

Komparativna analiza politika i participacije u cjeloživotnom učenju izabranih zemalja Europske unije i Republike Hrvatske

UDK: 37.014 : 374.7(497.5 : 4-6EU)

Primljen: 7. 12. 2020.

Prihvaćen: 8. 4. 2021.

Pregledni rad

prof. dr. sc. Zdenko Babić
Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet,
Katedra za socijalnu politiku,
Zagreb, Hrvatska
zbabic@pravo.hr

Marija Tomašević, mag. soc. pol.
Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet,
Studijski centar Socijalnog rada,
Zagreb, Hrvatska

Sažetak

Cjeloživotno učenje značajnu ulogu dobiva 60-ih godina prošloga stoljeća kada se učenje i znanje počinje smatrati rješenjem za lakšu i bolju prilagodbu država novonastalim globalizacijskim trendovima. Ono postaje okosnica ekonomskog i socijalnog razvoja te biva uključeno u javne politike europskih država od kojih svaka na svoj način razvija i provodi koncept cjeloživotnog učenja. Metodom otvorene koordinacije svaka država, pa tako i Hrvatska, razvija vlastitu inačicu koncepta cjeloživotnog učenja. Ovaj rad donosi analizu statističkih podataka koji ukazuju na različite strukture, mjere i u konačnici ishode navedene politike u nekoliko europskih zemalja, s posebnim fokusom na stanje u Hrvatskoj. Za kraj su iznesene preporuke za unapređenje ove politike u Hrvatskoj, s obzirom na veliki značaj koji ista ima za socijalnu dobrobit pojedinca, konkurentnost gospodarstva, ali i države u cijelosti.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, komparativna analiza, metoda otvorene koordinacije, hrvatska politika cjeloživotnog učenja

Uvod

Naziv „cjeloživotno obrazovanje“ (eng. *lifelong education*), odnosno „cjeloživotno učenje“ (eng. *lifelong learning*), pojavio se u Engleskoj u 20-im godinama prošloga stoljeća (Pastuović, 2008). Navedeni koncept nije jednoznačan. Kroz godine bavljenja ovom tematikom na području Europe i svijeta koristili su se i mijenjali različiti termini i objašnjenja kojima se pokušavalo detaljnije specificirati o čemu se točno radi i na što se ono odnosi, no nikada nije došlo do potpunog usuglašenja oko dosega značenja. Još neki pojmovi koji se vežu uz ove termine su kontinuirano obrazovanje, permanentno obrazovanje i povratno obrazovanje (Rogić, 2014). Svi navedeni termini mijenjali su značenje, njihova se značenja dijelom preklapaju i nemaju posve isto značenje u različitim zemljama.

Tematika cjeloživotnog obrazovanja i učenja značajnije se počela javljati 60-ih godina prošloga stoljeća te su prve službene publikacije o toj temi izdale međunarodne organizacije UNESCO, OECD i Europska komisija (Rogić, 2014). Zbog sve intenzivnijih globalnih trendova poput globalizacije, demografskih kretanja, razvoja informacijskih tehnologija, nezaposlenosti i promjena u radnoj organizaciji, počelo se tragati za rješenjem kojim bi se zemlje što bolje prilagodile novim okolnostima te se došlo do zaključka da ono leži u znanju i obrazovanju (Rogić, 2014). Znanje se počinje gledati kao glavni pokretač razvoja društvenog i gospodarskog života. Stoga cjeloživotno učenje i obrazovanje zauzima sve važnije mjesto u javnim politikama država, ali i međunarodnih organizacija i zajednica (Žiljak, 2004). Ideja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju pronašla je svoje mjesto i u vrlo značajnom Lisabonskom procesu iz 2000. godine u kojemu je utvrđena strategija razvoja Europske unije k „najkonkurentnijem i najdinamičnijem gospodarstvu“ do 2010. godine (Guimarães, 2017).

