane s ciljem unapređenja kvalitete obrazovanja i iskustva studiranja, ali i razvoja i unapređenja životnih vještina. Za razumijevanje koncepta životnih vještina navodimo definiciju Svjetske zdravstvene organizacije (SZO, 1993) koja životne vještine definira kao „sposobnosti za prilagodljivo i pozitivno ponašanje koje omogućavaju pojedincima da se uspješno suočavaju sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života“. Naime, riječ je o socijalnim i relacijskim vještinama, koje mladima omogućavaju da se učinkovito nose s različitim situacijama, da se odnose sa samopoštovanjem prema sebi, s povjerenjem prema drugima i široj zajednici, vještinama koje pripremaju pojedinca za neovisan i produktivan život u društvu. S obzirom na važnost njihovog inkorporiranja u obrazovanje i potrebu da ih se integrira u učenje i poduku, SZO (1993) je u dokumentu *Obrazovanje životnim vještinama u školama* izdvojila deset najvažnijih životnih vještina: donošenje odluka, rješavanje problema, kreativno razmišljanje, kritičko razmišljanje, učinkovita komunikacija, interpersonalne vještine, samosvijest, empatija, upravljanje emocijama, upravljanje stresom.

Iz tablice 1. vidljivo je da je u 2022. godini realizirano 15 aktivnosti te 6 aktivnosti u 2023. godini koje su bile sastavnim dijelom programa neformalnog obrazovanja Ureda za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu, a koje su organizirane za studente i studentice te usmjerene za unapređenje njihovih životnih vještina. Važno je napomenuti da su neke od njih realizirane u okviru projekata, da su realizirane u ciklusima te trajale nekoliko dana.

Uvidom u kratki opis sadržaja realiziranih aktivnosti u okviru programa neformalnog obrazovanja u organizaciji Ureda za podršku studentima, neovisno o vrsti aktivnosti (radionica, seminar, kurs i dr.), moguće je prepoznati opredjeljenje k poticanju razvoja i unapređenja životnih vještina kod studenata i studentica. Također je moguće uočiti da svaka aktivnost pojedinačno

promiče više životnih vještina te da su aktivnosti međusobno komplementarne. Ovakvim pristupom stvaraju se pretpostavke za osnaživanje studenata i studentica, jačanje njihove zapošljivosti te pripremu za zaposlenje i aktivnu socijalnu uključenost. Ovo je posebno značajno imajući u vidu da Ured za podršku studentima fokus svog djelovanja usmjerava na podršku studentima marginaliziranih skupina, stvarajući prostor za ravnopravnost u obrazovanju. Programima neformalnog obrazovanja Ureda za podršku studentima, između ostalog, Sveučilište u Sarajevu ostvaruje ciljeve cjeloživotnog učenja i u tom smislu postaje jamac kvalitete (neformalnog) obrazovanja. Važno je istaknuti i usklađenost navedenih aktivnosti s ciljevima održivog razvoja na koje se BiH, također, obvezala. Naime, cilj 4. odnosi se na kvalitetno obrazovanje, odnosno na osiguranje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja i promociju mogućnosti cjeloživotnog učenja. Cilj 4. dodatno je operacionaliziran na podciljeve te, za potrebe razumijevanja njegove važnosti u kontekstu efekata neformalnog obrazovanja, izdvajamo one koji eksplicitno ističu važnost stjecanja vještina potrebnih za socijalnu uključenost i unapređenje održivog razvoja. U podcilju 4.4. istaknuto je da do kraja 2030. treba znatno povećati broj mladih i odraslih koji imaju relevantne vještine, između ostalog i tehničke i stručne, za dostojanstveno zaposlenje i poduzetništvo. Podcilj 4.7. nalaže da do kraja 2030. treba osigurati da svi učenici i učenice steknu znanja i vještine potrebne da se unaprijedi održivi razvoj, između ostalog i putem edukacije za održivi razvoj i održive stilove života, ljudska prava, rodnu ravnopravnost, kao i za promociju kulture mira i nenasilja, pripadnosti globalnoj zajednici i poštovanja kulturne raznolikosti i doprinosa kulture održivom razvoju. Navedeni podciljevi u suglasju su sa sadržajem programa neformalnog obrazovanja Ureda za podršku studentima, čime je značaj aktivnosti koje provodi dodatno afirmiran.

U *Strateškoj platformi razvoja obrazovanja odraslih* u kontekstu cjeloživotnog učenja u BiH za razdoblje 2014. – 2020.⁶ u SWOT se analizi kao prilika izdvaja bolje povezivanje sektora obrazovanja i tržišta rada, dok je kroz prednosti i snage prepoznato mnoštvo obrazovnih i drugih institucija koje nude program obrazovanja odraslih, postojanje određene infrastrukture za provođenje obrazovanja odraslih, velika raznolikost formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih, postojanje kvalificiranog nastavnog kadra za provođenje formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih, postojanje mreže škola i institucija za formalno obrazovanje odraslih, postojanje svijesti i izraženog stava reprezentativnih socijalnih partnera i ostalih zainteresiranih grupa o važnosti obrazovanja odraslih. Čini se da Sveučilište, upravo ostvarujući sinergiju formalnog i neformalnog obrazovanja te povezujući se sa društvenom zajednicom, doprinosi realizaciji prilika koristeći svoje kadrovske, institucionalne i infrastrukturne resurse.

Iskustva studenata i studentica s programima neformalnog obrazovanja

Kako bi se dobila jasnija slika o efektima programa neformalnog obrazovanja na unapređenje životnih vještina i kvalitete iskustva studiranja, realizirane su fokus grupe sa studentima i studenticama koji su bili sudionici realiziranih programa. Fokus grupe provedene su kako bi se prikupili kvalitativni podaci o njihovim iskustvima.

Studenti iskazuju visok stupanj zadovoljstva ponuđenim temama, ali i njihovom realizacijom. Posebno značajnim ističu interaktivni karakter realiziranih programa te mogućnost njihova aktivnog sudjelovanja. Smatraju da su nova i bogata iskustva koja su stekli tijekom radionica

⁶ Dostupno na: <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Strateška-platforma-razvoja-obrazovanja-odraslih-u-kontekstu-cjeloživotnog-učenja-u-bih-za-razdoblje-2014.-2020..pdf>.

ustvari rezultat kvalitetne interakcije i komunikacije te ističu kako bi trebali postati dijelom sveučilišne nastave.

Kad je riječ o temama i područjima obrazovanja, studenti izdvajaju one koje se bave općim vještinama, a koji se odnose na njihovo osnaživanje u kontekstu tranzicije od obrazovanja do tržišta rada. Spomenute teme uključuju: sastavljanje biografije i motivacijskog pisma, intervju i prezentiranje potencijalnom poslodavcu, selekcija i regrutacija u procesu zapošljavanja. Ispitanici navode da im se posebno svidjela didaktičko-metodička koncepcija radionica zasnovana na šarolikom izboru metoda i oblika rada te kreativnih tehnika podučavanja i učenja. Tako su istaknuli da im se svidjelo igranje uloga, simulacija situacije kao što je intervju za posao, pisanje motivacijskog pisma i dr.

Unapređenje mentalnog zdravlja, komunikacijske vještine, upravljanje emocijama i stresom također su predmetom interesiranja studenata i studentica te ih smatraju temama kojim se potrebno iznova vraćati. Navode da je potreba za ovakvom vrstom aktivnosti i podrške bila posebno izražena u razdoblju nakon COVID-19 pandemije, kad se očekivalo da se njihova svakodnevnicca, kao i pripadajuće obveze, „normaliziraju“.

Rezultati istraživanja pokazuju da programi neformalnog obrazovanja, koje organizira Ured za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu, imaju značajan utjecaj na razvoj životnih vještina i poboljšanje kvalitete iskustva studiranja. Aktivnosti su osmišljene s ciljem poticanja socijalnih i relacijskih vještina koje mladima omogućavaju lakše suočavanje s izazovima svakodnevnog života te pripremu za aktivan i produktivan život u društvenoj zajednici. Kroz integraciju različitih pristupa i metoda, studenti su imali priliku razvijati ključne vještine poput donošenja odluka, upravljanja emocijama, učinkovite komunikacije te kreativnog razmišljanja. Evaluacija kroz fokus grupe pokazuje visok stupanj zadovoljstva studenata realiziranim programima, što je indikacija njihove relevantnosti i kvalitete. Slične rezultate istraživanja u kontekstu razumijevanja važnosti razvoja socijalnih vještina studenata navode Lopes i sur. (2015). Naime, nakon realizacije programa profesionalnog interpersonalnog razvoja među studentima inženjerskog studijskog programa i njegovih pozitivnih efekata, istaknuta je potreba da navedeni sadržaji ne budu samo dijelom programa neformalnog obrazovanja, već se i od sveučilišta traži da preuzmu aktivnu ulogu u pripremi profesionalaca koji će moći odgovoriti na stalno promjenjive zahtjeve tržišta rada.

Priprema koja nadilazi teorijske i tehničke vještine koje svaka profesija zahtijeva ključna je za postizanje profesionalnog uspjeha i osiguranje kvalitete života. Time je istaknuta potreba za obrazovnim sustavom koji nije samo transmisivski, već i transformativan, osiguravajući kontinuiran razvoj kompetencija koje su od ključne važnosti za osobni i profesionalni rast u suvremenom društvu.

Zaključak

Obrazovanje je ključni alat, iznimno značajan mehanizam ostvarivanja mnogih ljudskih potreba i temeljnih prava. Formalno obrazovanje sa svim svojim karakteristikama više nije dovoljno kako bi se odgojio i obrazovao kompetentan čovjek spreman živjeti i raditi u svijetu koji se kontinuirano mijenja. Programi neformalnog obrazovanja sve više dobivaju na značaju, kako u privatnom, tako i profesionalnom kontekstu, budući da osiguravaju stjecanje onih znanja i vještina koje od nas zahtijeva radno mjesto, privatna i/ili profesionalna funkcija koju obavljamo te razvojni zadatak kroz koji prolazimo. Sveučilište, sa svojim kadrovskim, znanstvenim i materijalnim resursima ima izuzetne mogućnosti za ostvarivanje programa neformalnog obrazovanja,

a tu priliku, kao i društvenu obavezu, kroz svoje aktivnosti živi Ured za podršku studentima Sveučilišta u Sarajevu. Cilj je rada bio predstaviti efekte aktivnosti realiziranih u svrhu razvoja i unapređivanja životnih vještina i poboljšanja kvalitete života. Rezultati istraživanja pokazali su da su programi neformalnog obrazovanja koje organizira i realizira Ured za podršku studentima raznoliki, a da su tematski opredijeljeni k poticanju razvoja i unapređenja životnih vještina kod studenata i studentica, posebno na opće vještine, vještine zapošljavanja, vještine učenja i življenja s drugim i drugačijim, te znanja i vještine kojima mogu unaprijediti mentalno zdravlje, komunikacijske vještine, upravljati emocijama i stresom.

Analiza realiziranih aktivnosti potvrđuje njihovu komplementarnost i usmjerenost na sveobuhvatno osnaživanje studenata. Ovakav pristup neformalnom obrazovanju omogućava studentima da steknu generičke i socijalne vještine potrebne za lakšu tranziciju od obrazovanja do tržišta rada, ali i da razviju osobne kapacitete za suočavanje s izazovima koje donosi moderan način života. Posebno je važno istaknuti fokus na marginalizirane skupine studenata, što doprinosi inkluziji i ravnopravnosti u obrazovnom procesu.

U tom smislu, programi neformalnog obrazovanja Ureda za podršku studentima značajno doprinose cjeloživotnom učenju i ostvarivanju ciljeva obrazovanja u Bosni i Hercegovini, posebno u kontekstu bolje povezanosti obrazovnog sektora s tržištem rada. Sinergija formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i povezanost s lokalnom zajednicom, omogućava Sveučilištu da iskoristi svoje resurse u svrhu stvaranja okruženja koje potiče osobni razvoj, profesionalnu osposobljenost i socijalnu uključenost studenata i studentica, čineći ga ključnim akterom u promicanju održivog razvoja kroz obrazovanje.

Literatura

1. Babić-Kekez, S. (2013). Neformalno obrazovanje na sveučilištu. U M. Matijević i T. Žiljak (2013), *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih: zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih održane u Vodicama 3. i 4. listopada 2013.* (str. 9–18), dostupno na: <http://www.andragosko.hr/wp-content/uploads/2020/10/zbornik-had-vodice-2013.pdf#page=9>.
2. Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A7421>.
3. DVV International (2021). *Studija o učenju i obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: DVV International Bosna i Hercegovina.
4. Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
5. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
6. OECD (2022). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bosnia and Herzegovina*. OECD 2022, <https://doi.org/10.1787/a669e5f3-en>.
7. Jarvis, P. *Adult Education and Lifelong Learning Theory and Practice* (3rd ed.). London, UK: Routledge Falmer.
8. Kesner-Škreb, M. (2007). Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31 (4), str. 441–443.
9. Knowles, M. S., Holton, E. F. i Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge.
10. Kresoja, B. (2007.) O neformalnom obrazovanju. U *Cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje* (str. 19–22). Novi Sad: Novosadski humani centar.
11. Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, LVIII (27), str. 197–202.
12. Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe Zenica.

13. Lopes, D. C., Gerolamo, M. C., Del Prette, P. Z. A., Musetti, M. A. and Del Petre, A. (2015). Social Skills: A Key Factor for Engineering Students to Develop Interpersonal Skills. *International Journal of Engineering Education*, 31(1(B)), str. 405–413.
14. Marković, S. i sur (2003). *Neformalno obrazovanje – nevidljiva snaga društva*. Beograd: Grupa “Hajde da”, https://prijemni.rs/files/staticke_stranice/7/neformalno_obrazovanje_web.pdf.
15. Europski parlament (2010). Preporuka Europskog parlamenta i savjeta; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. *Metodika*, 11(20), str. 169–182, <https://hrcak.srce.hr/file/92192>.
16. Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u Bosni i Hercegovini za razdoblje 2014. – 2020., <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Strateška-platforma-razvoja-obrazovanja-odraslih-u-kontekstu-cjeloživotnog-učenja-u-bih-za-razdoblje-2014.-2020..pdf>.
17. Svjetska zdravstvena organizacija (1993). Obrazovanje životnim vještinama, <https://resourcecentre.yabproject.eu/books/lekcija-3-holisticki-pristup/page/346-zivotne-vjestine>.
18. UNESCO UIL (2014). Literacy & Basic Skills as a Foundation for Lifelong Learning.
19. Vijeće Europe (2018). Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
20. Zelenika, R. (2007). *Znanje – temelj društva blagostanja – obrazovna i znanstvena industrija*. Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
21. Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Analiza Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, 1(1), str. 225–243.

The Effects of Nonformal Education Programs on the Improvement of Life Skills and the Quality of the Study Experience

Abstract

The quality of study programs, the student experience, and nonformal education programs are closely connected with quality of life and overall social participation. The transition from the educational system to the labour market is becoming increasingly complex, especially given that formal education often does not keep pace with the dynamics of societal changes and the demands of the new economy. The research problem focuses on the alignment between formal education and labour market needs, as well as the effectiveness of nonformal education programs in enhancing employability and improving the quality of life for young people. The general assumption is that the integration of formal and nonformal education contributes to better preparation of young people for the labour market. The aim of this paper is to present the effects of activities conducted to develop and enhance life skills and improve quality of life. The content analysis method was applied to reports on activities conducted by the Student Support Office at the University of Sarajevo. The content analysis units include descriptions of the activities conducted, types of services provided (group or individual), program duration, and specific life skills targeted within the programs. Focus groups were conducted with students who participated in nonformal education programs organised by the Student Support Office. The purpose was to gather qualitative data on their experiences and perceptions of the usefulness of the activities undertaken. The research results highlight the importance of synergy between formal and nonformal education, as well as the contribution of nonformal education programs to the development of key life skills such as communication skills, stress management, self-confidence, teamwork, and problem solving. Importantly, these activities are tailored to the specific needs of diverse groups, including students with disabilities. Additionally, students emphasize the importance of a practical approach and flexibility in the implementation of program activities. Research has shown that quality education, in all its forms, is not only a matter of academic success but also of social justice and sustainable development, especially in the context of contemporary social and economic challenges.

Keywords: *life skills; nonformal education; student; study experience.*

Izvorni znanstveni rad

QUALITY IN EDUCATION FOR OLDER ADULTS: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA

Urška Gruden¹ i Meta Furlan²

¹ University of Ljubljana, Faculty of Arts, The Education Centre, Slovenia

urska.gruden@ff.uni-lj.si

² Adult Education Institute Ajdovščina, Slovenia

meta.furlan@lu-ajdovscina.si

Abstract

Slovenia's rapidly ageing population affects the labour market, social services, and education. To address these challenges, extending or enabling second careers through education is essential. Research suggests that retraining older adults for second careers will become increasingly important. This paper explores the development of staff indicators within the establishment of a quality model for older adult education. The University of Ljubljana is creating new programmes and training teachers in line with the age-friendly university movement. Currently, Slovenia lacks a specific quality monitoring system for older adult education, relying on adult education indicators instead. This study, which uses desk research and self-evaluation, highlights that (1) the quality of older adult education is underresearched, (2) staff is one of the key factors in the quality of older adult education, and (3) the field of teacher education for older adults has not yet been systematically developed.

Keywords: *education; older adults; quality; university.*

Introduction

Today, demographic changes and an ageing population present significant challenges that directly impact the labour market and socioeconomic structures. European and national policies, such as the Active Ageing Strategy (Institute of Macroeconomic Analysis and Development [UMAR], 2018) and the Lifelong Learning Strategy (Ministry of Education and Sport of the Republic of Slovenia, 2007), emphasize the need to develop education systems for older adults to promote their inclusion and participation in society. The importance of developing quality indicators for the education of older adults arises from efforts to ensure equitable access to educational opportunities that consider the needs and abilities of this demographic.

Quality education for older adults contributes to improved employability, better health (Gonçalves Gaia, 2024), and greater social participation (Active Ageing Index, n.d.), all of which are crucial for the long-term sustainability of social systems and the economy.

The Active Ageing Strategy (UMAR, 2018) focuses on labour market adjustments, the promotion of lifelong learning, and the creation of an environment conducive to active ageing. This is supported by findings from the Stanford Center on Longevity (2022). In this context, the development of quality education for older adults is necessary to ensure long-term participation in the labour market and to reduce mismatches. Importantly, universities, such as the University of Ljubljana, also include older adults in their strategic plans, thereby contributing to the creation of an inclusive and equitable academic environment.

To provide quality education tailored to the characteristics, needs, and abilities of older adults, it is essential to first develop quality education itself (Možina, 2009; 2010). The development of quality indicators for the education of older adults is fundamental, as it enables the design of educational programmes that are responsive to the specific needs of this group (Možina et al., 2013). These indicators should encompass various aspects of the educational process, contributing to a comprehensive approach that must be based on interdisciplinary methods and collaboration with stakeholders, including universities, ministries, and social partners. Using the example of the Faculty of Active Wisdom at the University of Ljubljana, this paper explores what quality indicators in the education of older adults are and how they can contribute to the development of a quality model. The efforts of the Faculty of Active Wisdom are grounded in the need to create educational opportunities tailored to older adults and to strengthen their role and participation in society.

This paper focuses on one quality indicator—staff—which is analysed in relation to its subindicators. The findings indicate that (1) a comprehensive system of indicators and evaluations to ensure the quality of older adult education in Slovenia has not yet been developed; (2) the development of quality in older adult education is a dynamic process that requires the participation of various stakeholders, as well as the adaptation of material conditions and educational content to the needs of older adults in their environment; and (3) efforts to ensure the quality of older adult education are crucial for promoting the participation of older adults in education.

The Concept of Quality in Adult Education

In our research on quality in adult education, we relied on the established quality system in adult education (Možina, 2010; Možina et al., 2013) and the quality system in tertiary education, including the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) and the Regulations on the Quality System of the University of Ljubljana. The research described below is part of a broader action research project aimed at developing a system for defining and managing the quality of adult education at the University.

Quality in adult education is defined as a dynamic process shaped by concepts such as perfection, exceptionality, value for money, fitness for purpose, and impact on individual cognitive development. Harvey and Green (1993) identified five concepts of quality: (1) quality as exceptional, (2) quality as consistency, (3) quality as value for money, (4) quality as fitness for purpose, and (5) quality as transformation. Core values—including honesty, respect for the achievements of others, trust, respect for ethics, and openness to innovation—are essential when ensuring quality in education. These values are key to assessing and improving the quality of educational institutions.

The education of older adults at the university occurs within a sociocultural environment where various interest groups interact. These groups include potential and current participants in educational programmes, former participants, teachers, practitioners, educational leaders, faculty council members, the university, social partners, and relevant ministries (e.g., education, labour, family, health). To ensure quality education, it is crucial to establish dialogue among these groups to reconcile different interests and perspectives on quality. Effective quality assurance of educational activities requires addressing questions such as who is responsible for quality, who is interested in its development, who evaluates quality, who influences it, and who limits its development (Možina, 2010, p. 93). These questions help define responsibilities and clarify the roles of various actors in the quality assurance process.

Educational organisations providing education for older adults are influenced by a range of stakeholders relevant to the functioning of the organisation. Therefore, it is necessary to first identify these stakeholders to create a field of dialogue where different interests and views on quality can be confronted and reconciled. In addition to identifying stakeholders, it is important to analyse their characteristics and determine the value these groups bring to the definition, evaluation, and development of quality. The development of strategies, procedures, and methods for involving these groups in quality assurance processes, as well as the design of effective communication strategies, is crucial (Možina, 2010, p. 96). The dispersion of activities and responsibilities for the education of older adults across different ministries complicates communication and consultation with relevant authorities.

Quality in the education of older adults involves adapting educational programmes to the specific needs of diverse groups of older adults, including adjustments to learning content, teaching methods, and support services. The latter is especially important for ensuring the quality of education for older adults. According to research and professional and policy documents (Harvey & Green, 1993; Možina, 2010; 2011; Možina et al., 2013; OECD, 2021; EAEA, 2024; Taddious Morgan & Tungu Khosa, 2024), quality in adult education is well developed, and the system can supplement the development of quality in the education of older adults. In the case of the Faculty of Active Wisdom, this is further enhanced by a quality system in higher education with accountability and improvement at the core of its assurance activities (UMAR, 2017).

The Aim of the Research

The aim of this research is to develop a model for the quality of education for older adults, define quality indicators for education for older adults and establish a system for monitoring and improving educational programmes for older adults at the University of Ljubljana. The first phase of this research is based on desk research. One quality indicator, personnel, is analysed and examined in relation to the subindicators in phase one. We reviewed internal documents and articles in the scientific journals *Educational Gerontology*, *Quality Age*, and *Journal of Adult Education in Slovenia* from January 2019 to the end of 2023 (*Educational Gerontology* until August 2024), in which we did not find any articles in the field of (introduction of) quality in the field of education of older adults. The analysed material was helpful for us to think about the construction of a quality model for the education of older adults and its indicators. The result of this phase is the set of tables (1–6), and figures (1–2) presented below, which are based on the book *Quality Indicators of Adult Education* (Možina et al., 2013). In this phase of the research, we verified these tables via data obtained through desk research and self-evaluation.

Development of High-quality Education for Older Adults at the Faculty of Active Wisdom

The Faculty of Active Wisdom is a community of older adults at the University of Ljubljana, which began to develop at the Faculty of Arts in the academic year 2020/21. At that time, the first group of teachers, alumni and researchers started with the idea of educating older adults at the university and prepared the professional basis for the introduction of educational programmes.

It operates within the University of Ljubljana's alumni network and is organisationally linked to the University of Ljubljana's Lifelong Learning Centre. The Faculty of Active Wisdom brings together various faculties and academies where the education of older adults is being developed. In the 2023/24 academic year, 11 of the 25 members of the University of Ljubljana had already joined the Faculty of Active Wisdom: the Academy of Theatre; the Radio, Film and Television; the Biotechnical Faculty; the Faculty of Economics; the Faculty of Social Sciences; the Faculty of Mathematics and Physics; the Faculty of Computer and Information Science; the Faculty of Social Work; the Faculty of Arts; the Faculty of Theology; and the Faculty of Health Sciences.

In developing its educational and research practices, the Faculty of Active Wisdom is guided by the principles of the Age-Friendly Universities Movement and the WHO Principles for Age-Friendly Cities: (a) developing an inclusive university that fosters connections between seniors, alumni and students; (b) increasing knowledge about ageing and old age (education and research) and raising awareness of the importance of active ageing and the impact of ageism; (c) developing new programmes (especially socially innovative practices) to promote the rapid flow of knowledge and collaboration between generations and with the social environment.

It offers nonformal education for individuals aged 55 and above in the form of courses, lectures, counselling, excursions, and study circles. These activities are not part of the public service and are funded either by participant contributions or are free of charge, financed by the NOO-Ultra project, which includes the subproject "Lifelong Learning, Sustainable Development and a Long-Lasting Society." This project focuses on the development of learning content, strategies, evaluation, and a microevidence system for older students. As part of this project, a quality system for the education of older adults is also being developed. The objectives of this system are as follows (Ličen & Gruden, 2023, p. 1):

1. At the level of annual process reviews, the quality of education in each academic year should be examined to improve education, and the results for planning the next academic year should be used.
2. At the level of the overall project, a set of indicators was developed to monitor the quality of education of older adults at the University of Ljubljana (development of an indicator system).
3. At the level of the development of educational gerontology (pedagogical gerontology): To investigate ways to apply the findings and indicators on quality monitoring in andragogy and to transfer expertise to the field of educational gerontology; to develop recommendations for the application of different methods and levels of evaluation.

The results of desk research show that quality maintenance at the Faculty of Active Wisdom is aimed primarily at learners (i.e., older adults) (see Table 1). In addition, it addresses university management, the teachers or lecturers of individual educational programmes, educational organisers, member faculties and academies, competent ministries, and others.

The level of quality depends not only on the competence/professionalism of the lecturers and the organisers of senior education but also on the material conditions, educational technology, and spatial conditions. We note that the development of quality is not limited by the actors but by the material conditions and the limited knowledge of the specificities of the target group of older adults.

Table 1. *Quality analysis of the Faculty of Active Wisdom*

QUALITY	THE FACULTY OF ACTIVE WISDOM
Who is quality for?	• for participants in training programmes • for lecturers of training programmes • training providers • to the LLL Programme Board and the UL microcredentials • university management • the competent ministries
Who is interested in quality development?	• participants in training programmes • lecturers • education organisers • the Faculty of Active Wisdom management • UL member faculties and academies • university management • the competent ministries
Who assesses quality?	• the Faculty of Active Wisdom • individual faculties and academies • The LLL Programme Board and the UL microcredentials • university
Who influences the level of quality?	• lecturers • education organisers • the Faculty of Active Wisdom management • faculties with their own spatial conditions
Who limits the development of quality?	• space constraints at individual faculties • unadjusted timetables for older adults • poor knowledge of educational gerontology among teaching staff and practitioners • misunderstanding of the activities of the Faculty of Active Wisdom at some faculties

Quality Areas in Education for Older Adults

There are no quality areas for the education of older adults aged 55 and over. Therefore, at the Faculty of Active Wisdom of the University of Ljubljana, we have defined thirteen quality areas according to the model of adult education developed by the Andragogical Centre of the Republic of Slovenia (Možina et al. 2013) (see Figure 1). For each area, we have defined quality

standards in the form of statements that indicate the desired quality of the most important quality areas of the Faculty of Active Wisdom. Building on this, we have defined quality indicators that provide more detailed indications of the important quality aspects and define the area under consideration to determine whether we are achieving the defined quality standard. Finally, we have written down the criteria (objectives) that we use to assess the quality standard.

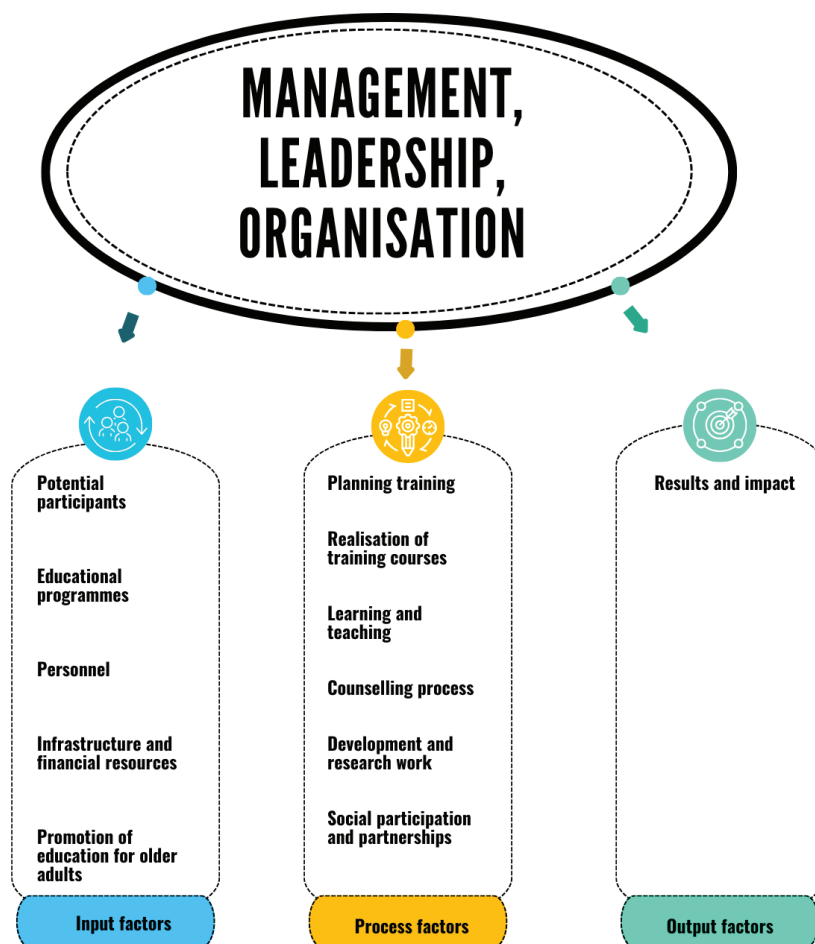


Figure 1. Thirteen quality domains of the Faculty of Active Wisdom

Quality Area: Personnel

Personnel are the most important part of an organisation. Good planning and appropriate hiring decisions are important. Every employee can contribute to the success of an organisation. However, once you have hired the right people, the work does not stop there. Management must pay particular attention to maintaining work motivation, a good working atmosphere, good communication and well-being in the workplace. Employees may be physically replaceable, but their skills and knowledge cannot be replaced. This is because each person brings different skills to the table, even if the work requires the same skills. For the quality area of human resources, we have identified two subareas of quality (see Figure 2) and four indicators and written down the criteria against which the identified indicators are reviewed and assessed.