Republika Hrvatska kao punopravna članica Europske unije svojim djelovanjem nastoji pratiti europske i međunarodne trendove te ulaže napore u njihovu inkorporaciju u svoje sustave. Razvoj politike cjeloživotnog učenja odvija se na temeljima koje su postavili europski i međunarodni dokumenti u prošlosti, ali i na suvremenom angažmanu europskih i međunarodnih organizacija. Komparativnom analizom u ovom radu nastojat će se prikazati trenutno stanje politike cjeloživotnog učenja u odabranim europskim zemljama, s posebnim osvrtom na stanje u Republici Hrvatskoj. Mnogi su se dokumenti na regionalnoj ili međunarodnoj razini posljednjih desetljeća osvrtni ili u potpunosti odnosili na važnost i ulogu cjeloživotnog obrazovanja i učenja za trajnu zapošljivost, socijalnu koheziju, konkurentnost, aktivno građanstvo, jednakost prilika, osobni razvoj, sprečavanje diskriminacije i socijalne isključenosti (Pauković, 2018). Iako se često najviše ističe ekonomska svrha cjeloživotnog učenja i

obrazovanja, ne smije se zanemariti humanistički, odnosno socijalni aspekt. Cjeloživotno učenje se vidi kao odgovor na mnoge socijalne probleme (White, 2011, prema: Rosmaa & Saar, 2017) koje svaka socijalna država svojim socijalnim politikama mora u najmanju ruku kontrolirati ako ne postoje resursi za potpuno uklanjanje. Republika Hrvatska, kao punopravna članica Europske unije, ulaže vlastite napore u razvoj i uspostavljanje sustava cjeloživotnog učenja po uzoru na druge europske države te je dužna ispunjavati određene strateške ciljeve definirane u ovom području na EU razini.

Cilj i metodologija rada

Cilj rada je komparativnom analizom podataka o cjeloživotnom učenju u odabranim europskim zemljama i Hrvatskoj ostvariti uvid u ostvarene trendove, strukture i mjere politike cjeloživotnog učenja s posebnim fokusom na stanje u Hrvatskoj te u konačnici iznijeti preporuke za unapređenje cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj, koje ima značajan potencijal za poboljšanje socijalne dobrobiti svakog pojedinca i cijelog društva.

Metodologija koja će se koristiti za svrhu ostvarenja navedenog cilja uključuje prije svega analizu sekundarnih statističkih podataka o sudjelovanju u programima cjeloživotnog učenja dostupnih u bazi Eurostata. Učinit će se detaljni prikaz i analiza statističkih podataka izabranih zemalja članica Europske unije i Hrvatske po različitim obilježjima sudionika cjeloživotnog učenja kao što su spol, dob, razina obrazovanja, zanimanje, status na tržištu rada, analiza urbano-ruralnih razlika u sudjelovanju. Također učinit će se prikaz krovnih međunarodnih, ali i strateških dokumenata i programa u području poticanja programa cjeloživotnog učenja s fokusom na Europsku uniju. Dodatno navedenom donosi se prikaz i analiza nacionalnih institucionalnih promjena i *policy*-okvira za razvoj cjeloživotnog učenja u izabranim zemljama.

Odabrane su države, za analizu i usporedbu s Hrvatskom, slijedile logiku predstavljanja različitih socijalnih režima prema Esping-Andersonovoj tipologiji (Esping-Andersen, 1990) koja je kasnije proširena južnoeuropskim i postsocijalističkim modelom¹. Esping-Andersen svoju tipologiju temelji na klasifikaciji socijalnih politika s obzirom na razinu dekomodifikacije, socijalnu stratifikaciju, odnos privatnog

¹ Iako je i Esping-Andersonova tipologija, ali i spomenuta tipologizacija južnoeuropskog i postsocijalističkog model socijalne države doživjela u literaturi socijalne politike brojne kritike za potrebe brojnih komparativnih radova se koriste spomenuti pristupi u smislu da se detaljnije analiziraju pojedinačne zemlje predstavnice pojedinih modela pa se ista logika primjenjuje i u ovom radu.

i javnog te defamilizaciju. On u svojem temeljnom radu iz 1990. godine navodi tri režima: *liberalni* u kojem je najveći utjecaj tržišta dok je redistribucija od strane države minimalna u vidu zaštite najsiromašnijih te je najniži stupanj dekomodifikacije; na drugom kraju spektra je *socijalno-demokratski* model visoke razine dekomodifikacije, koju osigurava visoka razina univerzalnih socijalnih prava koje osigurava država, i razvijenim socijalnim uslugama, a tipični predstavnici su skandinavske zemlje; treći model po stupnju dekomodifikacije, između liberalnog i socijalno-demokratskog, je *kontinentalni* ili *konzervativni* čija je karakteristika da se u većoj mjeri financira socijalnim doprinosima i ima razvijene programe socijalnog osiguranja pa se u tom smislu više vrednuje radni doprinos građana te se vodi računa o očuvanju statusa. Tako je za potrebe ovog rada Njemačka uzeta kao tipična predstavica kontinentalnog modela socijalne države, Švedska kao tipična predstavica socijalno-demokratskog modela, Portugal je uzet kao predstavnik južne europske zemlje te Latvija kao zemlja predstavica postsocijalističkih zemalja koja posljednjih godina ulaže znatne napore u razvoj cjeloživotnog obrazovanja. Latvija je uzeta kao primjer postsocijalističkih zemalja zbog činjenice da posljednjih godina ulaže znatne napore u razvoj ovog područja. U Latviji se primjerice od 2015. godine otvaraju specijalizirani edukacijski centri za obrazovanje odraslih² (Azamatova, 2020) te dolazi do izvjesne ekspanzije „večernjih škola“ namijenjenih obrazovanju odraslih (Luka i Sungstri, 2015). Osim navedenog, pri odabiru država u obzir je uzeta i važnost predstavljanja različitih *policy*-okvira i institucionalnih poticaja za razvoj cjeloživotnog učenja unutar europskog konteksta te uključivanje zemalja predstavnica različite razine razvijenosti i s tim povezanih kapaciteta financiranja.

Određivanje pojma

Iako termini cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje imaju gotovo isto značenje (Pastuović, 2008), često se naglašava potreba njihovog razlikovanja. Pojam cjeloživotnog obrazovanja nastao je nešto ranije, ima uže značenje od cjeloživotnog učenja te se uglavnom odnosio na namjerno učenje kao dio formalnog obrazovnog procesa za koji je odgovorna država (Pastuović, 2008). Termin cjeloživotno učenje usvojen je 90-ih godina prošloga stoljeća kao vid reforme međunarodnih obrazovnih politika. Njime se u središte stavlja pojedinac koji sam nosi odgovornost i dužnost za proces učenja i unapređenja svojih znanja (Borg & Mayo, 2005, prema: Volles, 2014). Promjenom koncepcije želi se postići promjena razumijevanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je obrazovanje namijenjeno

² Eng. termin – *Senior schools*.

samo djeci i mladima, a ne i odraslima (Pastuović, 2008). Dakle, cjeloživotno učenje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*) označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život. Cjeloživotno obrazovanje se dakle odnosi samo na organizirano učenje, a cjeloživotno je učenje (*life long learning*) šira koncepcija koja uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja.

Stoga pojam cjeloživotnog učenja možemo odrediti kao proces učenja od rane mladosti te sve do smrti, a ostvaruje se u formalnom, neformalnom i informalnom obliku (Omerdić & Ridić, 2015). Karakteristično je po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja i načina učenja te zahtjeva samoupravljivo učenje dijeleći iskustva s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja (Dave, 1976, prema: Pastuović, 2008). Obuhvaća stjecanje i osuvremenjivanje svih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija (Pauković, 2018).