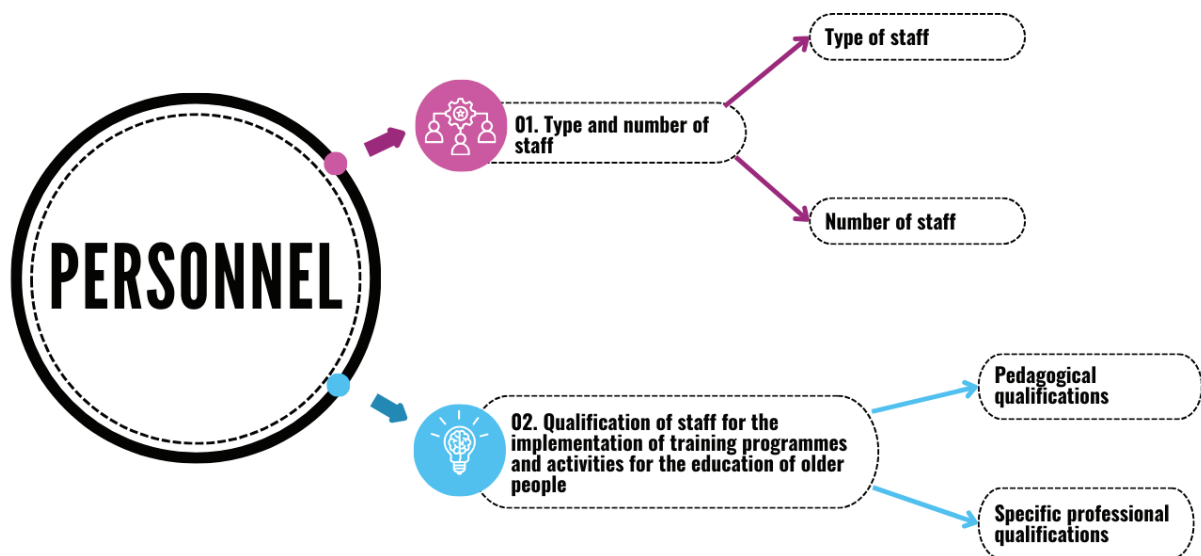


Figure 2. Quality area: Personnel

Subarea 1: Type and Number of Employees

Furthermore, the subareas of the type and number of staff and the corresponding indicators are presented based on indicators in adult education (Možina et al., 2013), desk research, and self-evaluation (see Table 2 and Table 3).

The organisation of educational activities for older adults requires an appropriate number and type of staff to lead, manage, plan, implement, and support these activities. The Faculty of Active Wisdom ensures that all operational aspects are adequately covered, including management, educational organisers, teaching staff, and support staff. Our evaluations confirm that staff are essential for the successful delivery and sustainability of educational programmes.

Four main committees lead faculty administration, while organisers and faculty members contribute to program development and implementation. Despite staffing challenges, the number of faculty members increases annually, allowing for the expansion of educational program offerings.

Table 2. Indicator: Types of staff

Quality standard	The Faculty of Active Wisdom provides staff for leadership and management, planning and implementation, and support activities for the education of older adults
Criteria	The Faculty of Active Wisdom has management staff to lead and manage the organisation, the educational programmes, and the support activities it delivers.
	The Faculty of Active Wisdom has professional staff who plan, organise, monitor, assess and develop the quality of education for older adults.
	The Faculty of Active Wisdom has teachers and other providers of educational programmes who are appropriate to the type of educational programmes or activities it delivers.
	The Faculty of Active Wisdom has professional staff to provide various forms of professional support to learners.
	The Faculty of Active Wisdom has financial, administrative, and technical staff that provides adequate support for all processes.

Table 3. Indicator: Number of staff

Quality standard	The number of staff involved in the provision of education for older adults or in support activities shall be consistent with the scope of the education for older adults' activity and the way in which it is delivered
Criteria	The number of staff involved in the management and administration of the Faculty of Active Wisdom, the educational programmes and the support activities is in line with the scope of the activities and the way in which older adults are educated.
	The number of staff planning, organising, monitoring, assessing and developing the quality of education for older adults is in line with the scope and delivery of the support activity.
	The number of teachers and other providers of educational programmes is in line with the scope of activities and the way in which education for older adults is delivered.
	The number of professional staff involved in the professional support of trainees shall be in line with the scope and delivery of the support activity.
	The number of financial, administrative, and technical staff to provide adequate support for the implementation of all the processes of the educational organisation is in line with the scope and the way in which the activities of education of older adults are conducted.

The staff of the Faculty of Active Wisdom can be divided into areas of management (leadership of the Faculty of Active Wisdom), educational organisers, and teachers or professors. All are, each in their own way, very important for the functioning of the Faculty of Active Wisdom, but in our assessment, and as confirmed by the evaluations of the educational programmes, the teachers play the most important role—the key role—in the delivery of the educational programmes and in maintaining the participation of the elderly in the educational activities of the Faculty of Active Wisdom.

We have already mentioned the importance of faculty work above, but below, we focus on the leadership of the Faculty of Active Wisdom, which is guided by four committees:

- The Active Wisdom Faculty Coordinator (UL level): Coordinator of the UL Faculty of Active Wisdom, who also runs the UL Alumni Club network, of which the Faculty of Active Wisdom is a member.
- The Active Wisdom Faculty Council: This Council supports and advises the coordinator. The Council is composed of teacher representatives (two faculty members), student representatives (two students) and representatives of the organisers, coordinators, and education managers (education organisers).
- Academic Assembly: This assembly is composed of all teachers involved in the teaching or research process of the Faculty of Active Wisdom in the current academic year and meets once a year after the completion of the educational programmes (first week of June).
- Student Council: This Council consists of a group of students (eight students from different programmes) involved in development, advising and orientation, representing the students' wishes and interests, and bringing the students together.

The work of an educational organiser for seniors is not a systematised area of work in higher education. This work is conducted by two part-time staff members, one at the Rector's Office and one at the Faculty of Arts, which organises and runs most of the educational programmes within the Faculty of Active Wisdom.

Teachers, who have a positive attitude towards older adults, participate in the educational programmes of the Faculty of Active Wisdom on a voluntary basis. Faculty, lecturers, and teaching

assistants who are already active in the university's degree programmes participate as lecturers. Researchers and doctoral students also participated.

The financial, administrative, and technical staff are provided by the Rectorate and the member faculties of the University of Ljubljana. Owing to the lack of financial staff and the resulting overload of employees, we have problems with the payment of lecturers' fees, but this has not yet led to any major dissatisfaction among teachers. Staffing levels are adequate and are increasing from year to year (especially teachers) (see Table 4) because of the increasing range of educational programmes offered and, consequently, the number of participants.

Table 4. *Number of teachers involved in the Faculty of Active Wisdom programmes by year*

Study year	2021/2022		2022/2023		2023/2024	
	No. of programmes	No. of teachers	No. of programmes	No. of teachers	No. of programmes	No. of teachers
	3	3	21	31	28	40

Subobjective 2: Staff Capacity to Deliver Education Programmes and Activities for Older Adults

The ability of staff to deliver educational programmes and activities for older adults is critical to the success of the Faculty of Active Wisdom. In addition to having enough staff, it is important that they are adequately trained to work with older adults. The Faculty of Active Wisdom operates in accordance with higher education legislation and university regulations, although the area of education for older adults is not yet systematically regulated. Therefore, the Faculty of Active Wisdom sets its own standards and quality criteria, drawing on the University's existing system. Key aspects of staff qualifications are presented below, which include training conditions and specific professional qualifications (see Table 5 and Table 6).

Table 5. *Indicator: Educational conditions*

Quality standard	Staff involved in the leadership and management, planning and implementation, and support activities of education for older adults shall meet the educational requirements laid down for this purpose.
Criteria	The management staff meets the educational requirements for the activity of education of older adults.
	The professional staff who plan and organise the education of older adults, monitor its delivery, and assess and develop the quality of education of older adults, meet the educational requirements for conducting the activity of education of older adults.
	Teachers and other providers of educational programmes meet the educational requirements for the provision of education for older adults.
	The financial, administrative, and technical staff shall meet the educational requirements set out in the job description.

Table 6. *Indicator: Specific qualifications*

Quality standard	Staff delivering educational programmes for older adults or support activities for older adults requiring specific qualifications shall meet these conditions.
Criteria	Staff delivering educational programmes for older adults requiring specific qualification conditions shall meet these conditions.

There are no educational requirements at the university level, no specific positions systematised for the educational activities of older adults, and no specific educational requirements for management personnel with a background in social sciences and humanities. The coordinator at the UL level and the two education organisers (one at the Rectorate, the other at the Faculty of Arts, as the member with the widest range of programmes available) also have a background in social sciences and humanities. The coordinator is a psychologist, and the two education organisers are adult educators. They have access to specialist training at home and abroad, which they also make use of.

The organisation of education is considered to be fully adequate by 90.16% of the students, 6.56% consider it to be partially adequate, 1.64% consider it to be adequate, and 1.64% consider it inadequate. Teachers consider the organisation of work to be adequate. They are mostly satisfied with the organisation, with only one teacher expressing dissatisfaction with the need to communicate with a larger number of education organisers. Some problems arose because of the premises at the Faculty of Arts. In the winter semester, there were problems with heating in one of the lecture rooms.

At the Faculty of Active Wisdom, we strive to attract the highest-quality teachers for older adults—professionals with interdisciplinary knowledge and experience. These educators possess the skills to analyse the needs, preferences, and interests of older adults; design educational programs; and effectively employ discussion-based and distance learning methods. They are familiar with the unique characteristics of older learners and can foster positive relationships and group dynamics. Additionally, they demonstrate flexibility, proficiency in modern technologies, and a broad skill set, including communication, social, and counselling abilities. Mastery of native and foreign languages and an entrepreneurial mindset are also among their strengths (Findeisen, 2024, p. 8). The Faculty of Active Wisdom teachers have at least a university degree and a distinguished record of achievement in their field of expertise and/or in the field of education of older adults.

Regular training in the field of education for older adults is also provided by the Faculty of Active Wisdom, which organises training for all teachers and other professionals at least twice a year. The teachers, who are mostly university professors, are highly motivated individuals for whom teaching older adults is a very positive experience or, as one interviewee put it, “a complete surplus”, and therefore like to be involved in other activities of the Faculty of Active Wisdom (participation in conferences, round tables, writing scientific papers, participation in promotional activities, etc.), but in the interviews, they have specifically pointed out that they feel there is a lack of knowledge in the field of older adults’ education. They have particularly highlighted the didactics of teaching older adults or educational gerontology. In Slovenia, there are very few educational programmes that offer such content (only at the Third Age University, and they are intended for their mentors), and therefore, teachers support the development of training programmes for educators of older adults (both formal and nonformal).

The Faculty of Active Wisdom teachers reported strong intrinsic motivation to teach older adults and were willing to invest a significant amount of their time in developing programmes for older adults. They also perceive a high level of commitment and gratitude from trainees. The financial-administrative-technical staff is employed in accordance with the University of Ljubljana’s systematisation.

Conclusion

Demographic changes and the ageing population are creating significant challenges for the labour market and socioeconomic structures in Slovenia. In response, European and national strategies, such as the Active Ageing Strategy and the Lifelong Learning Strategy, emphasize the need to develop inclusive education systems for older adults. Quality education for this demographic is increasingly recognized as essential for enhancing employability, health, and social participation, all of which are crucial for the sustainability of society and the economy.

Research at the University of Ljubljana, particularly through the Faculty of Active Wisdom, focuses on establishing a quality model for older adult education. This model is grounded in established frameworks from adult and higher education, such as the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), and draws on the work of Možina et al. (2013). The concept of quality in adult education is understood as a dynamic process, incorporating values such as honesty, trust, and openness to innovation and requiring the involvement of diverse stakeholders, including educators, students, university management, and relevant ministries.

The Faculty of Active Wisdom serves as a case study for the development of quality indicators and standards in older adult education. The faculty operates across multiple university departments and offers nonformal educational activities for individuals aged 55 and above, funded by participant contributions and external projects. Its approach is informed by the principles of the Age-Friendly Universities Movement and the WHO's guidelines for age-friendly communities, which aim to foster intergenerational connections, raise awareness about ageing, and develop innovative, inclusive learning opportunities.

A central focus of the research is on personnel as a key quality indicator. The findings highlight that staff competence, motivation, and satisfaction are critical to the success and sustainability of educational programmes for older adults. The Faculty of Active Wisdom is committed to recruiting highly qualified educators with interdisciplinary expertise, strong communication skills, and an understanding of the specific needs of older learners. However, the research also reveals gaps, such as the lack of systematic training programmes in educational gerontology and the absence of specific educational requirements for staff working with older adults at the university level.

The faculty's administrative structure includes multiple committees and councils to ensure effective governance and representation of both staff and students. While the number of staff is increasing to meet growing demand, challenges remain in terms of material resources and the need for further professional development, particularly in the didactics of teaching older adults.

In conclusion, the development of a comprehensive quality model for older adult education at the University of Ljubljana is an ongoing and collaborative process. This requires the establishment of clear quality indicators, continuous staff training, stakeholder engagement, and the adaptation of educational content and infrastructure to the needs of older adults. The efforts of the Faculty of Active Wisdom lay important groundwork for advancing the field of educational gerontology in Slovenia, with the ultimate goal of fostering lifelong learning, social inclusion, and improved quality of life for the ageing population.

References

1. A European Quality Assurance and Recognition System for Education Must Consider Adult Learning and Education and Its Diversity. (2024). European Association for the Education of Adults, <https://eaea.org/wp-content/uploads/2024/02/Quality-Assurance-for-Adult-Learning.pdf>.
2. Active Ageing Index. (n.d.). United Nations Economic Commission for Europe, <https://unece.org/population/active-ageing-index>.
3. Active Ageing Strategy. (2018). Institute of Macroeconomic Analysis and Development of the Republic of Slovenia and Ministry of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunities, <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MSP/Direktorat-za-starejse-in-deinstitucionalizacijo/strategije/Active-Ageing-Strategy-2017.pdf>.
4. Cook, L. D., Kamalodeen, V. J. (2020). Combining mixed methods and case study research (MM+CSR) to give mixed methods case study designs. *Caribbean Journal of Mixed Method Research*, 1(1), pp. 47–76.
5. Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
6. Debeljak, T., Komljen, I., Tomat, N. (2018). *Starejši zaposleni o stanju izobraževanja starejših zaposlenih na delovnem mestu v Sloveniji* [Older employees on the state of education of older employees at the workplace in Slovenia]. Filozofska fakulteta, https://psihologijadela.files.wordpress.com/2018/11/starejsi-zaposleni-debeljak_komljen_tomat.pdf.
7. DeWalt, K. M., DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Altamira Press.
8. Findeisen, D. (2024). Učijo se, torej so: Prispevek slovenske Univerze za tretje življenjsko obdobje k procesu profesionalizacije izobraževanja starejših [They learn, therefore they are: Contribution of the Slovenian University of the Third Age to the professionalization process of education for older adults]. *Andragoška spoznanja*, 30(1), pp. 139–149.
9. Gonçalves Gaia, W. N., Vieira da Silva, W., Santos Costa Vieira da Silva, L., Alves Barbosa, M., Kuhn, N., & Veiga, C. P. (2024). Enhancing quality of life for older adults through university education: A scoping review. *Educational Gerontology*, pp. 1–20, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2024.2368319#abstract>.
10. Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), pp. 1–19.
11. Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9–34.
12. Ličen, N., Gruden, U. (2023). *Evalvacija izobraževalnih programov za starejše na UL Modri fakulteti s poudarkom dela na Filozofski fakulteti* [Evaluation of educational programs for older adults at the University of Ljubljana Blue Faculty with emphasis on work at the Faculty of Arts]. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Interno poročilo).
13. Ličen, N., Gruden, U., Furlan, M. (2023). *Izhodišča za organizacijo izobraževanja starejših na Univerzi v Ljubljani: razvoj sistema izobraževanja starejših na Univerzi v Ljubljani* [Foundations for organizing education for older adults at the University of Ljubljana: Development of the education system for older adults at the University of Ljubljana]. Modra fakulteta.
14. Lifelong Learning Strategy. (2007), <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/slovenia/lifelong-learning-strategy>.
15. Možina, T. (2009). *Percepcije kakovosti, pomen omrežij in zadovoljstvo uporabnikov v izobraževanju odraslih* [Perceptions of quality, the importance of networks, and user satisfaction in adult education]. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
16. Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost* [Quality as (im)possibility]. Andragoški center Slovenije.

17. Možina, T. (2014). Quality definitions and structural quality indicators in adult education. *Sodobna pedagogika*, 65(2), pp. 60–81.
18. Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič Frantar, M., Jurič Rajh, A., Orešnik Cunja, J. (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih* [Quality indicators of adult education]. Andragoški center Slovenije.
19. OECD. (2021). *Improving the quality of non-formal adult learning: Learning from European best practices on quality assurance, getting skills right*. OECD Publishing.
20. Pravilnik o sistemu kakovosti Univerze v Ljubljani (Čistopis – neuradno prečiščeno besedilo) (2021), <https://www.uni-lj.si/univerza/pravni-akti/kakovost>.
21. Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru – ESG 2015 (2016). European Association for Quality Assurance in Higher Education, https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Slovenian_by%20SQAA-NAKVIS.pdf.
22. Taddious Morgan, P., Tungu Khosa, M. (2024). Quality in adult education in the context of higher education. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 11(3), pp. 20–24.
23. Tavares de Souza, M., Dias de Silva, M., de Carvalho, R. (2010). Integration review: What is it? How to do it? *Einstein (Sao Paulo)*, 8(1), pp. 102–106.
24. The New Map of Life: A Report from The Stanford Center on Longevity (2022), <https://longevity.stanford.edu/wp-content/uploads/2022/04/Short-Report-2.pdf>.

Prethodno priopćenje

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR INTERGENERATIONAL LEARNING IN CREATING AN AGE- FRIENDLY FACULTY

Jana Mali¹ i Anže Štrancar²

¹ University of Ljubljana, Faculty of Social Work, Slovenia

jana.mali@fsd.uni-lj.si

² University of Ljubljana, Faculty of Social Work, Slovenia

anze.strancar@fsd.uni-lj.si

Abstract

The Faculty of Social Work develops educational programmes for older people via intergenerational networking and is part of the so-called Faculty of Active Wisdom, the network of alumni clubs for retired people and/or people older than 55 years at the University of Ljubljana. Education takes place as part of the Age-friendly University movement. With this activity, we strive to reinforce educational opportunities for older people, promote research on ageing and old age, as well as intergenerational networking, raise further public awareness about ageing and old age, shape study programmes, and promote inclusion and networking in later life. The goals of the Faculty of Active Wisdom include developing the university so that it will be based on creating connections between older people, graduates, and students to strengthen knowledge about ageing and old age. In pursuit of these goals, the Faculty of Social Work is developing new educational programmes that enable the transfer of knowledge and collaboration between generations. A 20-hour educational programme entitled “Life Stories in the Embrace of Memories” takes place in intergenerational pairs of one older and one younger student. The authors of this article, as the middle-aged generation, coordinate the intergenerational educational programme and take care of its positive outcomes. The results of the education presented in this article are based on the analysis of a survey questionnaire filled out by six older participants, as well as the written essays of nine students of social work who were included in the educational programme. The first year of education shows good results on three levels: (1) it promotes intergenerational learning and education for the sharing of expertise between students of different ages; (2) it enables personal and professional development in the second half of life; and (3) it increases the knowledge of ageing, old age and active old age and contributes to the prevention of ageism.

Keywords: *age-friendly university; destigmatisation of old age; good quality of old age; intergenerational education.*

Introduction

The changes in society, which include demographic changes, the ageing of the population, prolonged life expectancy and care for creative and active ageing, pose new challenges to educational policies, higher education institutions and existing educational programmes. Among other things, the COVID-19 epidemic has also revealed that despite the increasing number of older people, old age is still regarded very negatively. While the position of older people is still highly vulnerable and they are considered to be a social group that needs to be protected in every possible way (e.g., against Coronavirus), at the same time, it seems as if, as a society, we are striving hard to suppress their voice and ignore their needs (Mali and Grebenc, 2021). This is why diverse movements engaging in the empowerment of older people and their social inclusion and participation are extremely important. One of them is the age-friendly university movement that Ljubljana University has joined. This article shows how, in the 2023/24 academic year, the Faculty of Social Work, a member of the University of Ljubljana, carried out the educational programme on the basis of intergenerational learning and dialogue, enabling personal and professional development in old age and contributing to the prevention and elimination of prejudice and negative viewpoints towards ageing and old age.

Changes in higher education to include older people in education are traditionally interesting for social work because they enable the realisation and presentation of the user and participatory perspective that social work is based on. The first evaluation of the intergenerational learning programme shows highly positive outcomes, with the students of the younger generation strengthening their action knowledge for social work with older people, and the students of the older generation strengthening their social power and social inclusion.

The Definition of Ageing in Modern Society and Changes in the Understanding of Ageing and Old Age

Shifting age demographics not only change health care and social and pension policies but are also reflected in education. Recently, interest of the ageing population has increased they accept old age as an opportunity to acquire new life experiences, with knowledge and education occupying important places. Montepare et al. (2020, p. 274) report an increased interest in higher education among people over 50 years of age in the US. Their motivation for education lies mainly in looking for possibilities for personal development, which suggests that the new-age generations tend to look for opportunities to ensure good-quality of ageing while maintaining physical and psychosocial strength in old age.

The ageing of the population, longer life expectancy, and increasing number of older people in society also do not automatically mean a positive opinion of old age. This was pointed out as early as the 1960s by Butler (Bytheway, 2005) who developed the concept of *ageism*, which defines the process of systematic stereotyping and discrimination of people only because they are old. In modern society older people are often characterised as forgetful, rigid, conservative, less capable, etc. Many international and national documents from different countries aim to change the image of ageing and old age because the ageing of the population remains an incontestable fact for all nations, which is why we need to create social conditions in which older people occupy an important position.

The negative image of old age also entails the reduced role of older people in society, the lack of recognition of their human rights and poorer quality of life. An antidote to these negativisms is the emerging idea of creating communities where older people are respected, their specific needs understood and communities that will be accommodating, kind to and accepting of old age rather than ignoring it or considering it a period of life to fear, or which is unwanted. An age-friendly society is a society whose members live a full and meaningful life throughout their old age (Scharlach and Lehning, 2016, p. 15). These societies specifically emphasise the assurance of services enabling the healthy ageing of all residents, particularly their social participation. In the context of age-friendly cities, cities are expected to be particularly attentive to the specific health-related needs of older people, which can differ from those of other age groups. Rather than excluding residents of other age groups, age-friendly societies typically devote special attention to the needs of older people.

Many factors influence different forms of social participation in old age. Older people are more socially active near their homes, and in the neighbourhood in which they live, they are more connected to their neighbours and less connected to people who do not live in their vicinity; they are more dependent on the social contacts they make in their immediate community. This also depends on their mobility. Strong social ties in the neighbourhood are extremely important for preventing social isolation and ensuring well-being in old age (Scharlach and Lehning, 2016, p. 69).

People truly appreciate personal contact and direct companionship, where they can see, feel and touch another person. While on the telephone, contact is different and, above all, short-term; however, it still often breaks a period of long-term exclusion from the community and persistent loneliness. Distance assistance has certain advantages that have proven important, especially during the COVID-19 pandemic. Owing to limited social contact, a telephone call and the establishment of a videoconference were the only opportunities for many older people to contact others. Problems arise when older people do not know how to use new communication tools (mobile telephones, tablets, and videoconference programmes), and when we struggle to teach them to use new technology in these new circumstances.

Adapting life to ageing and ageing to life is one of the guiding principles ensuring good, positively oriented ageing - *ageing well*. Such a view of ageing represents a step away from the established belief that older people do not like change or even that they are unwilling to grapple with it. It is also the guiding principle to ensure social participation, because without understanding ageing as a process of adjustment to change, we fail to appreciate and understand the meaning of the participative role of older people. Certainly, education must join these changes by, on the one hand, enabling older people to acquire their desired education and, on the other hand, educating younger and middle-aged generations about the process of ageing and old age in modern society. Therefore, the educational system at various levels of education faces great challenges, as education, in general, is still considered the right of children and young people, which is why the forms and ways of obtaining education are largely adapted to their needs (Ličen, 2023). Higher education is no exception; therefore, it faces the sizeable challenge of how to adjust the educational space to the needs and ideas of older people and shape it intergenerationally (Montepare et al., 2020).

Age-friendly University Movement

The Age-friendly University movement emerged following the model of the aforementioned age-friendly communities. The development of the movement was influenced by several factors ranging from understanding ageing as a period of new development, active wisdom, and perspectives of old age as a process or trajectory, which characteristically also involves gaining rather than losing, to obtaining different research results and projects that influence the making of different policies, which promote age-friendly ways and forms of life (Ličen, 2023). The movement made a breakthrough in 2012, named the European Year of Active Ageing and Intergenerational Solidarity by the European Parliament, placing the ageing of the population and the related social change in the spotlight. In the same year, Dublin City University started the initiative, which called upon universities across the world to respond to the needs of an ageing society and, in turn, proposed that universities at the global level comply with the so-called 10 principles of an Age-friendly University (Age-friendly University, Global Network, 2024). These principles are based on six pillars of university activities: teaching and learning, research and innovation, lifelong learning, intergenerational learning, learning to develop or continue a career, and social engagement (Montepare, 2019; Talmage et al., 2016). On the basis of these principles, universities are encouraged to start introducing changes that will enable older people to achieve knowledge at higher levels of education, continue or begin a new career, promote the development of a culture of positive and active old age, and inform younger generations about this culture (Montepare et al., 2020). Universities are also encouraged to become more age-inclusive and enable the development of new models of work that will allow them to follow the demands of ageing generations and mixed-age groups of students (Montepare and Brown, 2022). Age-friendly universities support research on ageing and old age and develop educational programmes based on older adults' experience and needs. The networking of universities to make a global age-friendly university movement enhances the development of new partnerships. According to the data of the movement (Age-friendly University, 2024), 110 universities on five continents, including Europe, North and South America, Asia and Oceania, currently join the movement.

Ljubljana University is one of two universities in Slovenia that are developing age-friendly university programmes. It is the central and largest educational and research institution in the country. In the 2023/24 academic year, 37,400 students were enrolled in the study programmes of its 26 member faculties and three art academies (University of Ljubljana, 2024). The Faculty of Social Work is one of the university's members, and its basic tasks are education and research. In its undergraduate and postgraduate studies and professional training programmes (lifelong learning), it educates and trains students to conduct professional tasks and services in social protection, employment, and other areas, where social work knowledge and skills are needed or useful (Faculty of Social Work, 2024). The Faculty is distinctive in that it is one of the few university members that develop study programmes including subjects that offer diverse content related to ageing and old age.

Milošević Arnold (1999, p. 16) stated that ever since the 1970s, ageing-related issues have been part of education for social work in Slovenia. While developing specialised knowledge in organisation, mental health, psychosocial help, community care and work with young people in the 1990s, Social Work with Older People was only introduced by the Faculty with the new Bologna reform of the study programmes and has been taught in an extended format since 2010 (Mali, 2013).

In addition to Social Work with Older People as a compulsory subject, the Bologna-reformed Social Work study programme at the undergraduate level also offers a specialised study programme because the Social Work with Older People module is one of the six elective modules at the Faculty. The module includes the following subjects: Help for the Dying and Their Relatives, Social Networks, Individual Planning of Long-term Care and Social Work with People with Dementia (a total of 25 ECTS subjects covering the topic of social work with older people). In all four years, the students also had practical training in this area.

At the postgraduate level, the study of Social Work with Older People was introduced for the first time in the history of education for social work (Mali, 2015). Since 2017, the programme has been carried out as part-time study and includes 60 ECTS. The second-cycle full-time study within the Social Work study programme also includes the Long-term Care of Older People module, which comprises the following subjects: Long-Term Care and Social Work, Care Regimes and Support Networks, and the Social Work Model of Understanding Dementia (upon enrolment in the second-cycle study and the election of the Long-term Care of Older People module, students acquire 60 ECTS). Some of these subjects are also offered annually for foreign (Erasmus) students.

By introducing specialised knowledge in the Social Work curriculum, we wish to encourage students to undertake more in-depth and independent studies of social work with older people. This includes training them in specialised social work with older adults in the community and in institutions for older people as well as for counselling work in preparation for old age for the generations approaching their older years (Mali, 2015). This study programme enables students to acquire knowledge and understanding of modern theoretical concepts and practices in social work with older people, as well as their application in concrete practical work. Graduates of the postgraduate programme are trained to recognise, analyse and find practical solutions and develop innovative approaches to solving older people's distress in a social-work-specific way.

Until the 2023/24 academic year, this content was offered only to students of the younger and middle-aged generations. Presently, we also offer two subjects for people with retirement status. The following section presents the contents and study programme of one of them.

The Faculty of Active Wisdom Programme as an Example of the Implementation of the Age-friendly University Movement at the Faculty of Social Work

The Faculty of Social Work develops education for older adults that is based on intergenerational networking and is part of the so-called Faculty of Active Wisdom, the network of alumni clubs for retired people and/or adults older than 55 years at the University of Ljubljana. Education takes place as part of the movement, which, in the international environment, is known as an age-friendly university. This activity aims to strengthen education opportunities for older adults, promote research on age and ageing, enhance intergenerational networking, increase public awareness about ageing and old age, create a study, and promote inclusion and networking for people later in life. The Faculty of Active Wisdom aims to develop a university that is based on networking between older people, graduates and students to strengthen our knowledge of ageing and old age, and to enable different activities in old age to prevent the predominantly negative view of old age in society. Pursuing these goals, the Faculty of Social Work is developing new educational programmes that enable the transfer of knowledge and collaboration between generations. One of them is a 20-hour educational programme entitled Life Stories in the Embrace

of Memories. The participants learn how to research people's life worlds; they learn about different methods and techniques of recording and analysing interviews, notes of narratives and other forms of narrative recordings on which they learn how to write down people's life stories and narratives. This study focuses on acquiring the verbal and nonverbal communication skills needed to establish working relationships with older people, which is the basis for increasing the strengths and skills acquired with ageing and old age. The participants learn why and how life stories can be used in everyday life and in the social changes of modern times.

In the 2023/24 academic year, the educational programme took place in intergenerational pairs represented by an older person and a younger person. The representatives of the middle-aged generation lead the course and are responsible for its outcomes.

For this study, we qualitatively and quantitatively analysed the questionnaire completed by six older participants in the programme and qualitatively evaluated the written work of nine social work students who also took part in the programme. The participants who completed the questionnaire provided answers to the following research questions: (1) *How satisfied are you with the programme?* and (2) *To what extent did the training meet your expectations?*. Satisfaction was marked on a scale from 1 to 5. The programme achieved very high scores for all the questions (all scores exceeded 4.67). The statement *The course met my expectations* was scored, with an average score of 4.83. The statement *Topics considered in the course were interesting* received an average score of 4.67. The statement *I used the topics addressed on the course in practice* received an average score of 4.67. The statements *I am satisfied with the expertise of the course teacher*, and *I am satisfied with the method of work* both received an average score of 4.83. The questions that followed required written answers. The first question asked whether the participants would have changed anything in the course and how they would have improved the work. The answers were very positive and indicated that the course was well managed. The participants were mostly enthusiastic about the fact that the course was intergenerational and that they had the opportunity to cooperate with students from the younger generation. Regarding the running of the course, the participants only suggested one improvement, namely, *"To seek a commitment from the participants to attend the course regularly, if they applied – to improve the dynamic."* They were positively surprised with the contents of the programme: *"I was sincerely surprised at what we were doing, and I truly hope that hearing and writing down our stories will help our young co-creators in their work. We are also thankful to their professor/mentor Dr. Jana Mali."* One participant suggested that the course should continue with a further, advanced training course.

While the reasons for participation in the programme varied slightly, all the participants were attracted to its topic, i.e., life stories. They reported having attended the course out of curiosity, a way to spend their free time, and the desire to learn and meet new people. They talked about being drawn to the title and description of the course. They decided to register because they found the topic interesting.

The social work students analysed their experiences of intergenerational learning via written tasks based on the following question: *How have you experienced intergenerational learning?*. With respect to intergenerational collaboration, the development of an inclusive community calls for the development of new strategies for teaching in intergenerational groups, networking between younger and older students and creating strategies for participatory intergenerational research and intergenerational community research (Ličen, 2023, p. 32).

With respect to the need to increase social connections in old age, intergenerational education builds networks, trust, reciprocity and solidarity. This is how one of the students described new

and strong connections and strengthened collaboration between younger and older generations: *“Together, we managed to intertwine socialisation and professional work. We established a warm and trustworthy environment in which we could lead relaxed conversations, laugh together and discover important life lessons. Thus, we strengthened the intergenerational collaboration and contributed to establishing permanent ties between the students of social work and participants of the Wise Faculty project.”* (LH_3)¹

The empowerment of older adults through the support of their desire for learning, the promotion of opportunities for learning, and the contribution to families, partners, and the community over one's lifespan, as well as outside paid work, is undoubtedly beneficial for their general quality of life. The social work students who were participating in intergenerational education saw it as an opportunity to increase their confidence and acknowledge their educational path: *“I was worried about the fact that I would run the conversation on my own, that I would be the one to moderate it through potential complications, silences, and potentially difficult subjects and distress that such a conversation may bring. These initial worries soon dissipated as the ladies who participated in our group brought positive, good humour and a desire to work and collaborate with us.”* (LH_3)

Intergenerational learning has been increasingly considered not only to be personally beneficial but also a good way of promoting the long-term inclusion of older adults in the labour market and supporting younger people in employment. For example, the students reported that while having some knowledge of the topics covered in the programme, learning through the dialogue with the older generation gave them a new perspective and enabled them to acquire additional knowledge that they could use in their profession. One of the students reported, *“Intergenerational learning also encourages the development of core life skills. Mrs. Jožica often shared practical knowledge about relationships, careers and personal development. These conversations served as a source of leadership and mentorship, and personally I think that in a general, wider context, these projects and collaborations offer younger individuals valuable advice on their own life courses”* (DČ_6). Within this paradigm, older adults are considered mentors who transfer knowledge and ensure a supply of resources to support the achievements and self-respect of younger people, as well as strengthen the bond of intercultural understanding (Clark and Leedahl, 2019, p. 273). This was also noticed in our programme, with one of the students saying: *“During conversations, we learnt much about the development of society, sociocultural progress and the challenges faced by previous generations. This personal confession of a history enables deeper understanding and appreciation of the roots of people's problems today”* (DČ_6).

Intergenerational learning is as old and young as humankind itself. The European Network for Intergenerational Learning defines it as the exchange of knowledge between people of all ages so that they can learn together and from each other, and from different areas of education (Pstross et al., 2017, p. 160). In our educational programme, we observed the dialogue between the young and old generations, which enabled the younger people to acquire knowledge about ageing and old age from the perspective of user experience, for use in social work: *“The ladies participating in the Faculty of Active Wisdom project raised an awareness in me that old age is not something strenuous, lacking in energy and infused with the fading of life, but that it can be just the opposite, beautiful, filled with challenge, activities, and people can live it each in their own ways”* (AS_7).

¹ The interview code consists of the initials of the first and last name and the serial number of the interview.

Conclusion

The ageing of the population is one of the greatest civilisational achievements, and higher education institutions are bound to respond to this phenomenon. In the 2023/24 academic year, the Faculty of Social Work started introducing pilot changes by implementing a 20-hour educational programme carried out according to the principles of intergenerational education as an example of the implementation of the ideas of the age-friendly university movement.

This first year of education shows good results on three levels: (1) it promotes intergenerational learning and education for the exchange of expert knowledge among students of different ages; (2) it enables personal and professional development in the second half of life; and (3) it increases knowledge of ageing and old age and contributes to the prevention of ageism. The evaluation of education showed that intergenerational collaboration is a welcome addition, which is why, at the Faculty of Social Work, we see potential for the development of intergenerational learning programmes and will develop this approach to the education of older people in the future.

Not only do we consider this new model of education for social work to be a new pedagogical practice helping to achieve greater efficiency in the acquisition of competences for social work with older people, we also realise that this type of learning is an opportunity to test and develop the very concepts of social work with older people, allowing us to examine these concepts together with older people themselves, who, thereafter, will probably become the users of social services, where these concepts are practically implemented.

References

1. Age-Friendly University (2024, May 22). *Ten principles of an Age Friendly University*, <https://www.afugn.org/principles>.
2. Bytheway, B. (2005). Ageism. In M. L. Johnson (ed.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing* (pp. 338–345). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Clark, P. G., & Leedahl, S. N. (2019). Becoming and being an Age-Friendly University (AFU): Strategic considerations and practical implications. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(2), pp. 166–178, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701960.2019.1579714>.
4. Faculty of Social Work (2024). *Annual Report 2023*. Ljubljana: Faculty of Social Work.
5. Ličen, N. (2023). Age-friendly University [Starosti prijazna univerza]. *Quality Ageing [Kakovostna starost]*, 26(2), pp. 26–42.
6. Mali, J. (2013). *Long-term Care in the City of Ljubljana [Dolgotrajna oskrba v Mestni občini Ljubljana]*. Ljubljana: Faculty of Social Work.
7. Mali, J. (2015). The Master Study of Social Work with Older People as the Response to Demographic Changes in Society: an Introduction [Magistrski študij socialnega dela s starimi ljudmi kot odziv na demografske spremembe v družbi: uvod]. *Socialno delo Journal [Socialno delo]*, 54(1), pp. 3–10.
8. Mali, J., & Grebenc, V. (2021). *Strategies of Research and Development of Longterm Care of Older people in the Community [Strategije raziskovanja in razvoja dolgotrajne oskrbe starih ljudi v skupnosti]*. Ljubljana: University of Ljubljana Publishing.
9. Milošević Arnold, V. (1999). The Development and Characteristics of Social Work with Older People [Razvoj in značilnosti socialnega dela s starimi ljudmi]. *The Kaljenje Gazette*, 1, pp. 8–24.

10. Montepare, J. M. (2019). Introduction to the Special Issue-Age-Friendly Universities (AFU): Principles, practices, and opportunities. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(2), pp. 139–141, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701960.2019.1591848>.
11. Montepare, J. M., & Brown, L. M. (2022). Age-Friendly Universities (AFU): Combating and inoculating against ageism in a pandemic and beyond. *Journal of Social Issues*, 78, pp. 1017–1037, <https://doi.org/10.1111/josi.12541>.
12. Montepare, J. M., Farah, K. S., Bloom, S. F. & Tauriac, J. (2020). Age-Friendly Universities (AFU): Possibilities and Power in Campus Connections. *Gerontology & Geriatrics Education*, (41)3, pp. 273–280, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701960.2020.1726744>.
13. Pstross, M., Corrigan, T., Knopf, R. C., Sung, H. K., Talmage, C.A., Conroy, C., & Fowley, C. (2017). The Benefits of Intergenerational Learning in Higher Education: Lessons Learned from Two Age Friendly University Programs. *Innov High Educ*, (42), pp. 157–171, <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9371-x>.
14. Scharlach, A. E., & Lehning, A. J. (2016). *Creating aging-friendly communities*. New York: Oxford University Press.
15. Talmage, C. A., Mark, R., Slowey, M., & Knopf, R. C. (2016). Age Friendly Universities and Engagement with Older Adults: Moving from Principles to Practice. *International Journal of Lifelong Education*, (35)5, pp. 537–554, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2016.1224040>.
16. University of Ljubljana (2024, May 25). *O nas*, <https://www.uni-lj.si/univerza/o-nas>.

Prethodno priopćenje

SOCIJALNA INOVACIJA ZA MEĐUGENERACIJSKO UČENJE: projekt FACE

Teja Dušak¹, Monika Šparl² i Violetta Bottazzo³

¹ Andragoški center Slovenije, Slovenija

tejshaa@gmail.com

² Center aktivnosti Fužine (CAF), Slovenija

monika.sparl@dso-fuzine.si

³ Center aktivnosti Fužine (CAF), Slovenija

violetta.bottazzo@gmail.com

Sažetak

Brojne inicijative međugeneracijskog povezivanja u Sloveniji sudionicima donose novu kvalitetu života, osjećaj prihvaćenosti, sigurnosti i nov smisao života. Istraživanje, koje je prvotno zamišljeno za analizu inovativne prakse međugeneracijskog povezivanja, razvijeno je kao socijalna intervencija u lokalnom okruženju u Sloveniji. Uzimajući u obzir brze društveno-socijalne promjene, kao što su starenje stanovništva, razvoj IKT-a i sve prisutnija digitalna transformacija usluga, razvio se novi oblik razmjene znanja u većem gradskom kvartu. Istraživanje se temeljilo na konceptima međugeneracijske suradnje, međuinstitucionalne suradnje, dugovječnosti, socijalne inovacije te neformalnog učenja. U istraživanju je korištena paradigma kvalitativnog istraživanja i strategija studije slučaja. Podaci su prikupljeni tehnikom sudioničkog promatranja i polustrukturiranog intervjua. U istraživanju koje je provedeno od listopada 2022. do ožujka 2023. godine sudjelovalo je dvanaest starijih ispitanika. Za studiju slučaja odabran je projekt FACE, koji se odvija u Centru aktivnosti Fužine (CAF) u Ljubljani. Rezultati istraživanja pokazali su da je projekt nastao participativnim akcijskim istraživanjem koje uključuje starije članove CAF-a u suradnji s institucijama navedenog gradskog kvarta (Centar aktivnosti Fužine CAF, Dom za starije osobe i Muzej arhitekture i dizajna). Tako su razvili razmjenu znanja i usluga u kojoj starije osobe nude svoja znanja i vještine u zamjenu za druga znanja ili vještine bez financijske naknade. Takva razmjena potiče međusobno učenje, pri čemu mlađe i starije generacije vode proces učenja i stvaraju prostor za transformativno učenje kroz dijalog. Sudionici se pri takvoj razmjeni znanja i usluga povezuju preko platforme zvane FACE. Rezultati istraživanja pokazali su da sudjelovanjem u razmjeni znanja, osim znanja, stječu i nove socijalne kontakte, međugeneracijski se bolje razumiju i pri tome doživljavaju veće zadovoljstvo. Sve to utječe na

opću dobrobit starijih osoba te se razvijaju novi osjećaji u vidu aktivnog i kvalitetnog starenja. Istraživanjem je također utvrđeno da se u CAF-u razvija inovativna „međugeneracijska kontaktna točka“ koja doprinosi dobrobiti šire zajednice.

Ključne riječi: *aktivno starenje; „međugeneracijska kontaktna točka“; razmjena znanja.*

Uvod

Svjetsko stanovništvo stari i postaje društvo dugovječnosti. Prema statistikama, očekuje se da će udio starijih od 65 godina u EU-u porasti na 30 % do 2060. godine, odnosno 151,5 milijuna stanovnika (Eurostat 2020). Istraživači otkrivaju da moderni stilovi života dijele generacije, negativno utječući na koheziju zajednice i društvenu dobrobit, povećavajući potrebu za socijalnim inovacijama za inkluzivnije i održivije zajednice (Cardoso Romão Freitas i Domingues de Magalhães de Almeida, 2017; Kaplan i sur., 2017; Hlebec i Mandić, 2021). Cardoso Romão Freitas i Domingues de Magalhães de Almeida (2017) naglašavaju važnost identificiranja uspješnih socijalnih inovacija za poticanje daljnjeg istraživanja. S andragoškog aspekta gledano, sve spomenuto izrazito je značajno, kako kad je u pitanju obrazovanje, učenje i znanje odraslih, tako i aktivno starenje. Cilj je ovog rada predstaviti slovensku socijalnu inovaciju FACE koja se temelji na „in vivo“ povezivanju različitih generacija i međusobnoj razmjeni znanja, vještina i usluga. Prvi kontakt sudionici projekta ostvaruju putem mrežne stranice *mismoface.si*. Istraživanje je provedeno 2022. i 2023. godine i usredotočeno je na dvama ključnim konceptima: međugeneracijsko učenje i obrazovanje te socijalne inovacije.

Poznato je da se međugeneracijsko učenje tradicionalno odvija unutar obitelji (Hoff 2007; Kump i Jelenc Krašovec 2009; Ličen 2020). Međutim, zbog propadanja višegeneracijskih obitelji, mogućnosti za ovu vrstu učenja sve su manje. Istraživanja (Galimberti 2015; Tambaum 2023) pokazuju da razdvajanje generacija smanjuje osjećaj pripadnosti, a povećava predrasude i ranjivost mladih i starijih: prvi su uskraćeni za mudrost starijih, a drugi za stjecanje novih znanja. Ove spoznaje već su u 70-im godinama prošlog stoljeća dovele do stvaranja prvih međugeneracijskih programa, koje Kaplan (2002, str. 306) opisuje kao mehanizme za razmjenu resursa i učenje među generacijama. Isto tako, istraživanja iz 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća pokazala su da su starije osobe često isključene iz društva, što je bio dodatni razlog za razvoj novih međugeneracijskih programa s naglaskom na stvaranju inkluzivne zajednice (Newman i Hatton-Yeo, 2008). Svi ovi programi jačaju koheziju zajednice, i to ne samo uključivanjem različitih generacija u okruženja, već i uključivanjem drugih čimbenika društva: muzeja, sveučilišta, parkova i vrtova, koji funkcioniraju kao prostori međugeneracijskog kontakta. I naknadna istraživanja potvrđuju brojne pozitivne učinke ovakvih programa na sve generacije i zajednicu (MacCallum i sur., 2006), a isto tako je poticaj traženju novih mogućnosti kroz socijalne inovacije.

Socijalna inovacija krovni je pojam za nova, pozitivna rješenja društvenih izazova, i otvorena je u odnosu na svoje kulturno i prostorno okruženje (Mulgan, Tucker, Ali i Sanders, 2017, str. 8) te slijedi načela održivog razvoja. Riječ je o novoj ideji koja rješava odabrani društveni problem strategijom sudjelovanja i suradnje od koje koristi imaju i pojedinac i zajednica. Socijalne inovacije mijenjaju rutine i okvire djelovanja koji se uzimaju „zdravo za gotovo“, stvarajući priliku za njihovu transformaciju. U razvoju se koriste metode participativnog istraživanja, kao što su dizajnersko razmišljanje (engl. *design thinking method*), spekulativni dizajn (engl. *speculative design*) i formativne intervencije koje su otvorene stjecanju i dijeljenju znanja, prilagođavaju se okolini i proizlaze iz potreba ljudi u okolini. Iz svega navedenog, samo se po sebi nametnulo

pitanje kako razviti međugeneracijski program prilagođen odabranoj lokalnoj zajednici koji bi inkluzivnim inovacijama pomogao u povezivanju generacija.

Metode istraživanja

Zbog modernog načina života i segregacije generacija, potreba za društvenim inovacijama za inkluzivnijim i održivijim zajednicama sve je veća (Cardoso Romão Freitas i Domingues de Magalhães de Almeida 2017; Kaplan i sur. 2017; Chigeza, Claasen i Roos, 2020; Hlebec i Mandić, 2021). Na temelju analize istraživanja u području međugeneracijske suradnje i učenja, nametnulo se pitanje: Kako razviti međugeneracijski program koji bi bio prilagođen odabranoj lokalnoj zajednici te povezivao nepovezanu generaciju i uvodio inkluzivne inovacije? S tim je ciljem kao istraživački problem odabran projekt FACE koji funkcionira kao međugeneracijska razmjena ili 'burza' znanja. Predmet ovog istraživanja bio je projekt FACE sa svojim karakteristikama i međugeneracijskim učenjem kao procesom koji se odvija unutar projekta. Iz tog su se razloga sama po sebi nametnula dva osnovna seta pitanja: a) Kako je tekao razvoj inovativne ideje za mrežnu stranicu FACE i kako je ona realizirana? Koji su važni čimbenici utjecali na razvoj te ideje?; b) Kako je strukturirano međugeneracijsko učenje u smislu sadržaja, oblika, motivacije i odnosa u FACE projektu? Kakav je učinak imao na različite generacije i na koje su prepreke tijekom učenja generacije nailazile?

Svrha istraživanja bila je doprinijeti daljnjem razvoju projekta i osvijestiti javnost o važnosti izvedbe projekata za međugeneracijsku suradnju i učenje. Za istraživanje je korištena paradigma kvalitativnog istraživanja (Mesec, 1998; 2023) i, u tom okviru, studija slučaja projekta FACE. Kako bi slijedili načelo triangulacije, koristile su se različite metode prikupljanja podataka: promatranje uz sudjelovanje, polustrukturirani intervjui, pregled mrežnih stranica (Center aktivnosti Fužine, FACE, Muzej za oblikovanje in arhitekturo, Oblikovalski studio Ljudje) te objava na društvenim mrežama (Facebook).

Od listopada 2022. do ožujka 2023. godine intervjuirano je 12 osoba koje su dobrovoljno sudjelovale u FACE projektu, kao i u međugeneracijskoj razmjeni znanja. Intervjui su provedeni s odabranim osobama u međugeneracijskom paru, koje su sudjelovale u međusobnoj razmjeni znanja. U jednom slučaju sudjelovalo ih je troje, pa je svo troje ispitanika bilo uključeno u izvedeni intervju. Želja je bila proučiti subjektivna iskustva sudionika projekta. Dob ispitanika bila je između 22 do 75 godina. Obavljena su bila i dva razgovora s voditeljicom projekta te, u završnoj fazi istraživanja, sa stručnjakinjom koja radi na području novog načina obrazovanja odraslih – obrazovanja u zajednici djelovanja organizacije. Sav pisani materijal (transkripti intervjua, bilješke s promatranja, bilješke analiza objava na društvenim mrežama) obrađen je i provedena je tematska analiza, kako opisuje Mesec (1998., str. 103). Analiza se odvijala u sljedećim koracima: (a) pisanje i uređivanje gradiva, (b) kodiranje i sortiranje u kategorije, (c) kreiranje tema.

Rezultati i interpretacija

Nakon tematske analize pisanog materijala i uzimajući u obzir analizirana istraživanja međugeneracijske suradnje i učenja, formirane su dvije teme: (a) Djelovanje projekta FACE i (b) Međugeneracijsko učenje kroz projekt FACE. U nastavku će se u narativnom obliku prikazati nalazi istraživanja. Najprije će biti opisan primjer, a zatim će se prikazati rezultati vezani uz obje teme.

Opis primjera: FACE – novi oblik razmjene znanja

Projekt FACE djeluje kao međugeneracijska razmjena znanja, a nastao je 2021. godine u Centru aktivnosti Fužine (CAF). Od 2009. godine CAF djeluje pod okriljem DSO-a (Doma za starije osobe Fužine) i u suradnji s Mestnom občinom Ljubljana nositelj je druženja i aktivnosti za starije osobe. Projekt okuplja pojedince koji svoje znanje ili uslugu nude putem FACE platforme, a realiziran je suradnjom CAF-a, Muzeja arhitekture i dizajna (MAO) i Oblikovalnog studija Ljudje. Ovakvom suradnjom potvrđena je važnost sudjelovanja različitih organizacija u stvaranju inovacija, održavanju međugeneracijskih programa i jačanju društvene kohezije u lokalnoj zajednici. Isto tako, CAF surađuje s MAO-om i Oblikovalnim studijem Ljudje na drugim projektima, poput Bienala industrijskog oblikovanja (BIO) i projekata Muzej u zajednici. BIO 26 bavio se temom zajedničkog znanja (engl. *Common Knowledge*), a temeljio se na ideji informacijske krize pa su pozvali DSO da sudjeluje i time dali na važnosti izvoru informacija – starijim osobama. BIO 26 bila je još jedna prilika povezivanja Oblikovnog studija Ljudje i CAF-a, a to je posebno došlo do izražaja pri radu na reklamnoj kampanji na temu Lijep život. U tu svrhu dvanaest je članova/ica CAF-a bilo pozvano na radionicu sitotiska u Međunarodni grafički centar Ljubljana. Upoznavši se s tehnikom sitotiska, izradili su 12 grafika, od kojih svaka predstavlja trenutak života zbog kojeg je vrijedno živjeti. Kampanjom su željeli podići svijest o izazovima i prilikama koje donose demografske promjene, aktivno starenje i međugeneracijska suradnja. Grafike su digitalizirane i predstavljene u *online* Galeriji lijepog života.

Posjetitelje je organizator izložbe pozvao da glasaju za svoje omiljene radove. Prikupljenih 7500 glasova pretvoreni su u financijsku donaciju CAF-u koju je CAF zatim preusmjerio projektu FACE. Pomoću tih doniranih sredstava Oblikovalni studio Ljudje izradio je mrežne stranice za projekt FACE.

Kako djeluje projekt FACE?

Projekt FACE rezultat je inovativnog pristupa voditeljice CAF-a (Šparl, 2022) koja je radeći uvidjela važnost aktivnog starenja. Intenzivno je počela razmišljati kako potaknuti starije osobe koje su uključene u razne aktivnosti CAF-a da i oni postanu stvaratelji i kreativci, posrednici znanja, a ne samo primatelji.

Istraživanja na Sveučilištu Stanford (Centar za istraživanje dugovječnosti) također potvrđuju potrebu za novim praksama kako bi starije osobe bile aktivnije, budući da generacija B stvara nove načine starenja. Voditeljica projekta upoznala se s platformom Fiverr na kojoj ljudi nude različite vještine i usluge te dobila ideju za postavljanje platforme FACE. Svrha projekta bila je omogućiti starijim osobama da podijele svoje znanje i stvore „međugeneracijsku kontaktnu točku” (engl. *intergenerational contact zone*), kako bi doprinijeli zajednici i osjećali se uključenima. Ideja je izgrađena na spoznajama o potrebama u lokalnoj sredini, posebice potrebi prenošenja starih znanja odnosno prakse.

Mlađa i starija generacija povezuju se preko platforme FACE na kojoj se nalaze profili starijih osoba s opisom znanja, vještina ili usluga koje nude. Na istom se mjestu može pronaći i što davatelj žele zauzvrat. Zainteresirani za određene sadržaje ispune *online* formular na mrežnoj stranici gdje ostavljaju svoje podatke za kontakt, a isto tako napišu što sami nude u zamjenu. Zainteresirane i one koji nude razna znanja i usluge povezuje organizator, a zatim se oni dalje sami dogovaraju oko lokacije susreta, točnog vremena i vrste sadržaja. Najčešće se povezuju starija generacija (uglavnom pripadnici tzv. generacije B) i mladi koji još studiraju (tzv. generacija Z). Mlade koji su sudjelovali u projektu privukli su reklamni plakati i dizajn mrežne stranice,

što je u skladu sa tvrdnjama da su mlađi ljudi digitalno senzibiliziraniji i spretniji (Geeraert, Wanhoof i Bossche, 2021). Isto tako, međusobno se povezuju i starije osobe.

Projekt je zaživio uz pomoć donacija odnosno jednokratnog izvora financiranja koji je, prema Bressleru, Henkinu i Adleru (2005), često prvi izvor financiranja međugeneracijskih programa. Za daljnji razvoj projekta svakako bi bio potreban stalan izvor financiranja, što je, prema nalazima drugih istraživača međugeneracijskih projekata (vidi npr. Kaplan, 2002; Fischer, 2008), uvjet da program koji se pokazao uspješnim postane dugotrajan.

Nakon razgovora i promatranja, utvrđeno je da je za uspjeh međugeneracijskih projekata važna dobra organizacija i upravljanje te učinkovita administrativna podrška, što je u skladu s nalazima drugih istraživača (Feldman, Mahoney i Seedsman, 2002; Bressler, Henkin i Adler, 2005). Prostorni uvjeti za razmjenu znanja su dobri, budući da CAF nudi različite prostore za susrete različitih generacija (npr. kuhinja za tečaj kuhanja, teretana za satove pilatesa itd.).

Tijekom istraživanja, voditeljica CAF-a sama je vodila projekt FACE – kreirala je profile na mrežnoj stranici, primala narudžbe i povezivala one koji nude usluge s onima koji su za njih zainteresirani. Isto tako, sudjelovala je na prvim sastancima, brinula se za fotografiju i reklamu. Zbog širenja djelatnosti, nužno je potrebna osoba za vođenje projekta, čiji je razvoj zbog financijskog i kadrovske nedostatka usporen. Zato je cilj daljnjeg razvoja trajni izvor financiranja, zapošljavanje voditelja projekta, reorganizacija CAF-a u socijalno poduzeće te angažiranje članova/članica CAF-a kao volontera, što bi isto tako zahtijevalo financijska sredstva za njihovu obuku i organizaciju rada (Ramovš, 2001; Findeisen, 2012).

Uz sve izazove koji prate nove projekte, sudionici projekta prepoznali su prednosti i to na dvije razine:

- subjektivnoj – gdje su istaknuli razmjenu, dostupnost i raznolikost znanja za zadovoljenje potreba starijih osoba za primanjem i prenošenjem znanja;
- razini zajednice – gdje su istaknuli mogućnosti susreta i stvaranja zajedničke prakse, čemu treba dodati i razinu odnosa koju ispitanici nisu eksplicitno spomenuli, ali se iz rečenog i opaženog može naslutiti koliko su im važni; prednosti koje su izišle na vidjelo vezane su uz pristup znanju i individualizaciju procesa učenja ili usluge.

Kao nedostatak koji bi se mogao popraviti, sudionici su istaknuli problem motivacije za suradnju. Znanje je dostupno, ali ljudi ne sudjeluju u razmjeni ili je ona samo kratkotrajna (nekoliko sastanaka).

Kako se odvija međugeneracijsko učenje kroz projekt FACE?

Na platformi FACE starije osobe nude različite sadržaje (npr. slikanje, kuhanje, pilates) i usluge (npr. gong kupka). Neke su vještine profesionalne, dok su druge iskustvene. U zamjenu, mladi i odrasli nude starijima poznavanje stranih jezika, korištenje pametnih telefona i aplikacija te usluge poput refleksoterapije, energijske terapije, šivanja, kao i materijalne stvari, npr. ulaznice za kazalište, domaće povrće. Dogovor o razmjeni u domeni je učenja pojedinaca pružatelja znanja. Sudionici su sami birali različite načine međugeneracijskog učenja – ovisno o formi, lokaciji ili prostoru te učestalosti sastanaka. Većina sastanaka održana je u prostorijama CAF-a. Pružatelji znanja i vještina mogu svoja iskustva i znanja ponuditi u obliku tečajeva, zajedničkih radionica, razgovora ili u obliku individualnih sastanaka. Odnosi koji su se razvili u međugeneracijskim parovima bili su slični onima koji su se stvarali na uobičajenim edukativnim susretima, a u

jednom od četiri para uspostavljena je stalna suradnja i prijateljstvo kroz redovita druženja u domovima sudionika.

Uzimajući u obzir modele međugeneracijskog učenja (Kump i Jelenc Krašovec 2014; Kaplan, Thang, Sanchez i Hoffman, 2020), utvrđeno je da se u FACE projektu radi o međusobnom učenju koje se odvija u dvama smjerovima. Dvije generacije uče zajedno i u dijalogu stvaraju vlastiti zajednički program prema potrebama znanja koja žele usvojiti, a koji može biti transformativan, kako za pojedinca, tako i za zajednicu. Zajedničko učenje mlađih i starijih bilo je pozitivno iskustvo za obje generacije, što je u skladu i s drugim istraživanjima (Boström, 2014; Tambaum, 2023).

Osim pozitivnog utjecaja na dobrobit sudionika, međugeneracijsko učenje imalo je i druge pozitivne učinke na mlade, ali i starije osobe. Tako su mladi mijenjali stereotipe o starosti, poput uvjerenja da su starije osobe pasivne, te su razvili pozitivniji pogled na stariju populaciju i aktivno starenje. Kako navode Gardner i Alegre (2019) te Cohn-Schwartz i sur. (2023), sve ovo pozitivno utječe i na gledanje na vlastitu starost, a istovremeno se smanjuju predrasude o starijem dijelu populacije u društvu, što se može vidjeti iz iskaza jedne od sugovornica mlađe generacije: „Ako sve ovo usporedim sa svojim bakom i djedom... [...] Moj djed je prvi dan u mirovini legao na kauč i tako proveo sve svoje umirovljeničke dane. S druge strane, moja je baka također imala mnogo zdravstvenih problema i nije bila fizički aktivna. Tako u svom obiteljskom okruženju nisam imala primjer aktivne starosti. Super mi je što sad znam nekog tko je apsolutni model kako to izgleda i da to nije samo neki mit ili pusta želja i da je to moguće.“ [Intervju 4b]

Istraživanje je identificiralo učinak na mlađu generaciju na razini prijenosa praksi (znanja, vještina) i narativnog ponašanja. Kao što navode Buffel, De Backer, Phillipson, De Donder i Lombaerts (2014), međugeneracijsko se učenje u praksi odvija zajedničkim djelovanjem (npr. kuhanjem), ali i pripovijedanjem. Pri tome su stariji govorili o općem dobrom osjećaju uz mlađe generacije, kao i o osjećaju korisnosti pri prenošenju svog znanja i iskustva: „Volim prenositi znanje. To me ispunjava. I također se osjećate korisnim. Ne bih to mijenjala ni za što. To puno vrijedi, osjećaj da si još uvijek živ i potreban.“ [Intervju 1a]

Iz razgovora sa sudionicima utvrđeno je da starije osobe u projektu FACE imaju izražen osjećaj korisnosti i pripadnosti, žele svoje znanje i iskustvo podijeliti s mlađim generacijama, što im daje smisao životu. Sudjelovanje u ovom projektu omogućilo je starijima i stvaranje nove socijalne mreže, a individualni pristup i sadržaji motivirali su i mlađe i starije: „Individualni pristup je sjajan. Tako najviše naučim i na sva pitanja dobijem odgovore.“ [Intervju 2b]

Pokazalo se da mladi svojom ekološkom osviještenošću žele usvojiti gotovo zaboravljene vještine, poput izrade domaćih rezanaca ili tradicionalnih slovenskih jela. Motivacija starijih osoba za sudjelovanje bila je potaknuta i osobnim pozivom voditeljice CAF-a, što je prema Cohen-Mansfield (2022) važan čimbenik za sudjelovanje starijih osoba u međugeneracijskim programima. Kod razvijanja djelatnosti važno je motivirati mlade, kao što je Cohen-Mansfield (2022) otkrila u svom istraživanju motivacije za sudjelovanje u međugeneracijskim programima. Motivacija za sudjelovanje mlađih često je povezana s obvezama kao što su stipendije ili studentske obveze. I kroz FACE projekt prepoznata je potreba za razvojem novih strategija za razvoj dugoročne međugeneracijske suradnje. Tako je u okviru projekta kod starijih sudionika bio prepoznat pozitivan odnos prema starosti i starenju. Riječ je o tzv. „novim starijima“, koji starenje ne doživljavaju samo kao kronološki produžetak života, već i kao izazov za razvoj novih vještina i stvaranje novih praksi. Ispitanici su bili svjesni da je subjektivna percepcija starenja i starosti

važan čimbenik za razvoj aktivnog starenja. Suprotno tome, stereotipi o starijim osobama mogu biti prepreka razvoju međugeneracijskih programa.

Susreti i zajedničke aktivnosti mlađih i starijih izvrsna su prilika za međusobno upoznavanje, zbog čega je potrebno stvoriti prilike za takve susrete u zajednici, inače ih neće biti. Arko, Goričan, Kovač i Novak (2011) kao jednu od prepreka u provedbi međugeneracijskih programa navode nepoznavanje druge generacije i načina na koje ona uči, pa bi animatori koji bi informirali i poticali na sudjelovanje u međugeneracijskim programima mogli biti od velike pomoći.

Zaključak

Promičući razmjenu znanja, projekt je odgovorio na izazov generacijske odvojenosti te povezao različite institucije u okruženju – muzej, centar aktivnosti i dom za starije osobe. Projekt se ističe dobro osmišljenom FACE mrežnom stranicom koja spaja generacije i privlači mlađe ljude kojima je ICT važan komunikacijski kanal. U slovenskom okruženju već postoji nekoliko projekata povezivanja djece predškolske i osnovnoškolske dobi sa starijima, pri čemu škola djeluje kao poveznica. Kod povezivanja generacija B i Z, kako je vidljivo iz spomenutog istraživanja, kanal povezivanja može biti i *online* platforma. Istraživanje FACE projekta pokazalo je brojne pozitivne učinke na mlađu i stariju generaciju na razini prijenosa znanja, razvoja odnosa i inkluzije. Važno je da su takvi pozitivni učinci potkrijepljeni daljnjim istraživanjima koja će uključivati i kvantitativne metode mjerenja učinaka međugeneracijskog učenja na različite generacije. Također bi bilo poželjno provesti longitudinalno istraživanje, odnosno pratiti učinke međugeneracijskog učenja tijekom dužeg vremenskog razdoblja i razviti standardizirani instrument za evaluaciju projekta koji će omogućiti sustavniju procjenu uspješnosti.

Ovdje je riječ o projektu u nastajanju, koji ima mogućnosti razvoja ako volonterski rad bude i stručno podržan. Za daljnji razvoj FACE projekta i sličnih međugeneracijskih programa ključno je stjecanje trajnih financijskih sredstava i interdisciplinarna kadrovska podrška sa znanjima iz andragogije, psihologije, antropologije starenja, obrazovne gerontologije i projektnog menadžmenta. Također, potrebno je razmišljati o uspostavi nacionalnih i međunarodnih mreža za razmjenu dobrih praksi koje bi potaknule stvaranje novih društvenih inovacija. Poseban naglasak treba staviti na animaciju različitih generacija, posebice onih mlađih, za dugoročniju suradnju u projektu.

Projekt FACE primjer je inovativnog međugeneracijskog programa koji ne samo da unapređuje odnose među generacijama, već također omogućuje transformativno učenje koje koristi pojedincima i široj zajednici. Daljnjom podrškom i razvojem može postati model za druge slične projekte i važan doprinos održivom razvoju uključivog društva.

Literatura

1. Arko, T., Goričan, B., Kovač, J. i Novak, T. (2011). *Sadeži družbe: priročnik za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti*. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.
2. Böstrom, A. K. (2014). Intergenerational Learning and Social Capital. U M. Formosa, S. Jelenc Krašovec, & B. Schmidt-Herta (ur.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (str. 191–201). Rotterdam: Sense Publishers.
3. Bressler J., Henkin N. i Adler, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia: Temple University Center for Intergenerational Learning.

4. Buffel, T., De Backer, F., Phillipson, C., De Donder, L. i Lombaerts, K. (2014). Promoting sustainable communities through intergenerational practice. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 116, str. 1785–1791.
5. Cardoso Romão Freitas, F. i Domingues de Magalhães de Almeida, F. (2017). Contributions of social innovation to deal with the challenge of global increasing longevity. *Journal on Innovation and Sustainability*, 8(4), str. 181–199.
6. CAF Center aktivnosti Fužine (b. l.). Preuzeto 10. 2. 2023. s <https://www.caf-ljubljana.si/>.
7. Chigeza, S., Claasen, N. i Roos, V. (2020). Our Community, Our Traditional Food: Around the Fire as an Intergenerational Contact Zone. U M. Kaplan, L. Thang, M. Sanchez i J. Hoffman (ur.), *Intergenerational Contact Zones* (str. 29–38). London: Routledge.
8. Cohen-Mansfield, J. (2022). Motivation to Participate in Intergenerational Programs: A Comparison across Different Program Types and Generations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3554.
9. Cohn-Schwartz, E., Couto, C. P., Fung, H., Graf, S., Mhess, T., Liou, S., Nikitin, J. i Rothermund, K. (2023). Contact with older adults is related to positive age stereotypes and self-views of aging: The older you are the more you profit. *The Journals of Gerontology Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 2, 78(8), str. 1330–1340.
10. Doolittle, B. R. (2020). The Blue Zones as a model for physician well-being. *The American Journal of Medicine*, 133 (6), str. 653–654.
11. Feldman, S., Mahoney, H. i Seedsman, T. (2002). *Building Intergenerational Capacity: A National Study of Intergenerational Programmes*. Melbourne: Alma Unit for Research on Ageing, Victoria University.
12. Findeisen, D. (2012). *Koraki v prostovoljstvo*. Ljubljana: Društvo za tretje življenjsko obdobje.
13. Fischer, T. (ur) (2008). *Intergenerational learning in Europe – Policies, programmes and practical guidance*. EAGLE – european approaches to inter-generational lifelong learning. Preuzeto 2. 2. 2023. s <https://www.yumpu.com/en/document/view/45686781/intergenerational-learning-in-europe-policies-programmes->.
14. Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
15. Gardner, P. i Alegre, R. (2019). “Just like us”: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. *Educational Gerontology*, 45(2), str. 146–158.
16. Geeraert, K., Wanhoof, J. i Van Den Bossche, P. (2021). Flemish Teachers’ Age-related Stereotypes: Investigating Generational Differences. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), str. 179–195.
17. Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
18. Hesse-Biber, S. N. (2017). *The Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
19. Hlebec, V. i Mandič, S. (2021). Socialne inovacije kot nov tip kolektivnega delovanja. *Teorija in praksa*, 58(1), str. 5–27.
20. Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programmes in Schools: Considerations of Form and Function. *Intergenerational Review of Education*, 48(5), str. 305–334.
21. Kaplan, M., Sanchez, M. i Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Strategies for Sustaining Strong Communities*. In *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Cham: Springer.
22. Kaplan, M., Thang, L. L., Sanchez, M. i Hoffman, J. (ur.) (2020). *Intergenerational Contact Zones Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. New York: Routledge.
23. Kump, S. i Jelenc Krašovec, S. (2014). Intergenerational Learning in Different Contexts. U M. Formosa, S. Jelenc Krašovec i B. Schmidt-Hertha (ur.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (str. 167–177). Rotterdam: Sense Publishers.

24. Ličen, N., Šindić A., Lepičnik Vodopivec J. i Kožar Rosulnik, K. (2021). Intergenerational Education to Enhance Sustainable Community Developmen. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), str. 49–62.
25. *Ljudje Strategic Design Studio* (b. l.). Preuzeto 5. 6. 2023. s <https://www.ljudje.si/>.
26. MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potrin, W., Northcote, J., Brooker, M. i Tero, C. (2006). *Community Building Through Intergenerational Exchange Programs*. Melbourne: Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs (FaCSIA) on Behalf of NYARS.
27. MAO - Muzej za arhitekturo in oblikovanje (b. l.). Preuzeto 20. 9. 2023. s <https://mao.si/>.
28. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
29. Mesec, B. (2023). *Kvalitativno raziskovanje v teoriji in praksi*. Ljubljana: IRSA Inštitut za razvoj in strateške analize.
30. *Mi smo FACE – Center aktivnosti Fužine CAF* (b.l.). Preuzeto 20. 8. 2023. s <https://www.facebook.com/centeraktivnostifuzine/posts/1934804470062252>.
31. Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R. i Sanders, B. (2017). *Social Innovation: What it is, why it matters and how it can be accelerated*. Oxford: University of Oxford Business School.
32. Newman, S. i Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, str. 31–39.
33. Oslo Manual (2018). Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. OECD. Preuzeto 3. 8. 2023. s <https://www.oecd.org/science/oslo-manual-2018-9789264304604-en.htm>.
34. *O nas - FACE* (b. l.). Preuzeto 1. 5. 2022. s <https://www.mismoface.si/o-nas>.
35. Ramovš, J. (2001). Prostovoljstvo pri delu z ljudmi in za ljudi. *Socialno delo*, 40(6), str. 313–322.
36. Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
37. Sanchez, M. (2007). *Intergenerational Programmes Evaluation*. Madrid: Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.
38. Šindić, A., Partalo, D. i Ličen, N. (2022). Preschool teachers' perspective on factors of intergenerational learning important for professional development. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(1), str. 125–142.
39. Šparl, M. (2022). Face: platforma izmenjevanja znanja za ohranjanje aktivnosti starejših. U N. Ličen i M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 259–269). Ljubljana: Založba Univerze.
40. Tambaum, T. (2023). Intergenerational Learn in Action. U K. Evans, W. On Lee, J. Markowitsch i M. Zukas (ur.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (str. 739–762). Cham: Springer.
41. *The New Map of Life* (2022). Preuzeto 20. 9. 2023. s <https://longevity.stanford.edu/wp-content/uploads/2022/04/Short-Report-2.pdf>.
42. World Health Organisation. (2020). *Decade of Healthy Ageing: Baseline Report*. Preuzeto 25. 9. 2023. s <https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900>.

Social Innovation for Intergenerational Learning: the FACE Project

Abstract

Numerous initiatives of intergenerational connection in Slovenia bring a new quality of life, a feeling of acceptance, security, and a new sense of life to participants. A study aimed at analysing the innovative practice of intergenerational connection was developed as a socio-social intervention in the local environment in Slovenia. Considering rapid social changes, such as population ageing, ICT development, and the increasingly present digital transformation of services, a new form of knowledge exchange was developed in a larger urban neighborhood (18,000 inhabitants). The research was based on the concepts of intergenerational cooperation, interinstitutional cooperation, longevity, social innovation, and informal learning. The research was based on a qualitative research paradigm and a case study strategy. Data were collected through the technique of participant observation and semi-structured interviews. In the research conducted from October 2022 to March 2023, twelve subjects participated. The FACE project, which is ongoing at the Fužine Senior Centre - CAF in Ljubljana, was selected as a case study. The results of the research showed that the project was developed with participatory action research involving older CAF members and in collaboration between institutions in the mentioned urban neighbourhood (Fužine Senior Centre - CAF/Nursing Home for the Elderly and the Museum of Architecture and Design). Thus, they developed a knowledge and service exchange, where older people offered their knowledge and skills in exchange for other knowledge or skills without financial compensation. Such an exchange promotes mutual learning, where younger and older generations lead the learning process and create a space for transformative learning through dialogue. The connection of participants in the exchange takes place via the FACE platform. The participants in the study reported that by participating in knowledge exchange, they gain not only knowledge but also new social connections, increased intergenerational understanding, and increased satisfaction. All these factors affect the overall well-being of elderly individuals, leading to the development of a new sense of active and quality ageing. The research also revealed that an innovative intergenerational contact zone is being developed at the Fužine Senior Centre (CAF), contributing to welfare in the community.

Keywords: *active ageing; intergenerational contact zone; knowledge exchange.*

Izvorni znanstveni rad

UČENJE NA RADNOM MJESTU: KVALITETA I KORISNOST ANDRAGOŠKIH RADIONICA U USAVRŠAVANJU POLICIJSKIH SLUŽBENIKA ZA NASTAVNIČKU ULOGU

Ksenija Vujčić¹ i Morana Koludrović²

¹ Policijska akademija „Prvi hrvatski redarstvenik“, Hrvatska

kvujcic@mup.hr

² Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Hrvatska

morana@ffst.hr

Sažetak

Glavni cilj istraživanja bio je ispitati kvalitetu andragoških radionica iz perspektive policijskih službenika – nastavnika u osposobljavanju i usavršavanju policijskih službenika te korisnost tih radionica u njihovu budućem nastavnom radu. U istraživanju je sudjelovalo 212 sudionika iz svih policijskih uprava Republike Hrvatske. Za potrebe vrednovanja kvalitete jednodnevnih osmosatnih radionica, kojima je cilj bio usavršavanje iz područja andragoških kompetencija, strukturiran je upitnik kojim se ispitalo zadovoljstvo sudionika radionica (policijskih službenika – nastavnika u osposobljavanju i usavršavanju policijskih službenika) andragoškom radionicom, procjena korisnosti provedenih radionica za njihovu nastavničku ulogu te stavovi o korištenju interaktivnih nastavnih metoda i pristupa u osposobljavanju i usavršavanju drugih policijskih službenika. Rezultati dobiveni deskriptivnom i kvalitativnom analizom upućuju na to da se kvalitetnim andragoškim usavršavanjem potiče refleksivnost kod sudionika radionice te da je iskustveno učenje najbolja praksa. Također, uočena je važnost nastavnika kao modela u procesima učenja na radnom mjestu u obrazovanju odraslih. Pokazalo se i to da kvalitetno, pozitivno i suradničko učenje doprinosi boljim stavovima prema ustrajanju u učenju i motivaciji za učenje te da nastavnici smatraju kako korištenje aktivnih nastavnih metoda i nastave usmjerene na polaznika može doprinijeti kvaliteti njihova budućeg poučavanja.

Ključne riječi: *andragoške radionice; kvalitetna nastava; usavršavanje na radnom mjestu; usavršavanje nastavnika u policiji.*

Uvod

Posljednjih desetljeća, potaknuto brzim promjenama u društvu i gospodarstvu, obrazovanje odraslih sve je prihvaćenije i zastupljenije u društvu. Uz formalno obrazovanje odraslih i neformalna usavršavanja u slobodnom vremenu te informalno učenje, sve se veća pažnja poklanja i usavršavanju na radnom mjestu (Billet, 2020). Koncept usavršavanja na radnom mjestu nije novost u andragogiji, ali u suvremenom društvu i na tržištu rada dobiva nove konotacije i naglasak stavlja na cjeloživotno učenje kao proces, a ne samo na neposredno usavršavanje za implementaciju neke nove tehnologije ili proizvoda (Tynjala, 2008). Tynjala ističe i kako se učenje na radnom mjestu sagledava kao socijalni proces čiji primarni cilj nije socijalizacija zaposlenika u okviru postojeće profesionalne prakse, već stjecanje i razvoj novih vještina tako da su svi sudionici uključeni i međusobno surađuju. Istovremeno, Tynjala (2008) navodi kako je učenje na radnom mjestu u nekim elementima slično formalnom obrazovanju, ali ujedno i različito od njega. Slično je jer zaposlenici stječu neka nova znanja ili vještine, a različito je u tome što su uvjeti i načini učenja drugačiji i u većoj mjeri ovisni o kontekstu učenja, vrsti radnog mjesta i značajkama sudionika procesa učenja. Billet (2020) upozorava na duboko ukorijenjenu ambivalentnost prema učenju na radnom mjestu i to tako da je učenje na radnom mjestu, s jedne strane, važno, korisno i autentično, dok s druge strane donosi opasnost usitnjavanja ishoda i procesa učenja koji ne vode cjelovitosti i kvaliteti potrebnih znanja i vještina na način na koji se stječu u obrazovnim ustanovama u okviru formalnog obrazovanja. Slično, Berge (2008) ističe kako je proces učenja, odnosno usavršavanja na radnom mjestu ponekad neučinkovit iz dvaju razloga. Prvi razlog neučinkovitosti odnosi se na loše planiranje i organiziranje te nedostatak materijalnih (financijskih) uvjeta, a kao drugi razlog navodi usmjerenost na povećanje učinka zaposlenika, umjesto na povećanje učenja, odnosno usmjerenost na kompetencije sudionika procesa učenja. Slično navodi i Rainbird (2000) ističući važnost učenja na radnom mjestu, ali i upozoravajući na situacije u kojima proizvodnja dobara i usluga, odnosno stvaranje profita ima dominantniju ulogu u odnosu na učenje zaposlenika.

Kako bi se ostvarilo kvalitetno usavršavanje na radnom mjestu te prevenirale poteškoće koje su opisali različiti autori (Berge, 2008; Tynjala, 2008; Billet, 2020; Rainbird, 2000), potrebno je strateško planiranje andragoških usavršavanja na radnom mjestu, a koje ujedno uključuje osiguranje kvalitetnih prostornih uvjeta te financijskih resursa za njihovo održavanje. To znači da je potrebno uvažiti sve značajke andragoške didaktike te značajke učenja u odrasloj dobi koje su opisane u brojnoj literaturi, a uključuju prilagođavanje procesa učenja predznanjima i interesima polaznika, povezivanje teorije s praksom, korištenje suvremenih didaktičkih strategija i metoda koje su usmjerene na polaznika umjesto na sadržaj i nastavnika, samovrednovanje, samousmjereno učenje, kvalitetno komuniciranje i poštovanje te uvažavanje različitosti (Knowles, 1970; Ross, 2008; Herod, 2012; Koludrović, Ljubetić i Reić Ercegovac, 2016; Ferreira i MacLean, 2018). Također, suvremeno andragoško obrazovanje potiče kritičko mišljenje i kreativnost, suradničko je te promiče korištenje strategija problemskog i iskustvenog učenja (Jones i Safrit, 1994; Zhang, Krajcik, Sutherland i sur., 2005; Hung, 2013; Spalding, 2014; Koludrović, 2018a).

Usavršavanje policijskih službenika za nastavničku ulogu

Usavršavanje policijskih službenika za poučavanje drugih policijskih službenika iznimno je složena i na svjetskoj razini još uvijek nedovoljno istraжена tema te postoji relativno malo istraživanja o najučinkovitijim načinima usavršavanja policijskih službenika čija je zadaća obrazovati druge policijske službenike. Radi se o specifičnom poslu i reguliranoj profesiji koja ima posebna

pravila i čiji djelatnici obavljaju vrlo složene poslove. Istovremeno, stalne izmjene zakonske regulative, neprestana pojava novih oblika kriminaliteta te konkretnih događaja koji zahtijevaju pojačan i specifičan angažman policije, poput migrantske krize, rezultiraju potrebom za kontinuiranim usavršavanjem policijskih službenika. Takva datost policijskog posla zahtijeva kontinuirano, brzo i učinkovito učenje i usavršavanje policijskih službenika, a posebno implicira na propitivanje i definiranje kompetencija koje trebaju imati policijski službenici – nastavnici u tom procesu.

Analizom znanstvene literature i rezultata istraživanja na svjetskoj razini uočljivo je da autori koji se bave ovom problematikom ističu kako je potrebno kontinuirano usavršavanje nastavnika – policijskih djelatnika da bi mogli učinkovito poučavati druge policijske službenike. Također, autori upućuju na važnost primjene suvremenih andragoških načela i odmicanje od tradicionalne nastave usmjerene na sadržaj i nastavnika. Primjerice, Basham (2014) problematizira važnost uloge policijskih nastavnika u andragoškom usavršavanju policijskih službenika i jesu li oni sposobni primjenjivati načela obrazovanja odraslih u svom nastavničkom radu. Štoviše, Basham propituje i mogućnosti prikladnosti kvalifikacije nastavnika koji poučavaju policijske službenike, a ujedno su i sami policijski službenici. Isto problematiziraju i Sereni-Massinger i Wood (2016), koje ističu kako je potrebno suvremeno obrazovanje nastavnika – policijskih službenika koje se temelji na suvremenim andragoškim načelima, pri čemu posebno važnim smatraju kompetentnost nastavnika – policijskih službenika za primjenu kritičkog mišljenja i učenja temeljenog na rješavanju problema, umjesto primjene tradicionalnog predavačkog pristupa. Slično, Shipton (2022) navodi da su, dugoročno gledano, nastavnici u policiji pri usavršavanju policijskih službenika prekomjerno koristili tradicionalne metode usmjerene na nastavnika kao dio kulture zapovijedanja i iskazivanja autoriteta, što je rezultiralo nedovoljnim razvojem vještina kritičkog mišljenja koje ovaj autor smatra ključnim za suvremene policijske službenike. Istog su mišljenja i Sereni-Massinger i Wood (2016) koje ističu da se previše naglaska u usavršavanju policijskih službenika u Sjedinjenim Američkim Državama stavljalo na tradicionalne metode poučavanja, umjesto na kritičko mišljenje, vještine samoregulacije, komunikacijske vještine, vještine rješavanja problema, emocionalnu inteligenciju te problemsko učenje. U kvalitativnom istraživanju provedenom u Švedskoj, Bergam, Karp i Widding (2018) dobili su rezultate o tome kako osnaživanje pozitivnih, refleksivnih i kreativnih kompetencija nastavnika u policiji može imati važnu ulogu u osposobljavanju i usavršavanju drugih policijskih službenika. Sličan pristup poučavanja policijskih službenika u Engleskoj i Walesu pokazao se vrlo učinkovitim u temeljnom policijskom obrazovanju (Belur, Agnew Pauly, McGinley i Tomson, 2020). Ovi su autori ispitali kako pristup temeljen na dokazima, a koji je ujedno temeljen na terenskoj nastavi i učenju, ima pozitivan odjek kod budućih policijskih službenika, koji su, u odnosu na tradicionalnu predavačku nastavu, preferirali praktični rad, što je u konačnici rezultiralo pozitivnim utjecajem na proces osposobljavanja civila za zanimanje policajca, pri čemu se utvrdilo da je uloga nastavnika presudna u integraciji teorijskog učenja s praktičnim vještinama u poslovima policije (Belur i sur., 2020).

Metodologija istraživanja

Cilj i problemi istraživanja

Glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati kvalitetu andragoških radionica iz perspektive policijskih službenika koji obavljaju poslove poučavanja drugih policijskih službenika te korisnost tih radionica u njihovu budućem nastavnom radu.

Na temelju postavljenog cilja istraživanja, definirani su sljedeći problemi:

1. ispitati zadovoljstvo polaznika andragoškom radionicom;
2. ispitati korisnost provedenih andragoških radionica u planiranju, organiziranju i realiziranju budućih andragoških radionica namijenjenih poučavanju policijskih službenika;
3. ispitati koje nastavne metode i pristupe će nastavnici – policijski službenici primijeniti u svom nastavnom radu.

Sudionici, postupak i instrument istraživanja

Od ožujka do prosinca 2022. godine u organizaciji Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske i u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih održano je ukupno dvadeset andragoških radionica za policijske službenike čija je uloga, među ostalim, provoditi usavršavanja, odnosno edukacije za druge policijske službenike unutar sustava Ministarstva unutarnjih poslova (MUP). Istraživanje je provedeno na prostoru cijele države, odnosno za nastavnike – policijske službenike u svim policijskim upravama u Republici Hrvatskoj. U andragoškim radionicama sudjelovalo je ukupno 327 polaznika, od čega je njih 212 (64,8 %) popunilo upitnik o zadovoljstvu i korisnosti realiziranih andragoških radionica za policijske službenike. Prosječan broj polaznika na pojedinoj radionici bio je 16 ($M = 16,35$; raspon 8 – 19), što je primjeren broj za provedbu andragoške radionice usmjerene na polaznika. Jednodnevne andragoške radionice u trajanju od osam sati osmišljene su kao nadogradnja minimalnih pedagoških kompetencija koje su policijski službenici – nastavnici stekli ili Pedagoško-instruktivnim seminarom u organizaciji Policijske akademije „Prvi hrvatski redarstvenik“ ili nekim drugim vidom pedagoškog, odnosno andragoškog osposobljavanja. Sudionici radionica (policijski službenici – nastavnici u osposobljavanju i usavršavanju policijskih službenika) imali su različita iskustva u poučavanju policijskih službenika te im primarna kvalifikacija uglavnom nije nastavnička, već obavljanje poslova iz nadležnosti MUP-a.

Glavni ishodi učenja andragoških radionica bili su: (1) objasniti važnost ishoda učenja kao mjerljivih očekivanja od polaznika nakon procesa učenja/poučavanja, (2) objasniti važnost usklađivanja sastavnica kurikuluma – ishoda učenja, sadržaja učenja, načina učenja i vrednovanja postignuća polaznika, (3) primjenjivati aktivne metode poučavanja, u kojima polaznici nisu pasivni primatelji znanja te (4) kombinirati različite nastavne metode u skladu s predviđenim ishodima i sadržajem učenja. Drugim riječima, andragoškim radionicama bio je obuhvaćen andragoški ciklus (Koludrović, 2018b) temeljen na pristupu konstruktivnog poravnanja i interaktivnim načinima realizacije nastavnog procesa u obrazovanju odraslih s posebnim naglaskom na mogućnostima primjene navedenih andragoških pristupa i metoda u poslovima usavršavanja policijskih službenika. Sukladno definiranim ishodima učenja andragoških radionica, nastavnici su osmislili suvremene interaktivne andragoške radionice vodeći se suvremenim načelima, pristupima i nastavnim metodama u obrazovanju odraslih. Značajke svih radionica bile su da su organizirane sukladno relevantnoj i suvremenoj andragoskoj literaturi (Knowles, 1970; Jones i Safrit, 1994; Zhang i sur., 2005; Ross, 2008; Hung, 2013; Herod, 2012; Koludrović, Ljubetić i Reić Ercegovac, 2016; Ferreira i MacLean, 2018; Koludrović, 2018b) tako da se sudionike poticalo na aktivno sudjelovanje, korištene su strategije problemskog, projektnog, istraživačkog i suradničkog učenja. Poticalo se kritičko mišljenje i kreativnost na način da su sudionici radionica potaknuti na rješavanje različitih problemskih i realnih situacija, poticali su da teoriju povezuju s praksom te da osmišljavaju vlastite radionice na temelju naučenih radionica i slično. Također, sudionike radionica poticalo se na metaučenje, na način da su procjenjivali korisnost

prezentiranih metoda i njihovu učinkovitost za svoj nastavnički posao. Radionice su u paru (engl. *team teaching*) realizirali andragoški stručnjaci s dugogodišnjim iskustvom u provođenju andragoških radionica (primjerice, *Curriculum GlobALE*), ali koji nemaju ranijeg iskustva u poučavanju policijskih službenika.

Za potrebe vrednovanja kvalitete andragoških radionica, s posebnim naglaskom na korisnost i primjenjivost stečenih znanja u budućem nastavničkom poslu u usavršavanju policijskih službenika, konstruiran je *online* upitnik s ukupno 10 pitanja, od kojih je pet pitanja bilo zatvorenog tipa, pri čemu su sudionici na skali Likertova tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) trebali odgovoriti na ponuđene tvrdnje. Pet pitanja u upitniku bilo je otvorenog tipa s neograničenim odgovorom. Na završetku svake radionice, polaznicima je podijeljen QR kod te su polaznici dobrovoljno i anonimno popunjavali upitnik. U konačnici, dobiveni su rezultati analizirani i interpretirani deskriptivnom metodom za pitanja zatvorenog tipa te načelima kvalitativnog istraživanja za pitanja otvorenog tipa.

Rezultati istraživanja i rasprava

Prvim problemom istraživanja ispitalo se zadovoljstvo polaznika andragoške radionice samom provedbom andragoške radionice. Kao što je već navedeno, polaznici su uglavnom imali osnovna znanja o obrazovanju odraslih. Ove su radionice organizirane kao nadogradnja stečenih andragoških kompetencija, odnosno kao način usavršavanja nastavnika u obrazovanju policijskih službenika kojima primarni posao nije nastavnički, već je u domeni poslova policije. Analizom dobivenih odgovora uočljivo je da je radionica ispunila očekivanja sudionika. Naime, 75 % sudionika radionice odgovorilo je da je radionica potpuno ispunila njihova očekivanja, dok je 22 % sudionika odgovorilo da se uglavnom slaže s tvrdnjom o tome da je radionica ispunila njihova očekivanja.

Sudionici radionica upitani su i o tome bi li radionicu preporučili drugim kolegama. 77,4 % sudionika u potpunosti se složilo s tom tvrdnjom, a 17,5 % njih odgovorilo je kako se donekle slažu s navedenom tvrdnjom. Drugim riječima, 94,9 % sudionika složilo se da bi održane radionice preporučili i drugim kolegama. 3,61 % sudionika bilo je neodlučno, dok je njih četvero odgovorilo da se donekle ne slaže s navedenom tvrdnjom. Potpuno neslaganje nije iskazao niti jedan sudionik.

Pitanjem otvorenog tipa sudionici su radionica upitani kako se osjećaju na kraju radionice. Najviše zastupljen odgovor bio je da se osjećaju općenito zadovoljno, potom zadovoljno zbog rada na sebi, ispunjeno i motivirano, dok su rjeđe zastupljeni odgovori bili i da se osjećaju bogatiji za znanje, bogatiji za komunikacijsku vještinu, pametnije, uzbuđeno, nadograđeno, dok je jedan polaznik istaknuo da se osjeća umorno. S obzirom na dobivene odgovore sudionika istraživanja, moguće je zaključiti da se u ovom istraživanju potvrdila tvrdnja autora (Basham, 2014; Sereni-Massinger i Wood, 2016; Bergam i sur., 2018; Belur i sur., 2020; Shipton, 2022) koji smatraju da je u usavršavanju policijskih službenika – nastavnika iznimno važno koristiti suvremenu interaktivnu, na polaznika usmjerenu nastavu te iskustveno učenje kako bi isto mogli primjenjivati u svom poslu, odnosno u usavršavanju drugih policijskih službenika.

Drugim problemom istraživanja ispitala se korisnost andragoških radionica u planiranju, organiziranju i realiziranju budućih andragoških radionica namijenjenih poučavanju policijskih službenika. Sudionici radionice upitani su i o tome koliko je radionica relevantna za njihovu profesionalnu ulogu. 56,6 % polaznika u potpunosti se slaže, dok se 30,2 % slaže djelomično, a 22 sudionika, odnosno 10,4 % njih nije moglo procijeniti. Iako se radi o visokoj procjeni

relevantnosti radionice (86,8 % sudionika se u potpunosti ili djelomično složilo s tvrdnjom da je radionica relevantna za njihovu profesionalnu ulogu), na temelju povratnih informacija sudionika radionice tijekom samih radionica uočena su tri razloga nesigurnosti dijela sudionika radionica u provođenju istih. Prvi je razlog svakako taj što jedan dio sudionika smatra da je njihov posao prvenstveno vezan za poslove u okviru MUP-a, a ne za nastavnički posao. Taj je razlog relevantan i razumljiv zbog toga što su se svi sudionici radionice u svom profesionalnom radu prvenstveno opredijelili za policijske poslove, a ne one nastavničke. Drugi razlog, koji je uočen kod nekih polaznika tijekom radionica, odnosio se na bojazan sudionika radionice u vezi mogućnosti prilagodbe sadržaja nastave namijenjene policijskim službenicima, za koji smatraju da je suhoparan i da se teško može realizirati na interaktivan način, dok se treći razlog odnosio na ograničeno vrijeme u nastavi koje bi dozvoljavalo realiziranje interaktivne radioničke nastave usmjerene na polaznika. Takve povratne informacije sudionika radionice nisu iznenađujuće.

I u drugim istraživanjima u kojima je implementiran pristup usmjeren na učenika, a koji je tražio odmak od tradicionalnog načina poučavanja, nastavnici su iskazivali skeptičnost u vezi prelaska na drugačiji način poučavanja (Zhang i sur., 2005; Acat, Anilan i Anagun; 2010; Yesdilag-Hanacebi, 2012). U istraživanju Zhang i sur. (2005) pokazalo se, primjerice, kako, osim pripremljenosti i voljnosti nastavnika za realizacijom nastavnog procesa usmjerenog na učenika, na prihvaćanje takvog načina realizacije nastavnog procesa utječe i veličina razreda, dostupnost materijala za učenje, struktura kurikuluma, ali i način vrednovanja. Slične rezultate na uzorku nastavnika u školskom okruženju dobili su i Acat i sur. (2010), gdje se pokazalo da prilagodba nastave s tradicionalne predavačke na konstruktivističku, odnosno usmjerenu na učenika, u velikoj mjeri ovisi o pripremljenosti samih nastavnika i njihovoj otvorenosti za nova iskustva, pri čemu se čini iznimno važnim i učenike, odnosno polaznike pripremiti na takav način realizacije nastavnog procesa.

U svakom slučaju, za primjenu nastave usmjerene na učenika potrebno je i vrijeme za realizaciju te spremnost samih nastavnika na promjenu pristupa poučavanja. Stoga su sudionici radionice upitani o tome koliko su i sami bili zadovoljni vlastitom aktivnošću na radionici. Naime, pretpostavka je da će ishodi učenja biti kvalitetniji i bolje internalizirani ukoliko su i sami polaznici aktivno sudjelovali na radionicama i bili motivirani za aktivno sudjelovanje na radionici. 72,8 % sudionika iskazalo je potpuno zadovoljstvo udjelom svog aktivnog sudjelovanja na radionici, dok se njih 23,38 % donekle složilo s istom tvrdnjom. Naime, sve su radionice bile interaktivne i usmjerene na polaznike i sudionici su u svim radionicama bili potaknuti na aktivno sudjelovanje. Dobiveni rezultati pokazuju da se radi o tome da su polaznici procijenili zadovoljstvo svojim aktivnim sudjelovanjem, što je iznimno važno u prihvaćanju nastave usmjerene na polaznika.

Polaznike se pitanjem otvorenog tipa upitalo i o tome koje sadržaje i aktivnosti procjenjuju najkorisnijima na radionici. Kvalitativnom analizom odgovora uočeno je da su sudionici radionica najkorisnijim procijenili primijenjene interaktivne metode rada te posebno grupni rad kao učinkovit oblik rada. Drugi najučestaliji odgovor bio je da im je sve na radionici koristilo, dok su na treće mjesto po korisnosti istaknuli samo izlaganje predavača. Potom je, prema učestalosti procjena sudionika radionice, najviše isticana kombinacija druženja te interakcija koja je uspostavljena tijekom radionice, kako na relaciji nastavnici – polaznici, tako i unutar same grupe. Visoko rangiran odgovor odnosio se i na stjecanje novog znanja te povezivanje teorije s praksom.

S obzirom na to da su sudionici imali mogućnost davanja slobodnih odgovora, napravljena je dodatna kvalitativna analiza odgovora s obzirom na vrstu vještina koje su procijenili

najkorisnijima. Analizom i interpretacijom odgovora uočeno je da se odgovori odnose prvenstveno na korisnost u pogledu didaktičko-andragoškog planiranja i organiziranja nastavnog procesa (nastavne metode, grupni rad, kako organizirati trening, prilagođavanje nastave, ishodi učenja, izlaganje i pristup predavača, različite vježbe, jačanje vlastitih kompetencija u pogledu nastave, kako zainteresirati učenike za teoretsko gradivo, otklon od tradicionalnih nastavnih metoda), zatim u pogledu ozračja za učenje (druženje, stimuliranje polaznika, vrste komunikacije i načini učinkovitog komuniciranja, stjecanje samopouzdanja, uključivanje kolega iz različitih sektora, razmjena iskustava, spoznaja o potrebi aktivnog sudjelovanja svih sudionika, opuštena komunikacija, slobodan pristup u komunikaciji i slično) te, u konačnici, u pogledu stjecanja širih andragoških i transverzalnih vještina, kao što su povezivanje teorije s praksom, stjecanje novih spoznaja i poticanje na razmišljanje. U tom pogledu zanimljiv je odgovor jedne polaznice koja je najkorisnijim na radionici procijenila „stvari koja sam u praksi radila (učenje, predavanje i slično), ali ih nisam znala posložiti pravilno u ‘glavi’“. Time se potvrđuju rezultati ranijih istraživanja, kao primjerice kod Vandenberghea (1984), koji je istaknuo kako nastavnici koji prolaze proces promjene u poučavanju to najbolje stječu procesom učenja i to tako da inovacije, kao što je prelazak s tradicionalnog pristupa poučavanja na interaktivni, treba shvatiti kao proces, a ne kao kratkoročni događaj, odnosno da nastavnici najbolje uče kada su i sami stavljani u proces učenja.

Dodatnom kvalitativnom analizom odgovora na otvoreno pitanje o korisnosti radionice izdvojio se niz odgovora koji upućuju na dva iznimno važna elementa kvalitete nastave i nastavnog procesa. Prvi element odnosi se na odgovor na pitanje je li nastavnik doista model poučavanja, odnosno utječe li na promjene stavova o nastavi i poučavanju, što je iznimno važna tema u stjecanju nastavničke uloge i predmet istraživanja brojnih istraživača gdje se ne dobivaju uvijek jednoznačni odgovori (Lunenberga, Korthagen i Swennen, 2007; Timmerman, 2009; Bashir, Bajwa i Rana, 2014). Sudionici andragoških radionica u ovom istraživanju često su izdvajali ulogu nastavnika kao ključnu u edukaciji i oblikovanju stavova o interaktivnoj nastavi, ističući kako „promatrajući predavače učimo se kako se ponašati“ te je vrlo važan i odgovor sudionika koji je istaknuo kako „radionica predstavlja moment koji omogućuje valorizaciju modela učenja i ostavlja mogućnost napretka“. Pokazalo se da su nastavnici najbolji model za učenje te da stavovi nastavnika mogu utjecati na stavove polaznika o nastavi. Također, iskazi sudionika radionice upućuju i na važnost ozračja za učenje, pri čemu su opuštenu atmosferu izdvajali kao važnu. Posebno je zanimljivo što su nova znanja, stilove nastavnika (trenera) i opuštenu atmosferu međusobno povezivali u jednu cjelinu, a što je vidljivo i iz nekih odgovora o najkorisnijim elementima radionica:

- „Što smo osvijestili sebe o znanju i mogućnostima te su nam dani novi alati za buduće edukacije.“
- „Uvjerenost da se može podići kvaliteta predavanja te zainteresiranost polaznika.“
- „Što sam se nasmijala i zaboravila da sam na poslu. Što se uvijek nešto novo nauči i osvježi znanje iako smo svi uvjereni da nam to nije potrebno i da sve znamo... Iako nije tako.“
- „Znanje dobiveno od predavača i njihove stavove. Druženje s ostalim predavačima na opušten način.“
- „Sve je korisno. Svako predavanje je poučno i iz njega trebamo izvući sve nabolje koliko možemo, a to nam je samo početak i podloga za rad na sebi kao potencijalni predavači u svojoj struci, domeni.“

- „Druženje i opuštenu atmosferu u kojoj je prezentirani sadržaj bilo puno lakše usvojiti.“
- „Kohezivnost i opuštenost te kvalitetna interakcija između predavača i polaznika.“
- „Radionica predstavlja moment koji omogućuje valorizaciju modela učenja i ostavlja mogućnost napretka.“
- „Razmjenu iskustava među kolegama te savjete predavača kako poboljšati izvedbu samog predavanja.“

Temeljem ovdje prikazanih odgovora, ali i analizom ostalih odgovora sudionika radionice, uočljivo je da se na radionici potaknulo i reflektivno mišljenje i više razine mišljenja uz pozitivno ozračje za učenje.

Trećim problemom istraživanja ispitalo se koje nastavne metode i pristupe će nastavnici – policijski službenici primijeniti u svom nastavnom radu. Polaznici su najčešće procjenjivali da će koristiti sve aktivne metode s kojima su se upoznali na radionicama, pri čemu su najčešće izdvajali metodu „šest šešira“ i grupni rad, koji nije nastavna metoda, već socijalni oblik rada, ali su procijenili da će grupnim radom policijski službenici bolje stjecati potrebne kompetencije u odnosu na frontalni, predavački oblik rada. Sudionici radionica nabrojili su tridesetak interaktivnih metoda koje će primjenjivati u svom radu, pri čemu se, nakon navedenih, posebno ističu metoda demonstracije uz kvalitetne prezentacije i video klipove, mentalne mape, igra uloga, simulacije i brojne druge. Sudionike se upitalo i o sadržajima o kojima žele dodatno učiti. Najčešći odgovori bili su da žele dodatne edukacije o metodama učenja i nastavnim metodama, pripremi nastavnog procesa, komunikacijskim vještinama, svladavanju treme, motivaciji, ishodima učenja te drugim značajkama kvalitetne nastave kao što su obrazovanje odraslih i cjeloživotno obrazovanje, vrednovanje, ponašanje polaznika, konkretni načini rješavanja nastavnih situacija i drugi. Zanimljivo je i to što su polaznici nerijetko isticali da bi o svemu željeli još dodatno učiti. Kako bi se provjerilo jesu li sudionicima radionice doista znanja i vještine stečene tijekom radionice korisne i primjenjive u praksi, sudionike se i o tome priupitalo. 69,53 % sudionika potpuno se složilo s navedenom tvrdnjom, dok je njih 24,2 % odgovorilo da se uglavnom slaže s tvrdnjom kako će znanja i vještine stečene tijekom radionice moći primijeniti u praksi. Tek 4,83 % sudionika bilo je neodlučno, samo 0,96 % njih donekle se nije složilo s navedenom tvrdnjom, dok je 0,48 % sudionika istaknulo kako im stečena znanja i vještine nisu primjenjivi.

Zaključak

Na temelju provedenog istraživanja o učinkovitosti i korisnosti andragoških radionica za policijske službenike – nastavnike uočljivo je da su polaznici radionica svakako prepoznali važnost planiranja, organiziranja i realiziranja suvremenog i na polaznika usmjerenog usavršavanja namijenjenog policijskim službenicima, čime su se potvrdili stavovi različitih autora koji su isticali važnost ovakvog načina osposobljavanja i usavršavanja policijskih službenika. Nadalje, pokazalo se da se kvalitetnim andragoškim usavršavanjem potiče reflektivnost kod sudionika radionice te da je iskustveno učenje najbolja praksa. Također, uočena je važnost nastavnika kao modela, odnosno uzora i u učenju odraslih, a posebno s obzirom na korištene nastavne metode, stilove i načine komunikacije te motivacije polaznika. Pokazalo se i to da kvalitetno, pozitivno i suradničko učenje doprinosi boljim stavovima prema ustrajanju u učenju i motivaciji za učenje. Radi se o rijetkom istraživanju o korisnosti andragoških radionica u vrlo složenoj reguliranoj profesiji. Dobiveni rezultati govore u prilog autorima (Basham, 2014; Sereni-Messinger i Wood,

2016; Shipton, 2022) koji su isticali važnost primjene konstruktivističke nastave, problemskog i projektnog učenja te kritičkog mišljenja u osposobljavanju policijskih službenika.

Literatura

1. Acat, M. B., Anilan, H. i Anagun, S. S. (2010). The problems encountered in designing constructivist learning environments in science education and practical suggestions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), str. 212–220.
2. Basham, B. R. (2014). Police Instructor or Police Educator? *Salus Journal*, 1(2), str. 99–109.
3. Bashir, S., Bajwa, M. i Rana, S. (2014). Teacher as a role model and its impact on the life of female students. *International Journal of Research*, 1(1), str. 1–14.
4. Belur, J., Agnew Pauly, W., McGinley, B. i Thompson, L. (2020). A Systematic Review of Police Recruit Training Programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), str. 76–90.
5. Bergam, B., Karp, S. i Widding, U. (2018). Educating Police Officers in Sweden: All about Making Meaning. *European Journal of Policing Studies*, 5, str. 1–14.
6. Berge, Z. L. (2008). Why it is so hard to evaluate training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 40(7), str. 390–395.
7. Billet, S. (2020). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. 2nd Edition. New York: Routledge.
8. Ferreira, D., Maclean, G. (2018). Andragogy in the 21st century: Applying the assumptions of adult learning online. *Language Research Bulletin*, 32, str. 10–19.
9. Herod, L. (ur.) (2012). *Adult Learning: From Theory to Practice*. Preuzeto s: https://jarche.com/wp-content/uploads/2015/12/adult_learning.pdf (28. listopada 2024.).
10. Hung, W. (2013). Problem-Based Learning: A Learning Environment for Enhancing Learning Transfer. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 137, str. 27–38.
11. Jones, J. M. i Safrit, R. D. (1994). Developing Critical Thinking Skills in Adult Learners through Innovative Distance Learning. Paper presented at the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development (Jinan, China, April 13–18, 1994), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373159.pdf#>.
12. Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
13. Koludrović, M. (2018a), Problemsko učenje u obrazovanju odraslih. U *Zbornik radova 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih: Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*. Zagreb, 30. 11. – 2. 12. 2018 (str. 104–111), Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i Hrvatsko andragoško društvo.
14. Koludrović, M. (2018b), Suvremene odrednice obrazovanja odraslih. U M. Koludrović i M. Vučić (ur.), *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih* (str. 13–32), Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
15. Koludrović, M.; Ljubetić, M. i Reić Ercegovac, I. (2016). Procjena potrebnih socioemocionalnih kompetencija i motivacije nastavnika u obrazovanju odraslih. U M. Brčić Kuljiš i M. Koludrović (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 143–160), Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
16. Lunenberg, M., Korthagen, F. i Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), str. 586–601.
17. Rainbird, H. (2000). Training in the workplace and workplace learning: Introduction. U H. Rainbird (ur.), *Training in the Workplace. Management, Work and Organisations* (str. 1–17), London: Palgrave.
18. Ross, O. T. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461050.pdf> (10. 10.2024.).

19. Sereni-Massinger, C. i Wood, N. (2016). Linking Educational Institutions with Police Officer Training Programs. *Journal of Education and Learning*, 10 (2), str. 139–146.
20. Shipton, B. (2022). Maximising PBL in police education: Why understanding the facilitator role is a key factor in developing learning for police problem-solving. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(1), str. 56–75.
21. Spalding, D. (2014). *How to teach adults*. Preuzeto s: <http://www.howtoteachadults.com/wp-content/uploads/2013/01/How-to-Teach-Adults-by-Dan-Spalding.pdf> (12. 5. 2018.).
22. Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), str. 225–238.
23. Tynjala, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), str. 130–154.
24. Vandenberghe, R. (1984). Teacher's Role in educational change. *Journal of In-Service Education*, 11(1), str. 14–25.
25. Yesdilag-Hasancebi, F. (2012). Overview of Obstacles in the Implementation of the Argumentation Based Science Inquiry Approach and Pedagogical Suggestions. *Mevlana International Journal of Education*. Special Issue: Inquiry in Science Education & Argumentation Based Science Inquiry, 2(3), str. 79–94.
26. Zhang, B., Krajcik, J. S., Sutherland, L. M., Wang, L., Wu, J. i Qian, Y. (2005). Opportunities and challenges of China's inquiry-based education reform in middle and high schools: Perspectives of science teachers and teacher educators. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, str. 477–503.

Workplace Learning: The Quality and Usefulness of Andragogic Workshops in the Training of Police Officers for the Teaching Role

Abstract

The main goal of this research was to examine the quality of andragogic workshops from the perspective of police officers – trainers in the training and development of police officers and the usefulness of these workshops for their future teaching of other police officers. A total of 212 participants from all police administrations of the Republic of Croatia participated in this research. To evaluate the quality of one-day eight-hour workshops aimed at strengthening andragogic competences, a questionnaire was structured. It examined the satisfaction of participants with the andragogic workshop, participants' assessment of the usefulness of the workshops conducted for their future teaching, and their attitudes toward the usefulness of interactive teaching methods and approaches in the training of other police officers. The results obtained through descriptive and qualitative analysis indicate that high-quality andragogic training encourages reflexivity in the process of workplace learning and that inquiry-based learning is the best practice. Furthermore, the importance of the teacher as a model in learning processes at the workplace in adult education was observed. It has also been shown that high-quality, positive and cooperative learning contributes to better attitudes toward persistence in learning and motivation to learn and that the use of active teaching methods and learner-centred teaching can contribute to the quality of future teaching.

Keywords: *andragogic workshops; quality teaching process; training the trainers in police; workplace learning.*

Pregledni rad

OBUKA KAO STUP PROFESIONALNOG VOJNOG OBRAZOVANJA¹

Andrija Kozina¹ i Mario Pasler²¹ Sveučilište obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“, Hrvatska

andrija.kozina@sois-ft.hr

² Sveučilište obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“, Hrvatska

mario.pasler13@gmail.com

Sažetak

U radu je analizirana obuka kao stup profesionalnog vojnog obrazovanja. Prikazana je uloga profesionalnog vojnog obrazovanja i razrađen je model vojnog obrazovanja koji se sastoji od četiri stupa i četiri domene. Provedena je analiza vojne obuke te određena njezina osnovna uloga, značaj i zadaća. U radu su jasno određene razine odgovornosti u provedbi obuke. Posebno je obrađena vojna vježba kao najsloženiji dio obuke. Ukratko je prikazana i provedba obuke kadeta na vojnim studijima koji se provode u suradnji Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“ (HVV) kroz zimske i ljetne kampove. Prikazana je uloga naučenih lekcija u poboljšanju provedbe vojne obuke. Rad potvrđuje da obuka kao osnovni element profesionalnog vojnog obrazovanja ima neizostavnu ulogu u svim četirima glavnim domenama vojnog obrazovanja te da se bez obuke kao osnovnog elementa ne može provoditi vojno obrazovanje.

Ključne riječi: *krug upravljanja obukom; model vojnog obrazovanja; naučene lekcije; vojna vježba; vojni kampovi.*

Uvod

Razvojem novih tehnologija i suvremenih borbenih sustava te njihovom upotrebom u oružanim snagama (OS) potrebno je imati djelatnike koji ih mogu učinkovito koristiti. Težnja svih oružanih snaga, a tako i OS-a Republike Hrvatske (OSRH), jest svakodnevni razvoj ljudskog potencijala i osuvremenjivanje postojeće tehnike, što se može postići kvalitetnom modernizacijom i cjeloživotnim obrazovanjem. Sam napredak nije dovoljan ako se ne ulaže u ono što je najvrijednije svakoj organizaciji, a to su ljudi (vojnici, dočasnici i časnici). Časnik koji može odgovoriti na suvremene izazove mora biti kompetentan ne samo vojnostručno, nego mora posjedovati

¹ Rad je izrađen u koautorstvu sa studentom, iz područja njegova diplomskog rada.

i akademska znanja. Osim akademskog znanja kao općeg znanja, vojna obuka omogućuje razvijanje vještina i sposobnosti vezanih uz praktični profesionalni vojni dio. Profesionalno vojno obrazovanje povezuje znanja, vještine, odgovornost i samostalnost (kompetencije) koje se razvijaju i stječu tijekom akademskog obrazovanja, vojne obuke i cjeloživotnog obrazovanja (vojne izobrazbe²). Djelatne vojne osobe OSRH-a svoje usavršavanje preko vojne izobrazbe provode na HVU-u kao jedinoj vojnoj ustrojstvenoj cjelini koja se bavi obrazovanjem. HVU je obrazovna ustanova³ koja omogućuje razvijanje potrebnih vještina i znanja djelatnih vojnih osoba vezano uz njihov profesionalni razvoj. U skladu s tim, OS mora ulagati u razvoj i školovanje vojnih osoba jer se obukom kao osnovnim elementom vojnog obrazovanja stječu potrebne kompetencije koje se ne mogu steći preko noći, nego kontinuiranim procesima učenja i vježbanja.

Profesionalno vojno obrazovanje

Da bismo lakše odredili pojam vojnog obrazovanja, koristit ćemo definiciju obrazovanja NATO-a. *Military Decision on MC 0458/3* (NATO, 2014) određuje vojno obrazovanje kao sustavno usavršavanje pojedinaca u poboljšanju njihovih znanja i vještina te razvoju kompetencija. To je zapravo obrazovna aktivnost koja pojedincima omogućuje odgovor i reakciju na nepredvidivu situaciju. Možemo primijetiti da NATO-ovi dokumenti obrazovanje povezuju samo s pojedincem. Kad se govori o profesionalnom vojnom obrazovanju, Kozina (2018) navodi kako je ono usmjereno obrazovanje s određenom ulogom i ciljem. Školovanjem je potrebno steći što više znanja i vještina koje će vojna osoba moći primijeniti u poslu, ali i u životu. Vojne osobe moraju steći kompetencije koje su povezane s njihovim profesionalnim razvojem jer je vojni poziv kompleksan i zahtjevan. Uz vojno obrazovanje, svaki časnik i dočasnik razvija svoje stručne kompetencije kroz vojnu izobrazbu. Po Aniću (2003), izobrazba je postupak usvajanja posebnih znanja za određenu svrhu, specijalni tečaj. To je zapravo trajni proces usvajanja znanja, vještina i sposobnosti vojne osobe koja se provodi kroz stručno usmjereno stjecanje znanja i vještina. Za razliku od vojne izobrazbe, vojna obuka razvija vještine, navike i sposobnosti koje su usmjerene na provedbu praktičnih zadataka.

U profesionalnom životu vojne osobe iznimno je važno vojno obrazovanje kao neprekidan proces pomoću kojeg se razvijaju ključne kompetencije važne za kvalitetu njezina profesionalnog razvoja.⁴ Kad se govori o vojnom obrazovanju, u središte se stavljaju sveučilišni vojni studiji čiji su polaznici kadeti⁵ OS-a. Kadet se postaje upisom na neki od vojnih sveučilišnih studijskih programa i potpisivanjem ugovora s Ministarstvom obrane (MO). Da bi stekao pravo upisa na vojni studijski program, kandidat mora ispuniti propisane uvjete, navedene u natječaju koji raspisuje Ministarstvo obrane Republike Hrvatske (MORH). Kandidat za kadeta mora usto

² „Vojna izobrazba je sastavni dio profesionalnog razvoja vojnih osoba, a provodi se na Hrvatskome vojnom učilištu ‘Dr. Franjo Tuđman’ (u daljnjem tekstu: Hrvatsko vojno učilište), u središtima za obuku i rodovskim postrojbama Oružanih snaga Republike Hrvatske (u daljnjem tekstu: Oružane snage) te u vojnim i civilnim obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj i inozemstvu“ (Pravilnik o izobrazbi, 2023).

³ Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“ nastaviti će provedbu vojne izobrazbe, a Sveučilište obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“ provoditi će akademsko obrazovanje kao jedino visoko učilište koje se bavi visokim vojnim obrazovanjem.

⁴ Standarde zanimanja časnika moguće je vidjeti na sljedećoj stranici: <https://hko.srce.hr/registar/standardi?datumOd=&datumDo=4.11.2024.&sektor=&nacinUpisaSkomp=&nacinUpisaSiu=&razina=&razinaEQF=&agencija=>

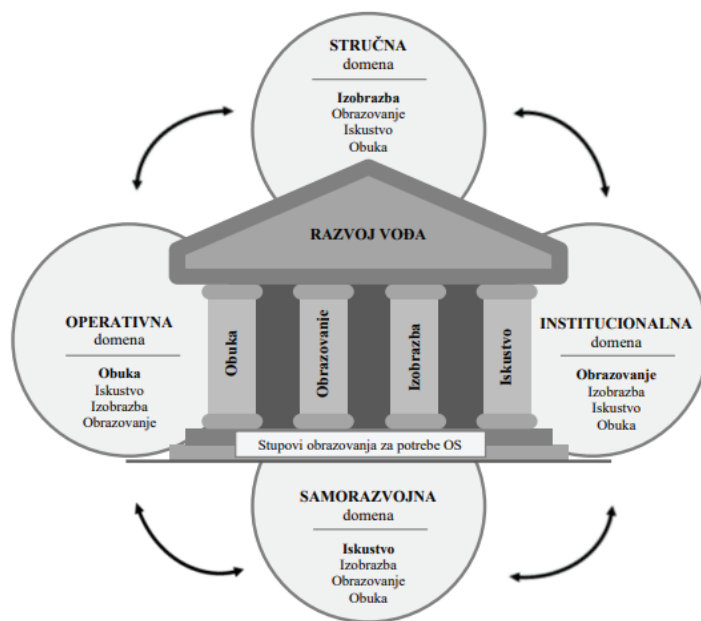
⁵ „Kadet je vojna osoba koja se na temelju ugovora o kadetskoj službi sklopljenog s Ministarstvom obrane osposobljava pohađanjem:

- posebnog studijskog programa ustrojenog za potrebe Oružanih snaga u koji je ugrađen program obuke za kadete i program osposobljavanja za časnike;
- civilnog obrazovanja (preddiplomski stručni studij ili diplomski odnosno preddiplomski sveučilišni studij) i pohađanjem programa obuke za kadete (vojna izobrazba i obuka)“ (Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, 2019, str. 1431).

zadovoljiti zdravstvene, psihičke, tjelesne i sigurnosne provjere. Kandidati koji ostvare upis na željeni studijski program, prije početka prvog semestra moraju proći temeljnu vojnu obuku na Pripremnom kampu. Riječ je o selekcijskom kampu koji traje tri tjedna. Po njegovu uspješnom završetku, a prije početka prvog semestra, polažu svečanu prisegu. Kadeti se razvijaju i borave na HVU-u. Vojno obrazovanje razvija različite vještine kadeta, opće i vojne, koje će kao časnici moći primjenjivati u svojim postrojbama. Kadete je, stoga, potrebno školovati u skladu s današnjim i budućim izazovima.

Kadet nakon završenog studija postaje časnik OSRH-a te mu se dodjeljuje prvi časnički čin. Puljiz, Šutalo i Živić (2010) napominju da je obrazovanje skup aktivnosti s ciljem razvoja znanja, moralnih vrijednosti i razumijevanja koje su potrebne pojedincu u svakom aspektu života, stoga je kadeta potrebno kvalitetno obučiti za rad. „Vojno obrazovanje (...) je sustavno osmišljeno i organizirano poučavanje vojnih osoba, koje će poboljšati njihovo znanje i vještine, sposobnosti, samostalnost i odgovornost te razviti njihove kompetencije za donošenje pravilnih odluka u različitim situacijama“ (Kozina, 2020, str. 26). U današnje vrijeme, težnja OSRH-a jest uskladiti kurikulum vojnih škola s NATO-ovim smjernicama kako bi u RH obrazovanje bilo ujednačeno s onim u članicama EU-a i NATO-a. Do ujednačavanja dolazi zato što OSRH sve više sudjeluje u operacijama s ostalim partnerskim zemljama. Usklađivanjem se izbjegavaju izazovi i smetnje koje mogu nastati primjenom različitih vojnih postupaka, standarda, doktrina i sl.

Na slici 1. prikazane su četiri osnovne domene vojnog obrazovanja: operativne, stručne, institucionalne i samorazvojne, te četiri stupa: obrazovanje, izobrazba, obuka i iskustvo. Stupovi podupiru provedbu tih domena, koje su povezane i nadopunjuju se.



Slika 1. Model vojnog obrazovanja (Steingartner, Galinec, Kozina, 2021, str. 13)

Iz slike 1. može se vidjeti da je obrazovanje najvažnija sastavnica *institucionalne domene*. Ona pokriva formalno obrazovanje koje se stječe na visokim učilištima ili na sveučilišnim vojnim studijima. Osim obrazovanja, u institucionalnoj domeni obrazovanje se nadopunjuje različitim oblicima izobrazbe kao strogo stručnim usavršavanjem i obukom. Pripadnici usto stječu i određena iskustva koja primjenjuju u daljnjem razvoju vojne karijere, ali i općenito u životu. U tu

se domenu ubrajaju vojni studijski programi kao što je KADET, koji se provodi na HVU-u uz suradnju sa Sveučilištem u Zagrebu i Sveučilištem u Splitu⁶.

Osim institucionalne, razvija se i *stručna domena*, koja je vezana isključivo uz vojni poziv. Najvažnija sastavnica te domene jest izobrazba, zahvaljujući kojoj se razvijaju potrebne vojne vještine i znanja koja profesionalni vojnik primjenjuje u svakodnevnom radu te mu ujedno pomažu da se razvije u časnika. Izobrazbu nadopunjuje obrazovanje i iskustvo stečeno na različitim školovanjima tijekom vojne karijere te obuka na kojoj su naučene osnovne vježbovne radnje i postupci koji su najvažniji dijelovi vojničkog života.

U *operativnoj domeni*, koja je ujedno i temelj ovog rada, možemo vidjeti da je obuka glavni potporni stup, odnosno praktične vještine poput kretanja na bojišnici, izravnih i neizravnih kontakata i sl. Sama obuka temelj je te domene jer se pripadnici OSRH-a osposobljavaju za provedbu vojnih operacija. Da bi mogli provesti dobivene zadaće u operaciji, najvažnija je kvalitetna i korisna obuka, što stvarnija, kako bi se u danom trenutku što brže prilagodili situaciji te našli najbolje rješenje. Kvalitetnom obukom dostižu se i održavaju sposobnosti provođenja određenih dijelova vojnih operacija, kao i pojedinačnih te zajedničkih zadaća. Iznimno je važno konstantno razvijanje obuke, odnosno usavršavanje tehnologija koje se primjenjuju u radu. Sama obuka nadopunjuje se stečenim iskustvom, a izobrazba i obrazovanje u uskoj su vezi s vojnom obukom jer se na temelju njih provodi obuka vezana za postrojbe te ju je potrebno kvalitetno osmisliti. Nakon akademskih obveza, svaki kadet ima određeno vrijeme za obuku te mora položiti vojne kampove, koji mu pomažu da se razvije u profesionalnog vojnika.

Najviši stupanj obrazovanja za potporu OSRH čini *samorazvojna domena*, koju najviše podupire stup iskustva, dok su izobrazba, obrazovanje i obuka u potpori. Na temelju iskustva pojedinac uspostavlja nadzor nad samim procesima učenja te se samostalno usredotočuje na njemu važne stvari pomoću kojih napreduje kroz vojnu karijeru. Ključna stvar jest konstantno učenje i težnja za razvojem znanja i sposobnosti te, na samom kraju, prijenos toga na podređene. Cilj je usavršiti vođu koji je sposoban na temelju vlastitog iskustva voditi podređene. Pravi vođa individualno se usavršava i ne prestaje raditi na sebi. Svojim iskustvom vodi, potiče rad podređenih i prenosi im znanja.

Vojna obuka

S razvojem novih tehnologija nastaju nove i složenije prijetnje s kojima se OSRH mora suočiti, odnosno mora biti spreman reagirati u svakom trenutku. Kao odgovor na takve izazove, OSRH mora oblikovati svoje sigurnosno okruženje, biti u stanju brzo mobilizirati svoje snage, imati mogućnost brzog odgovora na izazov te omogućiti potporu civilnim vlastima. Alat kojim se sve to postiže jest borbena spremnost koju postrojba podiže kontinuiranom obukom, odnosno obuka priprema postrojbe da se bore i pobijede u borbi. Uspješna obuka povezuje ljudske i materijalne resurse u složenu cjelinu, što pomaže postrojbi pri izgradnji samopouzdanja, timskog rada i morala. Glavna zadaća svakog vojnika jest biti uvježban i spreman za provedbu zadaće koju dobije, a to će mu omogućiti realistična i kvalitetna obuka. Najvažnija stavka vezana uz obuku jest ljudski izvor: vojnici, dočasnici i časnici. Dočasnici i časnici nalaze se u ulozi obučavatelja te im je glavna zadaća obučiti pripadnike u skladu sa standardima i podići njihov stupanj

⁶ Od akademske godine 2024./2025. integrirani prijediplomski i diplomski studij Vojno pomorstvo provodi se na Sveučilištu obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“, a od akademske godine 2025./2026. započet će primopredaja vojnih studija Vojno vođenje i upravljanje te Vojno inženjerstvo sa Sveučilišta u Zagrebu na Sveučilište obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“.

obučenosti, zbog čega je njihov prioritet učinkovita obuka. Svaki časnik (zapovjednik) ujedno je i obučavatelj te je odgovoran za spremnost i uvježbanost svojih podređenih (GS OSRH, 2005).

Zapovjednici su aktivno uključeni u proces obuke i moraju biti nazočni na obuci što je više moguće. Oni su ujedno najodgovorniji za osiguranje potrebnih sredstava za kvalitetnu provedbu obuke. Cilj svake obuke jest dostizanje određenih standarda. Da bi obuka bila što kvalitetnija, zapovjednici moraju svoje postrojbe obučavati što realnije kako bi taj standard bio dostignut i u potpori odgovarajuće doktrine. Razvojem temeljnih vojnih vještina profesionalni vojnik postaje vođa i spreman je za provedbu uspješne obuke.

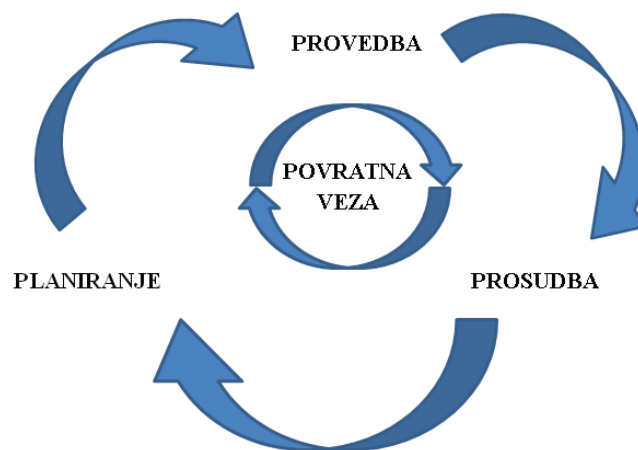
Uloga, značaj i zadaća vojne obuke

Vojska je uvijek bila jedna od najvažnijih institucija, a kvaliteta obuke vojnika ima ključnu ulogu u održavanju sigurnosti i obrani države. Vojna obuka pruža vojnicima sve kompetencije koji su im potrebne za učinkovito izvršavanje zadaća, stoga je ona prioritet OSRH-a. Ustav Republike Hrvatske (2010, str. 8) definira jednu od glavnih zadaća: „Oružane snage Republike Hrvatske štite njezin suverenitet i neovisnost te brane njezinu teritorijalnu cjelovitost.“

Vezano uz izvršavanje te zadaće, OSRH mora biti svakodnevno usredotočen na obuku. Sama obuka proces je kojim se dostiže i održava sposobnost izvođenja određenih vojnih funkcija te povezanih pojedinačnih i zajedničkih zadaća. Cilj obuke OS-a jest stvaranje prilagodljivih postrojbi koje su obučene za borbu. Sam uspjeh u borbama dolazi kao rezultat realistične i izazovne obuke jer bez prave obuke nema spremne i sposobne vojske. Obuka mora biti sustavno promišljena, realno planirana, sigurno provođena i kritički prosuđena. Sustavno promišljena obuka jest ona u kojoj se točno zna zašto se provodi, koji su njezini razlozi i što se njom postiže.

Postrojbama je važno provoditi obuku koja im koristi i koja se direktno tiče provedbe njihove zadaće. Realno planirana obuka zahtijeva od postrojbe obučavanje na način na koji će se boriti na bojištu. Pri provedbi obuke stalno se mora voditi računa o sigurnosti ljudstva i materijalnih sredstava. Na samom kraju, važna je kritička prosudba, budući da je nadređenoj osobi važno vidjeti stanje obučenosti i spremnosti njezine postrojbe. Osim za osnovne zadaće, obuka priprema vojsku i za operacije različite od ratnih. To su operacije koje provode međunarodne organizacije poput NATO-a, Ujedinjenih naroda (UN) ili Organizacije za europsku sigurnost i suradnju (OEES), s ciljem održavanja mira, stabilnosti i sigurnosti u zemljama koje su pogođene sukobima ili drugim oblicima nasilja. Osim operacija potpore miru, vojska provodi i UN-ove operacije, čiji je cilj također očuvanje mira i sigurnosti, zaštita civila i poticanje razvoja.

Vojna obuka ostvaruje se krugom upravljanja obukom (slika 2), koji se sastoji od planiranja, provedbe i prosudbe. Kao što je vidljivo iz slike, svaka zadaća vezana uz obuku mora prvotno biti planirana prema određenim zahtjevima. Nakon planiranja na red dolazi provedba zadaće, a na samom je kraju prosudba, na kojoj se utvrđuju pozitivne i negativne stvari koje su se dogodile tijekom zadaće. Sve tri aktivnosti povezane su povratnom vezom zato što nakon prosudbe ponovno dolazi do planiranja novih zadaća, ali primjenjuju se naučene lekcije.



Slika 2. Krug upravljanja obukom (GS OSRH, 2005, 25)

Vojna vježba

Vojna vježba jest najviši i najsloženiji oblik obuke pomoću koje se postrojbe praktično obučavaju za provedbu dodijeljenih zadaća. Vojna je vježba simulacija vojnih operacija koja se koristi za treniranje i testiranje vojnih snaga. Cilj vježbe jest poboljšati vojnu pripremljenost, operativnu sposobnost i koordinaciju vojnih postrojbi. Vježbe mogu biti izvedene na različitim razinama, uključujući individualne, taktičke, operativne i strateške. Tijekom vojnih vježbi vojnici i postrojbe testiraju različite vojne tehnike, uključujući taktičke manevre, osvajanje ciljeva, protuminsko djelovanje, komunikaciju, obuku prve pomoći i druge vojne vještine. Vježbe mogu uključivati i upotrebu vojnog oružja i opreme.

One se mogu provoditi na kopnu, moru ili u zraku, ovisno o specifičnom kontekstu i potrebama vojske. Mogu biti unutarnje, kad vojska vježba protiv vlastitih snaga, ili vanjske, kad vojska surađuje s partnerima ili se sukobljava s hipotetskim ili stvarnim protivnikom. Obuhvaćaju procjenu operativnih sposobnosti, testiranje novih doktrina ili tehnologija, jačanje suradnje među saveznicima, izgradnju povjerenja i demonstraciju vojne moći. Temelj je planiranja i provedbe vojnih vježbi priprema zapovjedništava i snaga za operacije potpore miru, za upravljanje u kriznim situacijama i rješavanje konflikata. Stoga, svrha i cilj vojnih vježbi moraju odražavati operativne zahtjeve i prioritete. Realnost vojne vježbe važna je jer se vježbe moraju provoditi u uvjetima koji su najbliži realnoj situaciji. Protivnička strana prikazuje se realno, a postrojbe koje je imitiraju djeluju prema doktrini i načelima koji odgovaraju toj strani (GS OSRH, 2013).

Naučene lekcije

OS za cilj ima stalan razvoj tehnologije i znanja. Budući da je znanje kontinuiran proces, važno je konstantno učiti i sprječavati moguće pogreške. Stoga, iznimno je važan koncept sustava naučenih lekcija u OSRH-u jer se na temelju iskustava drugih pripadnika može povećati učinkovitost u provedbi zadaća, ispravljati uočene pogreške i pronalaziti potencijalno bolja rješenja. Na taj se način iskustva i znanja prenose unutar sustava te su dostupna drugima koji ih primjenjuju i usavršavaju tijekom zadaća. Naučena lekcija definira se kao pozitivno ili negativno iskustvo koje će promijeniti buduće postupanje (GS OSRH, 2010). No, do problema dolazi zato što postoji velik broj pripadnika vojne organizacije koji nemaju pristup informacijama i zato nisu u mogućnosti primijeniti druga iskustva tijekom provedbe vlastitih zadaća. Sustav naučenih lekcija mogao bi

poboljšati učinkovitost vojne organizacije jedino kad bi svi pripadnici imali mogućnost pristupiti mu. Osim toga, taj sustav ne zahtijeva velike resurse za svoju provedbu, ali može donijeti promjene u organizaciji čiji je značaj iznimno velik (GS OSRH, 2015).

Razine odgovornosti u provedbi obuke

Provedba vojne obuke ima različite razine odgovornosti i različite zadaće. Zapovjednik kopnenih snaga mora uvježbati svoju postrojbu za spremnost na izvršavanje zadaća na kopnu, dok, s druge strane, zapovjednik mornarice ima odgovornost uvježbati manevre na moru i suradnju s ostalim granama. Nadalje, zapovjednici službi borbene potpore moraju svoje pripadnike obučiti za provedbu zadaća potpore svim sastavnicama OS-a, poput opskrbe, održavanja, opsluživanja i slično, a svi zajedno imaju odgovornost pretvaranja civila u vojne osobe kako bi oružani sustav funkcionirao.

Obuka obuhvaća i provođenje stege odnosno discipline koja je nužna kako bi se pojedinca pripremilo za provedbu zadataka koji se od njega zahtijevaju. Zadaće na bojištu često su stresne te mentalno i fizički zahtjevne, zbog čega se pojedinca treba dovesti do viših razina spremnosti da bi se one najučinkovitije provele. Iz povijesti se može izvući pouka kako se najveća stradanja i štete događaju kad se vojska otkloni od stege i radi samovoljno. Današnja primjena naprednih tehnologija olakšava provedbu zahtjevnih operacija, ali otežava obuku za njih. Vojnici ne samo da moraju održavati stegu i slušati zapovijedi, već moraju biti obučeni za rukovanje sredstvima koja su zahtjevna i skupa. Kompleksnost današnjih zadaća proizlazi iz potrebe da budu provedene brzo, da snage budu mobilne i letalne te da se mogu brzo razmještati po terenu i prilagođavati novonastalim situacijama (Fletcher i Chatelier, 2000).

Vezano uz civilne strukture, ne provode se obuke za situacije koje su malo vjerojatne jer se smatra da je to nepotrebno, neučinkovito i neprofitabilno. Obuka se drži određenih uskih područja. Vojna obuka nešto je drugo jer pojedinca treba obučiti za baš takve situacije za koje je malo vjerojatno da će se dogoditi i za koje se nadamo da se nikad neće dogoditi. Niti jedna inačica na bojištu ne može se uzimati kao uvježbana zbog velikog broja čimbenika koji se mogu promijeniti u trenutku. Stoga, odgovornost je na zapovjedniku da svoju postrojbu pripremi na što više „što ako“ situacija, koje su temelj vojne obuke, kako bi izbjegao nepotrebno stradanje i povećao mogućnost pobjede. Većina operacija koje su se dosad provodile bile su operacije očuvanja mira, operacije potpore miru, protuterorističke operacije i humanitarne operacije. Agresijom Rusije na Ukrajinu mijenja se paradigma rata te se sve više spominju klasične ratne operacije te se nacije za to i pripremaju (Dzvinchuk i Radczenko, 2024).

Kolektivna obuka odnosi se na obuku skupina, desetina, vodova i naviše. Najnaglašenija je i najpotrebnija u OS-u. Vojnik nikad ne sudjeluje sam u provedbi vojnih operacija. U vojnim operacijama angažiraju se skupine, timovi, desetine i naviše. Zapovjednikova je odgovornost obučiti svoju skupinu za određenu zadaću. Izazov je za svakog zapovjednika viših razina to što osposobljavanje vojnika za određene zadaće nije pod njegovom nadležnošću. U timove ili skupine dolaze vojnici koji, u nekim slučajevima, nemaju dovoljno iskustva i znanja te ih se treba dodatno obučavati da bi bili spremni za provedbu kolektivne obuke. Zbog toga je zapovjednikova odgovornost dovesti vojnike do potrebne razine spremnosti i obučenosti za djelovanje u postrojbi (Fletcher i Chatelier, 2000).

Kampovi kadeta

Tijekom vojnih studija svaki je kadet dužan sudjelovati na ljetnim i zimskim kampovima. Vojni kampovi obvezatna su vojna obuka, koju svaki kadet mora uspješno završiti i biti ocijenjen. Za četverogodišnji studij traje tri, a za petogodišnji četiri godine. Na prvoj godini studija svi kadeti moraju položiti Vojni kamp 1, koji se sastoji od Pripremno-kamp, vojne obuke kroz godinu, Zimskog i Ljetnog kampa 1. Pripremni kamp započinje u rujnu i traje tri tjedna. Njegova je uloga selekcijska i priprema kandidata za kadeta na kadetsku službu. Pripremni kamp završava svečanom prisegom. Vojna obuka kroz godinu odnosi se na predavanja koja kadeti imaju tijekom akademske godine, dvije radne subote u kojima imaju gađanja iz različitog oružja te radne vikende, na kojima teorijski dio koji su učili provode u praksi. Zimski i Ljetni kamp 1 provode se nakon ispitnih rokova. Tijekom njih kadeti se upoznaju s rukovanjem oružjem, rade stavove s njim, provode vježbovne radnje i postupke kao pojedinci i u binomu.

Vojni kamp 2, za drugu godinu, ima sastavnice kao i Vojni kamp 1, osim što u glavnoj ulozi više nije pojedinac i njegov binom, nego se radi o vođi/zapovjedniku tima, skupine ili desetine. Kadeti se stavljaju u zapovjedne uloge te se ocjenjuje njihov rad s manjim skupinama do razine desetine.

Na trećoj godini studija provodi se Vojni kamp 3. Kadeta se stavlja u ulogu zapovjednika voda te se ocjenjuje njegova sposobnost zapovijedanja i vođenja većeg broja ljudi. Završetkom Vojnog kampa 3 završava obvezna vojna obuka kadeta. Vojni kamp 4 dodatna je vojna obuka koja se sastoji od vojne obuke kroz sedmi semestar; vojnostručne prakse, koja je u osmom semestru; Zimskog kampa 4; završnih radova vezanih uz rodovsko opredjeljenje koje svi kadeti moraju napisati. Vojnostručna praksa počinje u osmom semestru, kad se kadeti već opredjeljuju za rodove te s nositeljima vojnostručne prakse pohađaju nastavu, koja je učionička i terenska. Zimski kamp 4 traje dva tjedna. Jedan tjedan kadeti provode u vojarni u Zagrebu, gdje se upoznaju sa sustavima Simulacijskog središta Zapovjedništva za obuku i doktrinu „Fran Krsto Frankopan“ Hrvatske kopnene vojske, a u drugom tjednu svladavaju osnove skijanja. Vojni kamp 5 dodatna je vojna obuka, a polaze je kadeti koji odluče završiti diplomski studij. Sastoji se od vojne obuke kroz godinu, diplomskog rada i Zimskog kampa 5, na kojem kadeti odlaze u ostale satnije Kadetske bojne te se uključuju u njihov svakodnevni rad. Imaju i mogućnost sudjelovanja na prethodnim vojnim kampovima u ulozi generacijskih voditelja.

Zaključak

U radu je prikazano da je obuka stup profesionalnog vojnog obrazovanja, koji se svakodnevno usavršava zbog novih tehnologija i geopolitičkih okružja. Konstantnim razvojem obuke vojska se usavršava te je spremna svladati zadaće koje se pred nju postave. Obuka je iznimno važna, naročito u razvoju mladih časnika koji se razvijaju u vođe, a samim tim postaju odgovorni za razvoj svojih podređenih. Program KADET, koji se trenutačno provodi u suradnji Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“, pokazao se kao dobar način izgradnje i pripreme mladih časnika za vojni poziv. Upravo zato, Vlada Republike Hrvatske predložila je Zakon o osnivanju Sveučilišta obrane i sigurnosti „Dr. Franjo Tuđman“, koji je donio Hrvatski sabor (NN, 34/2021). Kadeti se školuju na Hrvatskom vojnom učilištu „Dr. Franjo Tuđman“ te se svakodnevno razvijaju u sklopu nastave i drugih obučnih događaja na kojima im znanja prenose djelatne vojne osobe s velikim iskustvom rada unutar vojnog sustava. Tijekom kadetske službe svaki je kadet dužan sudjelovati na ljetnim i zimskim kampovima. Riječ je o obvezatnoj vojnoj obuci koju svaki kadet mora uspješno završiti i biti ocijenjen. Obuka se razlikuje vezano uz tehnike provedbe, osposobljenost pripadnika, veličinu vojske, ustanove za vojno obrazovanje i druge okolnosti koje na nju utječu. Danas je naglasak na stalnom usavršavanju vojnika, dočasnika i časnika. Oni moraju biti dobro obučeni i svestrani da mogu razumjeti i primjenjivati suvremenu tehnologiju (umjetna inteligencija), suvremene komunikacijske sustave, sofisticirano naoružanje i dr. Razvijanjem časnika koji su odgovorni za provedbu obuke imat ćemo i osposobljene vojnike. Možemo zaključiti da je obuka kompleksan proces, koji će se stalno razvijati, a mladi časnici morat će ulagati puno volje i napora kako bi postali pravi vođe i bili sposobni na pravi način voditi podređene. Puno napora morat će uložiti i OSRH kako bi obuka bila na određenoj razini i u skladu sa standardima NATO-a i EU-a.

Literatura

1. Anić, V. (ur.) (2003) *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
2. Dzvinchuk, D. & Radzenko, O. (2024). International Security Paradigm Shift as a Consequence of the Russian-Ukrainian War. *Journal of Modern Science*, 5(59), str. 54–72.
3. Fletcher, J. D. i Chatelier, P. R. (2000). *An Overview of Military Training*. Institute for Defense Analyses.
4. Hrvatski klasifikacijski registar (2024). Standardi zanimanja časnika. Pristupljeno 12. 4. 2024. na: <https://hko.srce.hr/registar/standardi>.
5. GS OSRH (2005). *Doktrina obuke OSRH*. Zagreb: MORH.
6. GS OSRH (2010). *Koncept sustava naučenih lekcija u OSRH*. Zagreb: MORH.
7. GS OSRH (2013). *Uputa o vojnim vježbama u OSRH*. Zagreb: MORH.
8. GS OSRH (2016). *Smjernice za primjenu procesa naučenih lekcija u OSRH*. Zagreb: MORH.
9. Kozina, A. (2018). Profesionalno vojno obrazovanje: izazovi za Oružane snage Republike Hrvatske. *Strategos*, 2(1), str. 119–136.
10. Kozina, A. (2020). *Prilozi vojnoj pedagogiji*. Zagreb: MORH/ Hrvatsko vojno učilište.
11. NATO (2014) *MC 0458/3 Nato Education, Training, Exercises, and Evaluation (ETEE) Policy*. Pristupljeno 12. 6. 2023. na: [https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/MC0458-3-Final-NATO-EDUCATION,-TRAINING,-EXERCISES,-AND-EVALUATION-\(ETEE\)-POLICY-03-Sep-14.pdf](https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/MC0458-3-Final-NATO-EDUCATION,-TRAINING,-EXERCISES,-AND-EVALUATION-(ETEE)-POLICY-03-Sep-14.pdf).
12. Pravilnik o izobrazbi (2023). Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16, 30/18, 125/19 i 50/23.

13. Puljiz, I. Šutalo, I. i Živčić, M. (ur.). (2010). *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, 1. Minerva graphica d. o. o. Laduč.
14. Steingartner, W. Galinec, D. i Kozina, A. (2021). Threat Defense: Cyber Deception Approach and Education for Resilience in Hybrid Threats Model. *Symmetry*, 13(4,597), str. 1–25, doi:10.3390/sym13040597.
15. Ustav Republike Hrvatske (2010). Narodne novine br. 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14.
16. Vojna enciklopedija (1973). Beograd: Vojnoizdavački zavod.
17. Zakon o osnivanju Sveučilišta obrane i sigurnosti (2021). Narodne novine br. 34/2021.
18. Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske (2019). Narodne novine br. 73/13, 75/15, 50/16, 30/18, 125/19, 155/23, 158/23, 14/24.

Training as a Pillar of Professional Military Education

Abstract

The purpose of this paper is to analyse training as a pillar of professional military education. The role of professional military education is presented. A model of military education consisting of four pillars and four domains is developed. Military education was analysed, and its basic role, significance, and tasks were determined. The paper clearly defines the levels of responsibility in the implementation of training. Special attention is given to the military exercise as the most complex part of military training. The paper also briefly describes the implementation of the cadet training in military studies. This is done in cooperation between the University of Zagreb and the Croatian Defence Academy “Dr. Franjo Tuđman” through winter and summer camps. The role of the lessons learned in improving the implementation of military training is presented. The paper confirms that training, as a basic component of professional military education, has an essential role in all four primary areas of military education, and without training as a basic component, military education cannot be conducted.

Keywords: *lessons learned; military camps; military exercise; model of military education; training management circle.*

Prethodno priopćenje

SAMOVREDNOVANJA U ORGANIZACIJAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Amina Isanović Hadžiomerović

Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina

amina.isanovic@ff.unsa.ba

Sažetak

Samovrednovanje u organizacijama temelj je upravljanja kvalitetom, pružajući priliku za organizacijsko učenje i razvoj usklađen s organizacijskom vizijom i sviješću o potrebama. Pritom je kvaliteta višeslojan koncept koji izmiče univerzalnom definiranju, a u obrazovanju odraslih kroz njega se prelamaju ekonomski i humanistički razlozi. U ovom radu predstavljen je proces kreiranja kontekstualno osjetljivog i razvojno orijentiranog pristupa samovrednovanju u organizacijama za obrazovanje odraslih. Kao osnova poslužio je dokument razvijen u okviru aktivnosti DVV Internationala pod nazivom *Curriculum InstitutionALE*. Njegova je osnovna namjena da posluži pri osmišljavanju i praćenju razvoja organizacija za obrazovanje odraslih. Dokument ostavlja prostor za adaptaciju u lokalne kontekste i potrebe različitih organizacija. U svrhu kreiranja instrumenta za samovrednovanje održan je niz koordiniranih aktivnosti, koje su uključivale: 1. tri dvodnevne radionice na kojima su sudjelovali predstavnici organizatora obrazovanja odraslih iz Bosne i Hercegovine i Njemačke, istaknuti stručnjaci iz obrazovanja odraslih iz obiju država, te predstavnici obrazovnih vlasti; 2. pripremu probne verzije instrumenta za samovrednovanje primjenom delfi metode; 3. provedbu probnog instrumenta za samovrednovanje i ocjenu stručnjaka od strane organizatora obrazovanja odraslih iz BiH i Njemačke. Na temelju prikupljenih kvalitativnih podataka iz različitih izvora i faza, zaključeno je da svaka organizacija ima specifičan način provođenja usluga, organiziranja temeljnih procesa i definiranja kriterija kvalitete. Kreiran je instrument za samovrednovanje organizatora obrazovanja odraslih s odgovarajućim smjernicama za primjenu, koji podržava potrebu za otvorenosti i osjetljivošću. Instrument sadrži smjernice i strukturu, te se može prilagoditi vođenju i praćenju razvoja svake pojedine organizacije, umjesto da služi kao standard za sve.

Ključne riječi: *Curriculum InstitutionALE; instrument za samovrednovanje; kvaliteta u obrazovanju odraslih; samovrednovanje.*

Uvod

Vrednovanje u obrazovanju odraslih predstavlja složen i višeslojan proces organizacijskog učenja kojemu je cilj unapređenje kvalitete. Vrednovanje u obrazovanju odraslih podrazumijeva primjenu rezultata procjene ostvarenosti ishoda učenja kako bi se donijele odluke o unapređenju programa i pružile informacije zainteresiranim stranama, akreditacijskim tijelima, te sustavima odgovornosti (Hill, 2023). Samovrednovanje provode organizacije najčešće s namjerom poboljšanja postojećih praksi, donošenja informiranih odluka, te procjene vrijednosti i efikasnosti obrazovnih programa i organizacije u cjelini. U suvremenom društvu, pod snažnim utjecajem neoliberalne logike i performativnosti, vrednovanje je postalo instrument kontrole nad obrazovnim procesima, fokusirano na postizanje uniformnih standarda. Međutim, postojeći modeli često zanemaruju specifične potrebe i kontekste u kojima organizacije djeluju, naročito u obrazovanju odraslih. U društvu kojim vlada „imperativ inoviranja“ nameće se potreba stalnog traganja za novim metodama unapređenja produktivnosti, razvoja i blagostanja obrazovnih organizacija (OECD, 2015). Osnova toga jest obuhvatno vrednovanje postojećih praksi i procjena izgleda za uspjeh budućih.

Ovaj članak predstavlja alternativni pristup vrednovanju koji ističe odgovornost i transparentnost, umjesto kontrole. Odgovornost, kategorija imanentna andragoškom pristupu (Mavrak, Badurina i Isanović Hadžiomerović, 2024), u kontekstu suvremenog vrednovanja definira se kao pružanje podrške pojedincima ili institucijama pri ispunjavanju svoje zadaće i postizanja ciljeva (UNESCO, 2017, str. 2). Ona obuhvaća sve organizacijske aspekte; stratešku viziju i misiju, rukovođenje, profesionalnu kulturu nastavnika i obrazovne prakse, otvorenost prema zajednici, procese samoregulacije i refleksije te upravljanje ljudskim i materijalnim resursima. „Slijedeća generacija odgovornosti“ (Serra, Alves, Soares, 2023) trebala bi uključivati tri elementa: podržavajuće intervencije u organizaciji sustava, istinsku suradnju i profesionalnost te samovrednovanje kao treći element potreban za unapređenje kolektivnog kapaciteta organizacija za obrazovanje odraslih (Fullan i sur., 2015, str. 6). Izgradnjom kulture samovrednovanja postiže se podrška organizacijama u njihovu prirodnom procesu (re)kreiranja sustavnih strategija za transformiranje, anticipiranje i odgovaranje na društvene promjene.

Promatrano na razini organizacije za obrazovanje odraslih, vrednovanje je povezano s organizacijskim učenjem koje se temelji na osobnom i timskom razvoju i napretku. Reflektiranje i osvještavanje vlastitih praksi postaje ključni faktor pri razvijanju održivih strategija za kontinuirano unapređenje. Međutim, u postojećoj literaturi evidentirani su određeni izazovi i ograničenja provedbi samovrednovanja u organizacijama, što uključuje nespremnost na preispitivanje *statusa quo* i minimalnu želju za promjenom, nepostojanje svijesti o faktorima efikasnih praksi vrednovanja (Bourgeois i sur., 2023), nedovoljnu kompetentnost (Cho i sur., 2023), negativna iskustva iz prošlosti, nerazumljivu terminologiju te individualizam umjesto fokusa na organizacijske ciljeve (Rogers i Gullickson, 2023).

Da bi samovrednovanje zaživjelo u organizacijama za obrazovanje odraslih, neophodno je razviti i usvojiti odgovarajuće modele i instrumente koji će biti dovoljno kontekstualno osjetljivi i razvojno orijentirani. S tom namjerom, u ovom je radu predstavljen model samovrednovanja organizacija za obrazovanje odraslih u BiH koji uvažava specifičnosti obrazovne politike u domenu obrazovanja odraslih i uvjete funkcioniranja organizacija. U nastavku je predstavljen istraživački proces koji je rezultirao kreiranjem modela i instrumenta za provedbu samovrednovanja, u čijoj je osnovi *Curriculum InstitutionALE* (DVVI, 2021).

Curriculum InstitutionALE kao podloga za (samo)vrednovanje u organizacijama za obrazovanje odraslih

Organizacije za obrazovanje odraslih u BiH uključuju različite javne, privatne i nevladine organizacije, ali ne postoje isključivo javne ustanove za obrazovanje odraslih. Ova se aktivnost često odvija u srednjim školama i drugim institucijama poput muzeja ili zdravstvenih ustanova. Njihov je razvoj složen i pod utjecajem šireg društvenog, ekonomskog i političkog konteksta, dok istraživanja ukazuju na nedovoljnu financijsku podršku (Isanović Hadžiomerović i Pfanzelt, 2022).

Specifičnost vrednovanja u organizacijama za obrazovanje odraslih leži u relativnoj autonomiji u upravljanju procesima, metodama i kriterijima vrednovanja, za razliku od formalnog obrazovanja. Za razliku od klasičnih tržišnih sistema, organizacijama za obrazovanje odraslih potrebna je organska regulacija za osiguranje kontinuiranog razvoja kvalitete.

Opći standardi u području obrazovanja odraslih u BiH definirani su na državnoj razini dokumentom *Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u BiH*, dok su specifičniji standardi usvojeni na nižim administrativnim razinama. Oni predstavljaju osnovu za stjecanje statusa javno priznatog organizatora obrazovanja odraslih. Zakoni o obrazovanju odraslih u BiH predviđaju provedbu samovrednovanja, unutaršnjeg i vanjskog vrednovanja u svrhu re/akreditacije.¹ Međutim, uočeno je da ne postoji definirana procedura provođenja samovrednovanja i vanjskog vrednovanja, kao ni standardi, kriteriji i pokazatelji koji se primjenjuju u tom procesu. Neki zakoni, poput onog u Kantonu Sarajevo, ne propisuju tko provodi reakreditaciju i vanjsko vrednovanje, niti postoje provedbeni akti samovrednovanja i vanjskog vrednovanja poput pravilnika ili smjernica. Zbog svega ovoga, samovrednovanje se još uvijek ne provodi kao redovna i obavezna aktivnost u organizacijama za obrazovanje odraslih. S namjerom bavljenja postojećom potrebom, pristupilo se analizi postojećih evaluacijskih resursa i mogućnosti njihove adaptacije u obrazovni kontekst BiH.

Kao polazište je uzet dokument koji je pripremio DVV International pod nazivom *Curriculum InstitutionALE* (CI) (DVVI, 2021). Njegova je svrha da posluži kao osnova za definiranje ciljeva i kriterija za razvoj kapaciteta i organizacije, za prikupljanje polaznih podataka o trenutnom i očekivanom razvoju organizacija, kao i za praćenje napretka organizacija. Ovaj dokument ukazuje na uspješne prakse koje vode poboljšanju kvalitete; njegova namjera nije uspostavljanje univerzalnih standarda, ali se njime mogu koristiti obrazovne vlasti u razvoju standarda kvaliteta.

CI struktura (slika 1) počiva na pretpostavci da organizacija za obrazovanje odraslih pruža tri ključne usluge: orijentaciju i vođenje, obrazovanje i uključenost. Prva usluga uključuje procese identifikacije obrazovnih potreba polaznika, obrazovno i karijerno savjetovanje, druga je temeljna jer se odnosi na planiranje i realizaciju obrazovnih programa, dok treća usluga obuhvaća „akcije u zajednici“ (DVVI, 2021, str. 18) kao direktan ishod orijentacijskih i obrazovnih aktivnosti. Svaka usluga uključuje kvalitativne načine verifikacije/dokumentiranja procesa. Za njihovu realizaciju, CI predviđa sedam ključnih kapaciteta: strategiju i menadžment, analizu potreba, marketing, doseg i upis polaznika, kvalificirane edukatore, umrežavanje, motivirajuću sredinu i financijska sredstva. Ovi kapaciteti prate se kroz definirane metode verifikacije, koje osiguravaju transparentnost i odgovornost.

¹ U Bosni i Hercegovini svaka administrativna jedinica ima vlastiti zakon o obrazovanju odraslih, s relativno malim međusobnim razlikama. Pregled zakona dostupan je putem mrežne stranice: <https://www.dvv-international.ba/bs/materijali/zakoni-i-propisi>.



Slika 1. Struktura CI (DVVI, 2021; preuzeto uz dozvolu DVVI)

CI nije normativni dokument, već je osmišljen kao okvir koji se treba prilagoditi lokalnom kontekstu. S ovom namjerom poduzet je niz koordiniranih aktivnosti kojim je upravljao DVV International (DVVI) – Ured u Sarajevu, uz stručno vođenje autorice rada, uz savjetovanja s internacionalnim stručnjacima i osobljem DVVI-ja u ulozi kritičkih prijatelja. Proces je od početka slijedio istraživačku metodologiju s dva konkretna cilja: 1) ispitati mogućnost adaptacije CI-ja za primjenu u organizacijama za obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini te 2) identificirati područja kvalitete, kriterije i indikatore njihove ostvarenosti te, na osnovu toga, kreirati instrument za samovrednovanje organizacija za obrazovanje odraslih.

Metoda

Istraživanje je kvalitativnog karaktera i uključivalo je sukonstrukciju nalaza sa sudionicima, kako bi se zajednički razumjele razvojne potrebe organizatora obrazovanja odraslih u suvremenom kontekstu, posebno u BiH. Kvalitativne metode omogućile su naglašavanje perspektiva sudionika i njihovog shvaćanja vrednovanja, definiranog kao proces prikupljanja i sintetiziranja dokaza o kvaliteti i vrijednosti (Fournier, 2005).

Kako vrednovanje i samovrednovanje nisu obavezni za ove organizacije, prvi je korak bio ispitati razumijevanje važnosti ovog procesa te poimanje kvalitete u svakoj od organizacija. Istraživanje, provedeno od 2022. do 2023. godine, uključivalo je različite profile sudionika, primijenjena je kombinacija različitih metoda: delfi metoda uz slanje pisanih povratnih informacija, grupne diskusije (vođene od strane facilitatora) ili samoinicijativne u manjim grupama, *World Cafe* diskusija, individualni intervjui i savjetovanja te analiza sadržaja. Odabrane metode omogućile su otvoren pristup interpretacijama, stalno dijaloško sukonstruiranje nalaza i provjeru u odnosu na postojeću literaturu i zakonske mogućnosti.

Nacrt

Provedene su aktivnosti bile konzultativno-istraživačkog karaktera tijekom kojih je planski prikupljan relevantan istraživački materijal, a uključivale su: a) tri dvodnevne radionice na kojima su sudjelovali predstavnici organizatora obrazovanja odraslih iz BiH i Njemačke, istaknuti stručnjaci iz obrazovanja odraslih iz obiju država, te predstavnici obrazovnih vlasti; b) pripremu probne verzije instrumenta za samovrednovanje primjenom delfi metode; c) provedbu probnog instrumenta za samovrednovanje i ocjenu stručnjaka od strane organizatora obrazovanja odraslih iz BiH i Njemačke te d) savjetovanja s predstavnicima obrazovnih vlasti o pripremljenom modelu i instrumentu.

Uzorak

Uzorak je bio etapni, s promjenama kriterija odabira sudionika u svakoj fazi istraživanja (Cohen, Manion i Morrison, 2018), u skladu s njihovom ulogom u sustavu obrazovanja odraslih. Primarna grupa informatora uključivala je osam predstavnika iz četiriju organizacija za obrazovanje odraslih u BiH, registriranih pri relevantnim ministarstvima i s programima od javnog značaja. Tri organizacije nude programe za unapređenje zapošljivosti i osobni razvoj, dok jedna nudi isključivo programe iz područja radnog i građanskog angažmana.

U drugoj fazi, četiri stručnjaka iz područja obrazovanja odraslih analizirali su prikupljene podatke i radili na pripremi probne verzije instrumenta za samovrednovanje. U trećoj fazi, uz predstavnike domaćih organizacija, pridružili su se i rukovoditelji iz četiriju partnerskih organizacija iz Njemačke. U četvrtoj fazi, predstavnici obrazovnih vlasti (N = 10) iz različitih dijelova BiH razmatrali su zakonske mogućnosti za adaptaciju i primjenu instrumenta za samovrednovanje.

Rezultati

Četiri organizatora obrazovanja odraslih iz BiH imaju višegodišnje iskustvo, prepoznate rezultate te iskustvo sudjelovanja u međunarodnim projektima. Motivaciju za sudjelovanjem u procesu (samo)vrednovanja nalaze uglavnom u unutarnjoj želji za unapređenjem djelovanja i održavanja vodeće pozicije u zajednici u kojoj djeluju. Jedna od izjava ilustrira unutarnju motivaciju za provedbom vrednovanja u organizacijama: „Nas nitko ne tjera da ovo sve radimo, ali ako budemo čekali, može doći vrijeme kada više nećemo imati ništa novo ponuditi našim polaznicima.“

Zajedničko je svim organizacijama to da žive i rastu kao dio dinamičnog sektora koji se bori za svoje mjesto. Kroz diskusije se jasno izlučila temeljna razlika između organizacija iz BiH i onih iz Njemačke, a to je stupanj sustavne podrške i pristupa resursima, koji su u BiH ispod potrebne razine, prema percepciji organizatora obrazovanja odraslih. Zbog preglednosti, rezultati su podijeljeni po temama koje su prirodno ekstrahirane iz podijeljenog iskustva od strane organizatora za obrazovanje odraslih, a one obuhvaćaju: osvrt na postojeću praksu samovrednovanja, poimanje kvaliteta, potrebne adaptacije u CI-ju, područja kvalitete, kriterije i indikatore ostvarenosti.

Osvrt na postojeću praksu samovrednovanja u organizacijama za obrazovanje odraslih

Svi predstavnici organizatora obrazovanja odraslih iz BiH naveli su kako već samoinicijativno provode određene procedure samovrednovanja, koje im pomažu pri strateškom planiranju i postavljanju ciljeva za naredno razdoblje. Svaka je organizacija navela svoj interno dogovoreni pristup koji je uključivao: analize godišnjih planova na sastancima, fokus grupe, mjerne

instrumente koje popunjavaju polaznici te intervju s alumnima i poslodavcima (ukoliko su obuke namijenjene unapređenju zapošljivosti). Svi su naveli kako su dolazili do pristupa i instrumenata samostalnim traganjem, na osnovu dostupnih priručnika, a bez uputa od nekog vanjskog evaluacijskog tijela.

Organizatori obrazovanja odraslih iz Njemačke navodili su kako je provedba samovrednovanja često zahtjevan proces, koji traži mnogo vremena i uključenosti osoblja, te da su statistički pristupi često iscrpljujući i ponekad djeluju kao svrha sami sebi. Smatraju kako CI može poslužiti kao okvir koji će svaka organizacija prilagoditi svojim specifičnim potrebama. Ističu potrebu za dijaloškim pristupom unapređenju rada organizacija za obrazovanje odraslih, gdje će se pregovarati o prioritetima, te spram njih odrediti trenutna razina ostvarenosti.

Poimanje kvalitete kod organizatora obrazovanja odraslih

Postoji više pristupa definiranju kvalitete u obrazovanju (Barrett i sur., 2006), dok je na razini prakse ovaj koncept kontaminiran subjektivnim percepcijama. Međutim, u procesu vrednovanja, kvaliteta se promatra kao atribut koji se može ocjenjivati na osnovu specifičnih deskripcija koje pokazuju kako određena organizacija pruža svoje osnovne usluge i ispunjava potrebe zainteresiranih strana. Analizirajući podatke, izdvojila su se tri pristupa definiranju kvalitete, koji su nazvani: razvojni, elitistički i pristup temeljen na dokazima (tablica 1).

Tablica 1. Tri pristupa određenju kvalitete kod sudionika istraživanja

Autentične izjave	Ključne karakteristike	Pristup definiranju kvalitete
<i>Kvaliteta je nešto čemu stalno težimo, a uvijek imamo osjećaj da možemo bolje i više. Kao neka daleka vizija kojoj što se više približavamo, ona se sve više udaljava jer i mi stječemo veću perspektivu i uočavamo što sve možemo mijenjati.</i>	- stalna težnja - vizija - perspektiva	razvojni
<i>Mi smatramo da smo najbolji u ovome što nudimo i to je naša oznaka kvalitete. Imamo kvalitetan program, predavače, polaznici su u velikoj mjeri zadovoljni.</i>	- izvrsnost - uvjeti ostvarivanja kvalitete	elitistički
<i>Imamo vrlo dobre povratne informacije od naših polaznika, šira zajednica nas percipira vrlo dobro. Stalno provodimo interne revizije kako bismo uočili što je dobro i što se treba unaprijediti. To nam služi za buduće planiranje. Sretni smo kad premašimo rezultate iz prethodne godine.</i>	- razni izvori podataka - interna revizija - poredba	temeljen na dokazima

Poimanje kvalitete implicira viziju uspjeha koju svaka organizacija ima, te s njom povezane kriterije za njegovo dostizanje. Organizatori su naveli kako stalno tragaju za modelima upravljanja kvalitetom, ali da nijedan nisu smatrali dovoljno adekvatnim njihovoj organizaciji te su do određenih rješenja došli iskušavanjima u praksi („Vremenom smo vidjeli što nam je potrebno i što donosi rezultate. Ne znači da je dobro sve što je sadržano u nekom teorijskom modelu“). To posebno dolazi do izražaja pri samovrednovanju, budući da će procjena ostvarenosti svakog od područja ovisiti o individualnim aspiracijama organizacije, koje mogu znatno nadilaziti formalno propisane zahtjeve. Međutim, organizatori obrazovanja odraslih identificirali su da je neke od elemenata CI-ja teško ispuniti u organizacijama koje nisu javne ustanove ili se obrazovanjem odraslih bave uz druge djelatnosti. Pored toga, svi su organizatori iskazali bojazan da bi ovako koncipiran proces (samo)vrednovanja vodio povećanju obujma posla i prevelikoj „birokratizaciji“ rada u organizacijama koje prirodno teže biti fleksibilnije i otvorenije za promjene.

U razmjeni s kolegama iz partnerskih organizacija u Njemačkoj, kao ključne karakteristike ostvarivanja kvaliteta izdvojile su se: dokumentiranje, transparentnost i zadovoljstvo polaznika. U tu svrhu, u svim organizacijama u Njemačkoj postoje jasne procedure, *online* sustavi evidenciranja te instrumenti kojima se prati usvojenost željenih kompetencija, ukupni doživljaj organizacije i programa, kao i utjecaj koji organizacija ostvaruje na okruženje u kojem djeluje.

Mogućnosti adaptacije CI-ja

Pokazalo se da organizacije za obrazovanje odraslih ne smatraju sve dijelove CI-ja jednako relevantnim u trenutnoj fazi njihova razvoja. Organizacije se prvenstveno fokusiraju na obrazovne usluge, dok su orijentacija i djelovanje u zajednici manje zastupljene. Štoviše, organizatori su smatrali da orijentacija u smislu kako je definirana u CI-ju nije njihova primarna usluga, te da se time trebaju baviti druge ustanove, poput zavoda za zapošljavanje. Međutim, u razdoblju nakon istraživanja i do pisanja članka, jedan od organizatora koji je sudjelovao u istraživanju pokrenuo je veliki projekt karijerne orijentacije. Ovo ilustrira da ponekad samovrednovanje subjekte izlaže neugodnim situacijama iz kojih proizlaze otpori, ali im pruža priliku za rast i razvoj.

Područja kvalitete, kriteriji, indikatori i dokazi

Na osnovu prikupljenih podataka u diskusijama s predstavnicima obrazovnih vlasti, a u usporedbi s onima koje su predložili organizatori obrazovanja odraslih, izdvojeno je pet područja kvalitete (tablica 2).

Tablica 2. Područja kvalitete

Prijedlozi organizacija za obrazovanje odraslih	Prijedlozi predstavnika obrazovnih vlasti	Konačna lista
upravljanje i organizacijska kultura ispitivanje potreba financiranje obrazovni programi obrazovni proces ljudski resursi i kompetencije okruženje za učenje i oprema promocija i zagovaranje učenja i obrazovanja odraslih obrazovni ishodi društveno odgovorne aktivnosti organizacija za obrazovanje odraslih	upravljanje i rukovođenje godišnji planovi rada programi obrazovanja odraslih nastavni proces obrazovna postignuća polaznika i zapošljivost informiranje, savjetovanje i karijerno vođenje polaznika ljudski i drugi resursi komunikacije s javnošću i informiranje	1. upravljanje i organizacijska kultura 2. ljudski resursi i kompetencije 3. obrazovni proces 4. obrazovna postignuća polaznika i zapošljivost 5. informiranje, savjetovanje i karijerno vođenje

Unutar svakog od njih definirana su do četiri standarda, te njima pripadajući kriteriji, indikatori i dokazi ispunjenosti. Formulacija indikatora ispunjenosti provjerena je delfi metodom gdje se od organizatora tražilo da ispune samoevaluacijski upitnik, kao i da daju komentar o njegovom sadržaju i formi (uključujući jezične konstrukcije). Predstavници partnerskih organizacija iz Njemačke također su dali osvrt na sadržaj upitnika. Povratne informacije iz ovog procesa inkorporirane su u konačni instrument. U nastavku je naveden primjer operacionalizacije jednog standarda u okviru prvog područja upravljanja kvalitetom, gdje su navedeni kriteriji te primjeri indikatora i dokaza.

Tablica 3. *Primjer operacionalizacije jednog standarda kvalitete*

Područje kvalitete 1: UPRAVLJANJE I ORGANIZACIJSKA KULTURA	
Standard kvalitete 3: Centar/ustanova upravlja financijama na održiv, razvojno usmjeren i društveno odgovoran način	
Kriteriji	Primjeri indikatora i dokaza
Osigurana su potrebna sredstva za neometano financiranje centra/ustanove.	Financijski plan prihoda i rashoda Relevantni dokumenti o dodatnim izvorima financiranja (ugovori, odluke, projektna dokumentacija) Primjeri društveno odgovornog poslovanja i inicijativa u zajednici koje je centar/ustanova podržao/la Cjenovnik i način na koji je dostupan javnosti
Sustav financiranja centra/ustanove održiv je i osigurava stabilnost.	
Osigurani su dodatni izvori financiranja (projekti EU, privredna djelatnost) koje ustanova koristi za unapređenje kvaliteta obrazovnog procesa i osiguranje pristupa polaznicima.	
Postoji odgovarajući sustav za utvrđivanje cijena usluga i naknada.	
Centar/ustanova pokazuje društveno odgovorno poslovanje kroz pružanje podrške inicijativama u zajednici.	

Elementi pet područja kvalitete sad su integrirani u model, a deskriptori su prilagođeni zakonodavnom okviru BiH. U ovisnosti od profila organizatora i trenutne razvojne razine, neki indikatori neće biti relevantni u trenutku provođenja samovrednovanja. Svaki će organizator kroz proces samorefleksije odlučiti o tome hoće li učiniti korake prema tome u budućem razvoju.

Zaključak

Samovrednovanje je ključan proces za unapređenje kvalitete u organizacijama za obrazovanje odraslih. To omogućava organizacijama da kroz refleksiju vlastitih praksi prepoznaju specifične potrebe i izazove, te kreiraju strategije za kontinuirani razvoj. Na taj se način jača samopouzdanje pojedinaca i organizacija te zadobiva vlasništvo nad procesom (Bin Mubayrik, 2020). U tekstu je naglašena važnost kontekstualne prilagodbe, čime se izbjegava univerzalna primjena standarda koja ne uzima u obzir različite organizacijske okolnosti. Korištenje CI-ja kao adaptabilnog okvira omogućilo je razvijanje instrumenta za samovrednovanje koji se može prilagoditi individualnim potrebama svake organizacije.

Istraživanje je pokazalo da su organizacije za obrazovanje odraslih u BiH, iako suočene s financijskim i institucionalnim ograničenjima, spremne primijeniti samovrednovanje kako bi osigurale održivost i kvalitetu svojih programa. Međutim, proces uvođenja samovrednovanja zahtijeva koordinirane napore svih aktera, napose organizacija za obrazovanje odraslih i obrazovnih vlasti. Zakonski okviri još uvijek nisu dovoljno razvijeni kako bi pružili jasno definirane smjernice za provedbu samovrednovanja, ali postoji spremnost i motivacija da se ovaj proces integrira u svakodnevno djelovanje organizacija za obrazovanje odraslih.

U konačnici, samovrednovanje ne bi trebalo biti samo formalna obveza, već proces koji podržava otvorenost, odgovornost i stalno učenje unutar organizacija, potičući ih na unapređenje i prilagodbu promjenjivim društvenim i obrazovnim potrebama.

Literatura

1. Athanasou, J. A. (2005). Self-evaluation in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), str. 290–303.
2. Barrett, A. M. i sur. (2006). *The Concept of Quality in Education: A Review of the 'International' Literature on the Concept of Quality in Education*. EdQual, https://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf.
3. Bin Mubayrik, H. F. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *Sage Open*, 10(3), <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>.
4. Bourgeois I., Lemire S. T., Fierro L. A., Castleman A. M. i Cho M. (2023). Laying a solid foundation for the next generation of evaluation capacity building: Findings from an integrative review. *The American Journal of Evaluation*, 44(1), str. 29–49, <https://doi.org/10.1177/10982140221106991>.
5. Cho, M., Castleman, A. M., Umans, H. i Mwirigi, M. O. (2023). Measuring Evaluator Competencies: Developing and Validating the Evaluator Competencies Assessment Tool. *American Journal of Evaluation*, 44(3), str. 474–494, <https://doi.org/10.1177/10982140211056539>.
6. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
7. DVVI (2021). *Curriculum InstitutionALE*. DVV International. Pristupljeno 4. 9. 2023. na: <https://www.dvv-international.de/en/ale-toolbox/organisation-and-management/curriculum-institutionale/download-center-curriculum-institutionale>.
8. Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), str. 139–142, <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>.
9. Fournier, D. M. (2005). Evaluation. U S. Mathison (ur.). *Thousand Oaks Encyclopedia of Evaluation* (str. 139–40). CA: Sage.
10. Hill, L. H. (ur.) (2023). *Assessment, Evaluation and Accountability in Adult Education*. Routledge.
11. Isanović Hadžimerović, A., Pfanztel, A. i Pfanztel, H. (2022). *Studija o učenju i obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: DVVI.
12. Mavrak, M., Badurina, M. i Isanović Hadžimerović, A. (2024). *Andragoški priručnik za stručnjake u oblasti zdravstvene njege u zajednici*. Sarajevo: Fondacija Fami.
13. OECD (2015). The innovation imperative: contributing to productivity, growth and well-being, <https://doi.org/10.1787/9789264239814-en>.
14. Rogers, A. i Gullickson, A. (2023). Embedding evaluation in non-profit organisations: Lessons from evaluation advocates. *Evaluation Journal of Australasia*, 23(4), str. 176–204, <https://doi.org/10.1177/1035719X231179256>.
15. Serra, L. J. P., Alves, J. M. i Soares, D. R. (2023). The role of external evaluation control mechanisms and the missing loop of innovation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), str. 156–182, <https://doi.org/10.33902/JPR.202322764>.
16. Slatina, M. (2020). *Edukometrija*. Bužim: Ilum.
17. Tirri, H. (1999). Self-Evaluation by Adult Education Centres in Eastern Finland. *International Journal of Leadership in Education*, 2(1), str. 13–22.
18. Torres, R. (2021). Does test-based school accountability have an impact on student achievement and equity in education? A panel approach using PISA. *OECD Education Working Papers*, 250, str. 3–37.
19. UNESCO (2017). *Accountability in education, meeting our commitment*. *Global Education Monitoring Report*. UNESCO.
20. Mrežna stranica DVV International – Zakoni i propisi. Pristupljeno 3. 9. 2024. na: <https://www.dvv-international.ba/bs/materijali/zakoni-i-propisi>.

Self-evaluation in Adult Education Organisations

Abstract

Self-evaluation is the cornerstone of quality management, providing an opportunity for organisational learning and development aligned with organisational vision and awareness of needs. Quality is a multifaceted concept that defies a universal definition, with economic and humanistic reasons intersecting in adult education. This paper presents the process of creating a contextually sensitive and development-oriented approach to self-evaluation in adult education organisations. It builds upon a document developed within the activities of DVV International called the Curriculum InstitutionALE, aimed at guiding and monitoring the development of adult education organisations. The document allows for adaptation to local contexts and the needs of different organisations. To this end, a series of coordinated activities were conducted, including the following: 1) three two-day workshops attended by representatives of adult education organisers from Bosnia and Herzegovina and Germany, which distinguished experts in adult education from both countries and educational authorities; 2) the preparation of a trial version of the self-evaluation instrument via the Delphi method; and 3) the implementation of the trial instrument for self-evaluation and expert assessment by adult education organisers from Bosnia and Herzegovina and Germany. On the basis of qualitative data collected from various sources and phases, it was concluded that each organisation has a specific way of delivering services, organizing core processes, and defining quality criteria. A Self-Evaluation Instrument for adult education organisers was created with appropriate implementation guidelines, supporting the need for openness and sensitivity. The instrument provides guidance and structure and can be tailored to guide and monitor the development of each organisation individually, rather than serving as a standard for all.

Keywords: *Curriculum InstitutionALE; quality in adult education; self-evaluation; self-evaluation instrument.*

Prethodno priopćenje

NAPREDOVANJE NASTAVNIKA KAO JEDAN OD ASPEKATA ZADOVOLJSTVA POSLOM I RAZINA STRESA KOD NASTAVNIKA STRUKOVNIH ŠKOLA

Vedrana Šimunić Rod¹ i Goran Lapat²

¹ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatska

vedrana.simunic.rod@gmail.com

² Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska

goran.lapat@ufzg.hr

Sažetak

Zahtjevnost tržišta i stalne tehnološke promjene u obrazovanju, kao i povećanje odgovornosti, doprinose porastu stresa kod nastavnika. Iako se može reći kako se stres i stresne situacije tijekom godina mijenjaju, on i dalje postoji. Navedeni stres ne djeluje isključivo i samo negativno na nastavnike, već ga isti može i motivirati u njegovu radu. Napredovanje nastavnika kao jednog od aspekata zadovoljstva poslom potiče nastavnika na cjeloživotno učenje, ali ujedno i potiče stres. Ovo istraživanje potvrđuje da je nastavnički poziv izrazito zahtjevan i stresan, posebno za strukovne nastavnike. Osim što se moraju nositi s brzim promjenama u svojim stručnim područjima, nastavnici su pod stalnim pritiskom da unapređuju svoje pedagoške i psihološke kompetencije kako bi zadovoljili potrebe sve zahtjevnijih generacija učenika. Rezultati analize upućuju na to da se stres kod nastavnika povećava s razinom očekivanja i pritiskom na postizanje izvrsnosti.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, napredovanje, stres, zadovoljstvo poslom.*

Uvod

Zadnjih desetljeća, zbog sve većih zahtjeva tržišta, kao i tehnoloških promjena u obrazovanju, ali i zahtjevnosti i obujma posla te količine odgovornosti, dolazi do porasta razine stresa među radnicima odnosno nastavnicima u obrazovnom sustavu (Jelić i sur., 2023). Zbog toga, ova tema postaje sve češćim predmetom interesa brojnih istraživača u zemlji, ali i u inozemstvu (Chen i Miller, 1997). Doživljaj stresa često je posljedica pojedinačne percepcije radne situacije kao potencijalne prijetnje samopoštovanju (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005) te preopterećenost poslom koja dodatno može pojačati razinu stresa (Van Dick i Wagner, 2001). U kontekstu

nastavničkog zanimanja, stres i stresna stanja često su prisutni (Cerinski i Miljković, 2023) na radnom mjestu, pa može doći do negativnih osobnih i profesionalnih posljedica. Te negativne posljedice mogu biti smanjenje kvalitete rada, potištenost, ljutnja, frustracija, česte glavobolje, niža razina samopoštovanja, češća bolovanja, ali i veća mogućnost promjene radnog mjesta (Cordes i Dougherty, 1993; Boyle i sur., 1995; Oberle i Schonert-Reichl, 2016). Stres se može definirati i kao psihološki sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog postignuća (Maslach, 1993). Uzme li se u obzir visoka zahtjevnost nastavničkog posla i iscrpljenost, nastavnik mora ulagati dodatne napore kako bi postigao radne ciljeve i učinkovitost na poslu (Melamed i sur., 2006). Zato, zbog nesklada između zahtjeva radnog mjesta, okoline, vlastitih mogućnosti, ciljeva, želja i očekivanja, može doći do profesionalnog stresa (Tomašević i sur., 2016).

Svakako je važno napomenuti kako reakcija na profesionalni stres kod nastavnika uvelike ovisi i o individualnim razlikama pojedinca, što znači da nastavnici u stresnim situacijama mogu biti uspješniji ili manje uspješni u izvršenju zadataka (Spielberger, 1986). Zbog navedenog se nameće pitanje jesu li nastavnici zadovoljni svojim poslom iako često navode kako se nalaze u stresnim situacijama. Prema Spectoru (1997), zadovoljstvo poslom predstavlja mjeru u kojoj nastavnici vole svoj posao. Odnosno, predstavlja afektivnu orijentaciju nastavnika prema poslu (Aziz i sur., 2019). Zadovoljstvo poslom također predstavlja i pozitivno emocionalno stanje koje proizlazi iz procjene nečijeg posla (Locke, 1976). Nastavnici zadovoljstvo poslom procjenjuju kroz različite aspekte posla. Prema Spectoru (1997), može se reći kako je riječ o aspektima posla koji se odnose na radne zadatke, plaću, način rukovođenja, mogućnost napredovanja, radne uvjete, suradnike na radnom mjestu i organizacijski kontekst.

Robbins i Judge (2010) navode da postoje dva pristupa, odnosno metode mjerenja zadovoljstva poslom. Jedna od njih jest metoda jedne globalne ocjene gdje ispitanici zaokružuju broj na skali, a druga je metoda zbroj rezultata svih ranije navedenih aspekata. Druga metoda zbrajanja pojedinačnih mišljenja odvojeno po aspektima zadovoljstva poslom traži mišljenje nastavnika u svakom od aspekata pa je moguće detaljnije prikazati kojim su od aspekata nastavnici više ili manje zadovoljni na poslu. Samim tim, obje su metode valjane te prikazuju iste rezultate (Robbins i Judge, 2010). Jedna od prvih teorija zadovoljstva poslom jest Herzbergova dvofaktorska teorija, kojom se utvrdilo postojanje faktora koji utječu na zadovoljstvo i nezadovoljstvo nastavnika. Oni su podijeljeni na higijenske i motivacijske faktore (Herzberg, 1964). Uzmemo li se u obzir higijenski faktori, uočava se da su plaća i status upravo dio tih faktora, a odnose se na napredovanje nastavnika u struci. Drugim riječima, naglašavaju se postignuće i odgovornost, što je kasnije istraživano u raznim kontekstima (Smerek i Peterson, 2007). U kontekstu ovog rada, postignuće nastavnika prezentirat će se kroz napredovanje nastavnika u struci. Napredovanje nastavnika u struci ne samo da omogućava nastavniku veću plaću, već potiče usavršavanje u struci i cjeloživotno učenje koje je imperativ modernog doba (Žiga, 2003). S obzirom na nove promjene i izazove u društvu, adekvatno i kontinuirano usavršavanje temelj je obrazovnog sustava, budući da nastavnik koji se kontinuirano usavršava može kvalitetno napredovati u obrazovnom sustavu (Žiga, 2003).

Važno je naglasiti kako nastavničku profesiju, između ostalog, obilježava velika odgovornost, a ona uključuje i odgovornost nastavnika za vlastito učenje i usavršavanje (Rogić, 2015). U RH nastavnici mogu napredovati u tri stupnja (razine): mentor, savjetnik i izvrstan savjetnik prema *Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama u učeničkim domovima* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2021).

Prema istom Pravilniku, nastavnici moraju zadovoljiti određene uvjete kako bi napredovali u struci. Ti se uvjeti odnose na opće uvjete, kao i uvjete izvrsnosti. Opći uvjeti odnose se na formalno završeno obrazovanje (diploma), položen stručni ispit, položena pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba, najmanje pet godina rada u školskoj ustanovi u kojoj nastavnik obavlja poslove nastavnika s odgovarajućom vrstom obrazovanja te kontinuirani profesionalni razvoj u trajanju od najmanje 100 sati edukacije u posljednjih pet godina za mentora, 120 sati edukacije za savjetnika ili 150 sati edukacije za izvrsnog savjetnika uz ispunjenje sviju obveza propisanih Pravilnikom (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2021). Uz opće uvjete, nastavnik mora zadovoljiti i uvjete izvrsnosti koji se odnose na različite kategorije i aktivnosti koje nastavnik može izvršavati u obrazovnom sustavu, a unapređujući svoja znanja i vještine. Uvjeti izvrsnosti svrstani su u sljedeće kategorije aktivnosti: organizacija i/ili provedba natjecanja te mentorstvo učenicima, studentima i pripravnicima; predavanja, radionice i edukacije; rad u stručnim vijećima, udrugama i sl.; stručni članci, nastavni materijali i obrazovni sadržaji; projekti; unapređenje rada škole i rad na unapređenju sustava obrazovanja. Ako nastavnik želi napredovati u bilo koji od tri stupnja napredovanja, mora imati zastupljenu kategoriju aktivnosti 'unapređenje rada škole', odnosno za zvanje mentora mora imati najmanje zastupljeno 20 bodova izvrsnosti u trima kategorijama, za savjetnika najmanje 40 bodova izvrsnosti u četirima kategorijama te, za stupanj izvrstan savjetnik, nastavnik mora imati najmanje 60 bodova izvrsnosti iz pet kategorija prema Pravilniku (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2021). Navedene aktivnosti nastavnik realizira uz svoje svakodnevne aktivnosti na radnom mjestu, koje se primarno odnose na redovan rad s učenicima tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Uzme li se sve navedeno u obzir, nastavnik zbog obujma posla i želje za napredovanjem u struci može osjećati preopterećenost zbog čega dolazi do takozvanog nastavničkog stresa. Kad je riječ o nastavničkom stresu, velik broj istraživanja pokazuje da se kod pojedinaca s manje godina radnog iskustva u obrazovnom sustavu češće pojavljuje viša razina stresa, što se može povezati s nedostatkom znanja iz upravljanja stresom i stresnim stanjima (Anitoniou i sur., 2006). Zbog toga se često u današnje vrijeme postavlja pitanje jesu li nastavnici koji su pod stresom ujedno i zadovoljni s poslom. Pitanje zadovoljstva poslom postaje sve važnije (Cropanzano i Wright, 2001) jer je zadovoljan radnik ustvari učinkovit i produktivan radnik (Kaliski, 2007; Aziri, 2011). Istraživanja ukazuju na to da su nastavnici zadovoljni poslom, navode nastavnički poziv iznimno stresnim (Bieri, 2006; Pernjek i Matić, 2015; Slišković i sur., 2016), ali su zadovoljni s poslom i mogućnostima napredovanja u struci (Vidić, 2009; Rogić, 2015).

Nastavnici koji izvođe nastavu u srednjim strukovnim školama jesu nastavnici općeobrazovnih predmeta i nastavnici strukovnih predmeta. Nastavnici općeobrazovnih predmeta najčešće su završili nastavničke fakultete te su formalnim obrazovanjem stekli pedagoške kompetencije; za razliku od nastavnika strukovnih predmeta koji su završili fakultete kojima se stječu stručne kompetencije, ali ne i pedagoške kompetencije. Navedene kompetencije nastavnici strukovnih predmeta stjecali su dodatnom pedagoško-psihološkom i didaktičko-metodičkom izobrazbom (Cerinski i Miljković, 2023). Nastavnici koji su završili nenastavnički fakultet, a odluče se raditi u strukovnim školama, odnosno u obrazovnom sustavu, najprije trebaju steći temeljne pedagoške kompetencije: metodičko znanje, znanje o vlastitim nastavnim umijećima, vještine upravljanja razredom, ali i vještine upravljanja samim sobom (Vizek Vidović i sur., 2014.). Biondić Ivanković i sur. (2004) navode kako su nastavnici u gimnazijama zadovoljniji svojim poslom od nastavnika drugih vrsta škola. Nastavnici strukovnih predmeta često odabiru nastavničko zanimanje kao drugi odabir pa su pod velikim rizikom od stresa prouzrokovanog poslom jer se ne osjećaju kompetentnima za poučavanje drugih (Adams, 1999), a nedostaje im pedagoškog

znanja i vještina (Ismail i sur., 2017). Đuranović i sur. (2013) sugeriraju da je nastavnicima nužna stalna edukacija i usavršavanje vlastitog znanja kako bi mogli opstati u suvremenom društvu.

Metodologija

Cilj, problemi, hipoteze i istraživačka pitanja

Istraživanja iz područja zadovoljstva poslom ukazuju na to da su nastavnici zadovoljni s poslom, ali su pod stresom te je razina stresa veća kod nastavnika početnika (nastavnika s manje godina radnog staža), nego kod njihovih starijih kolega. S obzirom na to da nastavničko zanimanje (profesija) zahtijeva kontinuirano i cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje, često se događa da su nastavnici preopterećeni poslom koji dodatno može pojačati razinu stresa. Polazište istraživanja proizlazi i iz činjenice kako nastavnici koji se žele dodatno usavršavati, i time napredovati u svojoj struci, trebaju za izvrsnog savjetnika uložiti velike napore kako bi ostvarili minimalne bodove po kategorijama aktivnosti, čime uz svoj svakodnevni posao mogu stvoriti stresnu situaciju. Upravo je zato cilj ovog rada ispitati razinu stresa nastavnika uzrokovanu dodatnim angažmanom zbog napredovanja u struci te utvrditi postoji li razlika u zadovoljstvu poslom i razini stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta. Na temelju postavljenog cilja istraživanja, formirani su sljedeći problemi istraživanja:

P1. Ispitati razlike u zadovoljstvu poslom između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama;

P2. Ispitati razlike u razini stresa između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama.

Na temelju formiranih problema istraživanja, kreirane su hipoteze kao dio kvantitativne metodologije:

H1 – Ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama;

H2 – Postoji statistički značajna razlika u razini stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama.

Na temelju formiranih problema istraživanja, kreirana su i istraživačka pitanja rada kao dio kvalitativne metodologije:

I1 – Postoji li razlika u načinu ostvarenja bodova u uvjetima izvrsnosti kod nastavnika mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta?

I2 – Postoji li razlika u razini stresa kod nastavnika u statusu mentora i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta zbog dodatnog angažmana u dijelu cjeloživotnog učenja te napredovanja u struci koji je jedan od aspekata zadovoljstva poslom?

Metode

U istraživanju je korištena kvantitativna metodologija, kvalitativna metoda analize sadržaja, odnosno analiza dokumenata kao objektivna i sistematična deskripcija (Mužić, 1982), metoda analize „za stolom“ (tzv. desk istraživanje), komparativna metoda te intervju. Autorice Smrtić i Rijavec (2019) u svojem istraživanju kvantitativno prikazuju zadovoljstvo poslom i razinu stresa kod nastavnika, ali ne odgovaraju na pitanje „zašto“ su nastavnici pod stresom. Zato, provedbom kvalitativnih istraživanja odabiru se manji nereprezentativni uzorci koje je zbog njihove

specifičnosti teško uočiti unutar populacije te će se pomoću njih odgovoriti na tražena pitanja (Meler, 2005). Desk istraživanje obuhvaća istraživanje teorijskog okvira rada, kao i rezultata istraživanja na temu stresa i napredovanja kao jednog od aspekata zadovoljstva poslom. Nadalje, kako bi se utvrdilo koliko nastavnici napreduju u struci, odnosno koliko kriterija izvrsnosti imaju zastupljenih prema Pravilniku u trenutku podnošenja zahtjeva za napredovanjem, provedena je analiza dokumenta. Istom metodom utvrđuje se koje su kategorije aktivnosti najviše zastupljene u pojedinom stupnju napredovanja nastavnika u pojedino zvanje. Komparativnom analizom utvrđuje se koja je razlika u angažmanu nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta po pojedinim kategorijama, dok se na kraju intervjuom želi utvrditi koliko su nastavnici ovisno o statusu i ostvarenim bodovima u kategoriji izvrsnosti preopterećeni te osjećaju li zbog toga stres. Kvantitativnom metodologijom utvrdila bi se razina zadovoljstva poslom i stresa kod nastavnika na većem uzorku, čime bi se potvrdila istraživanja ranije spomenutih autora ili bi se došlo do novih spoznaja u istraživanju iz područja stresa i napredovanja nastavnika kao jednog od aspekata zadovoljstva poslom.

Uzorak

U kvantitativnom istraživanju sudjelovao je 201 nastavnik ($N = 201$) koji izvodi nastavu u srednjim strukovnim školama. Anketni upitnik ispunio je 81 nastavnik općeobrazovnih predmeta te 120 nastavnika strukovnih predmeta. Uzevši u obzir spol, anketni upitnik ispunilo je 37 ispitanika muškog spola te 164 ispitanika ženskog spola. Kod odabira škola vodilo se računa o zastupljenosti nastavnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta iz svih krajeva RH. Među navedenim ispitanicima, odabrano je 6 nastavnica koje su sudjelovale u kvalitativnom istraživanju, i to po 3 nastavnice općeobrazovnih predmeta koje su u statusu mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika te 3 nastavnice strukovnih predmeta koje su u istim statusima.

Instrument

Instrumenti koji su korišteni u istraživanju jesu Spectorov (1994) upitnik zadovoljstva poslom (engl. *Job Satisfaction Survey* – JSS), kojim su ispitanici izražavali slaganje ili neslaganje s ponuđenim tvrdnjama, na skali 1 – 6 Likertovog tipa, te Percepcija razine stresa (Cohen i sur., 1983) ili PSS. Upitnik zadovoljstva poslom ocjenjuje devet aspekata zadovoljstva poslom (plaća, napredovanje, nadređeni, beneficije, potencijalne nagrade, radni uvjeti, suradnici, priroda posla i komunikacija) koji su raspoređeni u 36 tvrdnji. Upitnik percepcije razine stresa provjerava 10 čestica vezanih uz razinu stresa.

Postupak

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je *online* anketni upitnik korištenjem Google obrasca. Upitnik je poslan elektroničkim putem s informiranom privolom za sudjelovanje u istraživanju nastavnicima koji izvode nastavu u srednjim strukovnim školama. Istraživanje je provedeno od travnja do rujna 2024. godine. Anketni upitnik poslan je na 224 mail adrese, a ispunio ga je 201 ispitanik. Analiza rezultata istraživanja povedena je korištenjem programa XL Stat, statističkog programa za obradu podataka. Za kvalitativno istraživanje, odnosno analizu dokumenata tražilo se dopuštenje 6 nastavnica za pregledom općih uvjeta i uvjeta izvrsnosti.

Rezultati

Prethodno spomenuta istraživanja ukazuju na to da su nastavnici općenito zadovoljni s poslom, kao i pojedinim aspektom zadovoljstva poslom, a to je mogućnost napredovanja u struci. Također, istraživanja potvrđuju kako su nastavnici pod stresom (Bieri, 2006; Vidić, 2009; Pernjek i Matić, 2015; Rogić, 2015; Slišković i sur., 2016). Istraživanja koja su proveli ranije spomenuti autori odnose se ili na nastavnike općeobrazovnih predmeta ili na nastavnike strukovnih predmeta. Stoga je ovo istraživanje usmjereno na usporedbu dobivenih rezultata nastavnika ovisno o predmetu kojeg izvode u srednjim strukovnim školama.

Prije analize podataka provjerena je normalnost distribucije, testiranjem podataka pomoću Shapiro-Wilk, Anderson-Darling, Lilliefors i Jarque-Bera testova. Sve čestice za varijable 'zadovoljstvo poslom' i 'percepcija razine stresa' prema navedenim testovima pokazale su da podaci ne slijede normalnu distribuciju ($p < 0,0001$).

Podaci dobiveni Spectrovim upitnikom (1994) o zadovoljstvu poslom promatrani su zbirno, tj. gledalo se ukupno zadovoljstvo poslom nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta koji izvode nastavu u srednjim strukovnim školama.

Prva postavljena hipoteza vezana je uz varijablu 'zadovoljstvo poslom' nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama, a glasi *H1 – Ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama.*

Tablica 1. *Zadovoljstvo poslom nastavnika s obzirom na predmete koje izvode*

Tip nastavnika	Min.	Max.	M	SD
nastavnik općeobrazovnih predmeta	2,33	4,80	3,69	0,73
nastavnik strukovni predmeta	2,30	4,86	3,67	0,72

Tablicom 1. prikazani su deskriptivni podaci za varijablu 'zadovoljstvo poslom' s obzirom na nastavnike općeobrazovnih predmeta i nastavnike strukovnih predmeta. Srednja vrijednost dobivenih rezultata iznosi 3,69 za nastavnike općeobrazovnih predmeta, dok za nastavnike strukovnih predmeta iznosi 3,67.

Tablica 2. *Mann-Whitney test*

Parametri Mann-Whitney testiranja	Nastavnici s obzirom na predmete koje izvode
U	60
p	0,987

Iz tablice 2. vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama te se postavljena hipoteza prihvaća.

Druga postavljena hipoteza odnosi se na razinu stresa nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama, a glasi *H2 – Postoji statistički značajna razlika u razini stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama.*

Tablica 3. Razina stresa nastavnika s obzirom na predmete koje izvode

Tip nastavnika	Min.	Maks.	<i>M</i>	<i>SD</i>
nastavnik općeobrazovnih predmeta	1,89	3,25	2,58	0,35
nastavnik strukovni predmeta	2,09	3,32	2,78	0,36

Tablicom 3. prikazani su deskriptivni podaci za varijablu 'stres' s obzirom na nastavnike općeobrazovnih predmeta i nastavnike strukovnih predmeta. Prosječna vrijednost dobivenih rezultata iznosi 2,58 za nastavne općeobrazovnih predmeta, dok za nastavnike strukovnih predmeta iznosi 2,78.

Tablica 4. Razlike u razini stresa između nastavnika s obzirom na predmete koje izvode

Parametri Mann-Whitney U testiranja	Nastavnici s obzirom na predmete koje izvode
U	85
p	.108

Iz tablice 4. vidljivo je da ne postoji statistički značajna razlika u razini stresa između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama te se postavlja hipoteza ne prihvaća.

Navedena istraživanja kvantitativna su istraživanja pa se ne može procijeniti u kojoj su mjeri nastavnici uistinu zadovoljni poslom, kojim aspektom su zadovoljni, koje situacije ih čine stresnima te ne odgovaraju na konkretna i specifična pitanja o navedenoj problematici. Kako bi se upravo na to odgovorilo, provedeno je kvalitativno istraživanje kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta koji su u nastavnim zvanjima mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika. Nastavnik općeobrazovnih predmeta koji je u zvanju mentora označen je u tablici s oznakom A1, nastavnik savjetnik oznakom B1, dok je nastavnik u zvanju izvrsnog savjetnika označen oznakom C1. Nastavnik strukovnih predmeta koji je u zvanju mentora označen je oznakom A2, nastavnik u zvanju savjetnika označen je oznakom B2, dok je nastavnik u zvanju izvrsnog savjetnika označen oznakom C2. Prikaz rezultata bodova prema kriterijima izvrsnosti za svih 6 promatranih nastavnika proveden analizom dokumenata podnesenih za postupak napredovanja u zvanje nalazi se u tablici 5.

Tablica 5. Bodovi prema kriterijima izvrsnosti za promatrane nastavnike

Kriteriji vrjednovanja stručno-pedagoškoga rada						
Kategorije aktivnosti	Bodovi					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Organizacija i/ili provedba natjecanja te mentorstvo učenicima, studentima i pripravnicima	-	21	8	95	59	52
Predavanja, radionice i edukacije	1	26	172	164	154	311
Rad u stručnim vijećima, udrugama i sl.	6	6	1	18	-	8
Stručni članci, nastavni materijali i obrazovni sadržaji	-	12	18	32	54	68
Projekti	-	4	35	12	28	27
Unapređenje rada škole	15	16	11	21	11	22
Rad na unapređenju sustava obrazovanja	2	-	-	12	1	24
Ukupno	24	85	245	354	307	512

Kako bi se utvrdilo koliko nastavnici napreduju u struci, odnosno koliko kriterija izvrsnosti imaju zastupljenih prema Pravilniku u trenutku podnošenja zahtjeva za napredovanjem, provedena je analiza dokumenata. Navedenom analizom utvrđuje se uloženi trud, napor i vrijeme koje ulažu nastavnici općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta. Istom metodom utvrđuje se koje su kategorije aktivnosti najviše zastupljene u pojedinom stupnju napredovanja nastavnika u pojedino zvanje.

Rasprava

Kako bi se odgovorilo na probleme istraživanja temeljem kojih su postavljene hipoteze i istraživačka pitanja rada, komparativnom analizom uspoređeni su dobiveni podaci koji se odnose na razinu stresa i napredovanja kao jednog od aspekata zadovoljstva poslom. Uzmemo li se u obzir higijenski faktori, kao dio Herzbergove dvofaktorske teorije (Herzberg, 1964), uočava se da su plaća i status upravo dio tih faktora, a odnose se na napredovanje nastavnika u struci i samo zadovoljstvo poslom. Nastavnik, ovisno o tome u koje zvanje napreduje, ima veću plaću koja se povećava sa stupnjem napredovanja, a samim tim povećava i svoj status u društvu. Navedeno je potvrđeno provedenim intervjuom u kojem sve nastavnice navode kako „...razlog mojeg napredovanja jest financijske prirode (plaća) te ozbiljnije shvaćanje mojeg rada...“. Postavljena hipoteza „Ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama“ se potvrđuje. Odnosno, nastavnici neovisno o tome koje predmete izvide u strukovnim školama, potvrdili su zadovoljstvo poslom što je u skladu s istraživanjima autorica Smrtić i Rijavec (2019). Kako se nastavnički posao smatra zahtjevnim poslom te povezujući navedeno s iscrpljenošću zbog nesklada između zahtjeva radnog mjesta, vlastitih mogućnosti, ciljeva, želja i očekivanja te mogućnosti napredovanja u struci, može doći do profesionalnog stresa. Provedeno istraživanje pokazalo je kako ne postoji statistički značajna razlika u razini stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta čime se postavljena hipoteza „Postoji statistički značajna razlika u razini stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama“ ne potvrđuje. Sama potvrda o postojanju stresa kod nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta i to onih koji su napredovali u zvanje dobivena je intervjuom. Svi ispitanici ukazuju kako „...je svaki status napredovanja stresan više-manje jednako, ali, dakako, što imaš veći status napredovanja, time je vjerojatno i veći stres jer se svakim korakom od tebe očekuje sve više...“ te navode kako je najstresniji dio „prikupljanje dokumentacije i nastavni sat“.

Kao odgovor na prvo istraživačko pitanje koje glasi „Postoji li razlika u načinu ostvarenja bodova u uvjetima izvrsnosti kod nastavnika mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta?“, provedena je analiza dokumenata koji su dostavili nastavnici u zvanju mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika. Uvidom u dostavljene dokumente, uočeno je kako svi nastavnici u zvanjima, neovisno o tome jesu li nastavnici općeobrazovnih predmeta ili strukovnih predmeta, imaju više bodova u kriterijima izvrsnosti nego je to propisano Pravilnikom. Prema Pravilniku, za zvanje mentora potrebno je 20 bodova izvrsnosti u trima kategorijama. U navedenom statusu zvanja, nastavnica strukovnih predmeta ima 3,5 puta više bodova od nastavnice općeobrazovnih predmeta ili 354 %. U statusu zvanja savjetnika potrebno je 40 bodova izvrsnosti u četirima kategorijama, pri čemu nastavnica strukovnih predmeta ima 0,69 puta više bodova od nastavnice općeobrazovnih predmeta ili 69 %. U statusu izvrsnog savjetnika za zvanje je potrebno ostvariti 60 bodova izvrsnosti u pet kategorija, pri čemu nastavnica strukovnih predmeta ima 59,9 puta više bodova od nastavnice općeobrazovnih predmeta

ili 59,96 %. Navedenim rezultatima uočava se kako postoji velika razlika u ostvarenju bodova u uvjetima izvrsnosti kod nastavnika mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta. Dobiveni rezultati ukazuju na to kako nastavnici strukovnih predmeta pri podnošenju zahtjeva za napredovanje u zvanje ulažu puno više napora i angažmana kako bi napredovali u zvanju. Stoga, može se potvrditi kako postoji razlika u načinu ostvarivanja bodova u uvjetima izvrsnosti kod nastavnika mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta.

Kao odgovor na drugo istraživačko pitanje koje glasi „Postoji li razlika u razini stresa kod nastavnika u statusu mentora i izvrsnog savjetnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta zbog dodatnog angažmana u dijelu cjeloživotnog učenja te napredovanja u stuci koji je jedan od aspekata zadovoljstva poslom“, provedena je analiza odgovora intervjua kojem su pristupili nastavnici općeobrazovnih predmeta i strukovnih predmeta u statusu mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika. Gledajući razinu stresa, rezultati pokazuju kako su svi nastavnici, neovisno o statusu zvanja, pod stresom. Svi ispitanici potvrđuju kako je „...početak, ali i završetak nastavne godine iznimno stresan.“. Stresori su različiti; od administracije, preko odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama do vođenja učenika na školska putovanja. Navode kako je „odnos roditelj – učenik – škola (kolege, ravnatelj)“ najveći izazov u poslu, a ujedno i ključni stresor.

Dodatnim uvidom u sve odgovore na postavljena pitanja, može se uočiti kako se svi nastavnici uspješno nose sa stresom i stresnim situacijama. Također je važno navesti kako svaki status napredovanja nosi sa sobom određenu razinu stresa. Za nastavnike mentore to je manjak iskustva, kao i neznanje o samom postupku napredovanja u zvanje. Za nastavnike izvrsne savjetnike to je opravdanje povjerenja te povećanje aktivnosti koje moraju ostvariti žele li zadržati postojeće ili napredovati u više zvanje. Drugim riječima, može se reći kako je, neovisno o statusu zvanja, percepcija svakog pojedinačnog nastavnika ključna i ukazuje na isto, a to je postojanje stresa u nastavničkom pozivu. Ali, neovisno o tome, razina stresa ne povećava se s razinom zvanja. Stres ostaje istog intenziteta, ali je različite prirode. Odnosno, nešto što je nastavniku bilo stresno u prvim godinama rada u obrazovnom sustavu, u kasnijim godinama se s iskustvom neutralizira. Tijekom godina, stres se manifestira kroz dokazivanje sustavu i ulaganju u aktivnosti koje koriste svim dionicima (učenicima, kolegama, školi, obrazovnim institucijama).

Zaključak

Na temelju analize rezultata može se zaključiti kako je stres prisutan u svim fazama rada nastavnika, neovisno o tome radi li se o nastavniku općeobrazovnih predmeta ili strukovnih predmeta. Svi nastavnici doživljavaju stres i on se različito manifestira ovisno o statusu nastavnika. Mlađi nastavnici, odnosno nastavnici s manje godina radnog staža, suočavaju se s nedostatkom iskustva i usvajanjem novih vještina, a iskusniji u održavanju visokih standarda i inovacijama koje zahtijeva obrazovni sustav ili suvremeno obrazovanje. Svaki se nastavnik različito nosi sa stresom i zato je potrebno razvijati i provoditi programe profesionalnog razvoja, ali ih i prilagoditi individualnim potrebama nastavnika. I obrazovni sustav i škola trebaju pružiti veću podršku nastavnicima u upravljanju stresom. U tu svrhu, vrijedna bi podrška bila i mentoriranje manje iskusnih nastavnika i kolegijalna podrška. Na temelju odgovora ispitanika može se zaključiti da više iskustva i veća organiziranost dovode do smanjenja stresa i povećanja samopouzdanja nastavnika, što svakako pozitivno djeluje na nastavnika koji je u takvim situacijama zadovoljan poslom.

Literatura

1. Adams, E. (1999). Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), str. 7–22.
2. Antoniou, A. S., Polychroni, F. i Vlachakis, N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), str. 682–690, <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>.
3. Aziri, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), str. 77–86.
4. Aziz, Y., Waleed, M. i Rehman, A. (2019). Job satisfaction among doctors and nurses of Shalamar Hospital. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 13(4), str. 1021–1023.
5. Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
6. Biondić Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, L., Pofuk, L. i Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnoga procesa u srednjoj školi (pregled rezultata istraživanja). *Život i škola*, L(12), str. 55–64.
7. Boyle, G. J., Borg, M., Falzon, J. i Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimension of teacher stress. *The British journal of educational psychology*, 65(1), str. 49–67, <https://DOI.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130>.
8. Cerinski, T. i Miljković, D. (2023). Prediktori stresa srednjoškolskih nastavnika. *Radovi Zavoda za znanstveno-istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (17), str. 395–422, <https://doi.org/10.21857/yrvqqt3vv9>.
9. Chen, M. i Miller, G. (1997). Teacher Stress: A Review of the International Literature. *ERIC baza ED*.
10. Cohen, S., Kamarck, T. i Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, str. 386–396.
11. Cropanzano, R. i Wright, T. A. (2001). When a “happy” worker is really a “productive” worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), str. 182–199.
12. Cordes, C. L. i Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), str. 621–656, <https://DOI.org/10.2307/258593>.
13. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX(29), str. 34–44.
14. Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration*, 27(1), str. 3–7.
15. Ismail, K., Nopiah, Z. M., Rasul, M. S. i Leong, P. C. (2017). *Malaysian teachers' competency in technical vocational education and training: A review*. U Abdullah, A. G., Aryanti, T., Setiawan, A. i Binti Alias, M. (ur.), *Regionalization and harmonization in TVET: proceedings of the 4th UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training (TVET 2016)*, 15-16 November 2016 (str. 59–64), Bandung, Indonesia: Routledge Taylor & Francis Group.
16. Jelić, J., Kovačević, S. i Purković, D. (2023). Zadovoljstvo poslom i profesionalno sagorijevanje učitelja tehničke kulture. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 72(2), str. 128–141, <https://doi.org/10.38003/sv.72.2.8>.
17. Kaliski, B. S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*. Thompson Gale.
18. Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. U Dunnette, M. D. (ur.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally.
19. Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. U Schaufeli, W., Maslach, C. i Marek, T. (ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, DC: Taylor i Francis.

20. Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S. i Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), str. 327–353, doi:/10.1037/0033-2909.132.3.327.
21. Meler, M. (2005). *Istraživanje tržišta*. Osijek: Ekonomski fakultet u Osijeku.
22. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2021). Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama u učeničkim domovima. Preuzeto 29. 10. 2024. s <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=44746>.
23. Mužić, V. (1982). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
24. Oberle, E. i Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, str. 30–37, <https://DOI.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>.
25. Pernjek, J. i Matić, I. (2015). Zadovoljstvo poslom nastavnika njemačkoga jezika u Hrvatskoj. *Strani jezici*, 44 (1), str. 4–28.
26. Robbins, S. i Judge T. (2010). *Organizacijsko ponašanje*. Zagreb: MATE d.o.o.
27. Rogić, A. M. (2015). Povezanost oblika cjeloživotnoga učenja nastavnika i njihove motivacije, stavova i zadovoljstva poslom. *Školski vjesnik*, 64 (1), str. 64–90.
28. Slišćević A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: Važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, Zagreb, 25(3), str. 371–392.
29. Smerek, R. E. i Peterson, M. (2007). Examining Herzberg's theory: Improving job satisfaction among nonacademic employees at a university. *Research in Higher Education*, 48(2), str. 229–250.
30. Smrtić, N. i Rijavec, M. (2019). Psihološki kapital, smislenost posla, zadovoljstvo poslom i dobrobit kod nastavnika u privatnim i državnim školama. *Život i škola*, LXV (1-2), str. 15–28, <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.1>.
31. Spector, P. E. (1994). The Job Satisfaction Survey. Dostupno na: <https://paulspector.com/assessments/pauls-no-cost-assessments/job-satisfaction-survey-jss/>.
32. Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. SAGE Publications, Inc.
33. Spielberger, C. (1986). *Stres i tjeskoba*. Zagreb: Globus.
34. Tomašević, S., Horvat, G. i Leutar, Z. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme*, 1 (3), str. 49–65.
35. Van Dick, R. i Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), str. 243–259, doi: 10.1348/000709901158505.
36. Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), str. 7–20.
37. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP: VERN'.
38. Žiga, J. (2003). Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu. *PREGLED – časopis za društvena pitanja*, 44(1-2), str. 53–62.
39. Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14(2), str. 3–13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11837>.

Teacher Advancement as One of the Aspects of Job Satisfaction and Stress Levels among Vocational School Teachers

Abstract

The demands of the market and constant technological changes in education, as well as the increase in responsibility, contribute to the increase in stress among teachers. Although stress and stressful situations have changed over the years, they still exist. The aforementioned stress not only has a negative effect on teachers but can also motivate them in their work. Teacher advancement, as one of the aspects of job satisfaction, encourages teachers' lifelong learning, but also encourages stress. This research confirms that the teaching profession is extremely demanding and stressful, especially for vocational teachers. In addition to having to address rapid changes in their professional fields, teachers are under constant pressure to improve their pedagogical and psychological competencies to meet the needs of increasingly demanding generations of students. The results of the analysis indicate that stress among teachers increases with the level of expectations and pressure to achieve excellence.

Keywords: *advancement, job satisfaction, lifelong learning, stress.*

CIP - Katalogizacija u publikaciji
SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
U SPLITU

UDK 374.7(062)

MEĐUNARODNA znanstvena konferencija o
obrazovanju odraslih (10 ; 2024 ; Zagreb)

Perspektive razvoja obrazovanja
odraslih u sljedećem desetljeću : 10.
Međunarodna znanstvena konferencija o
obrazovanju odraslih : zbornik radova =
Perspectives for the development of adult
education in the upcoming decade : 10th
International Scientific Conference on
Adult Education : conference proceedings /
urednici, editors Siniša Kušić, Morana
Koludrović, Tihomir Žiljak. - Split :
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet,
2025.

Bibliografija.

ISBN 978-953-352-134-3

1. Kušić, Siniša, pedagog 2. Koludrović,
Morana 3. Žiljak, Tihomir
I. Obrazovanje odraslih -- Zbornik II.
Obrazovanje odraslih -- Razvojne
perspektive III. Cjeloživotno učenje --
Perspektive

200129079

ISBN 978-953-352-134-3

Recenzije / Reviews

In terms of scope, scientific rigour, and thematic structure, this proceedings book is on par with other notable European and regional compilations in adult education, such as the ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) publications and proceedings from UNESCO Institute for Lifelong Learning events. The volume contributes distinctively by focusing on Southeast European perspectives and offering contextualized insights that are often underrepresented in dominant Western literature. The volume's engagement with both macro-level policies and micro-level practices reflects an integrative approach that advances the field of adult education research. The plenary presentations and scientific articles exhibit thematic coherence, addressing a range of issues from conceptual debates on lifelong learning to empirical analyses of intergenerational learning, quality assurance, and the role of higher education institutions in adult education. The inclusion of perspectives from various national contexts reinforces the transnational relevance of the theme.

prof.dr.sc. Elena Rizova
Sveučilište sv. Ćirila i Metoda - Skopje, Filozofski fakultet, Makedonija

Zbornik je rezultat predanog znanstvenog rada svakog autora i visokih sposobnosti uredničkog trojca za strukturiranje i kategoriziranje priloženih radova pa ga toplo preporučujem za tisak, objavu i dalju upotrebu među čitateljima. Svaki rad unutar Zbornika praćen je odgovarajućim, opsežnim bibliografskim popisom koji je vodič u daljem traganju za srodnim informacijama. Radovi se temom i idejom uklapaju u okvire razvojne agende Europske unije do 2030. o učenju odraslih, posebno tematizirajući obrazovanje za treću životnu dob i međugeneracijsko učenje, profesionalni razvoj andragoških djelatnika te upravljanje učenjem odraslih. Svaki rad sa svojim metodološkim konceptom jedan je primjer znanstvenog koraćanja kroz fenomen, pri čemu radovi mogu biti korišteni kao primjer u mentorskom radu sa studentima. Osim toga, Zbornik upućuje na relevantne probleme suvremenog obrazovanja odraslih u situaciji surovih globalnih promjena, a podacima koje nudi ilustrira moguće aktivnosti i otpore u obrazovanju odraslih u narednih deset godina.

prof.dr.sc. Mirjana Mavrak
Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet, Bosna i Hercegovina