Formalni oblik obrazovanja izvodi se u institucionalnim i javno verificiranim obrazovnim ustanovama i rezultira priznatim certifikatom (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Obično započinje u dobi od 5 do 7 godina te traje do dobi od 20 do 25 godina (Omerdić & Ridić, 2015). Naravno, to nije strogo pravilo te se formalno obrazovanje može steći bilo kada tijekom života. Neformalni oblik obrazovanja označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Završetak nekog oblika neformalnog obrazovanja ne vodi priznatom certifikatu, ali može rezultirati potvrdom o uspješno završenom seminaru, tečaju, simpoziju i sl. (Omerdić & Ridić, 2015). Informalno obrazovanje možemo još nazvati i samoobrazovanje (Omerdić & Ridić, 2015). Njime osoba prihvaća stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). To je oblik namjernog učenja uglavnom bez izvanjske podrške (Omerdić & Ridić, 2015). Bez obzira na to što se može reći da je termin cjeloživotnog učenja koncepcijski širi te obuhvaća i aktivnosti cjeloživotnog obrazovanja, za potrebe ovog rada ovi termini koriste se kao istoznačnice.

Doprinos međunarodnih organizacija razvoju koncepta cjeloživotnog učenja i europski ciljevi

Tržišne aktivnosti u današnjem globaliziranom svijetu najvažniji su interes gotovo svake države ili zajednice država. Svima je u interesu biti što konkurentniji, napredniji, prilagodljiviji te širiti poslovanje i prostor utjecaja. Kako se povećanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja kroz cjeloživotno učenje vidi kao alat za postizanje

ekonomskih ciljeva, već se u prošlom stoljeću mnoge organizacije s međunarodnim utjecajem počinju baviti ovim konceptom. UNESCO, OECD, Vijeće Europe i Europska komisija desetljećima izdaju dokumente ove tematike te upravljaju razvojem i širenjem koncepta na međunarodnoj razini (Guimarães, 2017).

Iako je cjeloživotno učenje kao pojam prisutno još od 20-ih godina prošloga stoljeća, svoj prvi značajniji utjecaj imalo je 1949. godine kada je pod pokroviteljstvom UNESCO-a organizirana prva međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (Volles, 2014). Već na drugoj UNESCO-voj konferenciji pojam je dobio značenje „nužnog političkog interesa svake države koja se želi prilagoditi novonastalim promjenama i povećati kvalitetu života građana“ (Volles, 2014). Što se tiče obrazovanja, UN-ove agencije su u drugoj polovici prošloga stoljeća bile poprilično različitih usmjerenja. Efikasnija suradnja UN-ovih agencija odvijala se zadnja dva desetljeća kada su se usuglasile o prioritetu univerzalno dostupnog obrazovanja, programom „Obrazovanje za sve“ (*Education for all-EFA*, 1996, prema: Bečić & sur. 2010). Iako su primjerice opismenjivanje i univerzalni pristup primarnom obrazovanju dugi niz godina bile glavne smjernice djelovanja UN-a u obrazovnoj politici, vremenom se usvaja koncept „društva koje uči“ te se naglasak stavlja na ostvarivanje cjeloživotnog učenja. U UNESCO-vu izvješću „Prema društvu znanja“, cjeloživotno učenje se navodi kao osnovni preduvjet razvoja te sredstvo za osiguravanje dijeljenja i protoka znanja u cijelom svijetu, dok se obrazovanje odraslih smatra nužnim sredstvom za postizanje racionalnije i ravnomjernije distribucije obrazovnih resursa među mladima i odraslima (Bečić & sur., 2010). Radi ostvarenja navedenih ciljeva, UNESCO potiče unapređivanje obrazovanja, analizira obrazovne trendove, definira politike, određuje obrazovne standarde, definira ključne ideje, osnažuje inovacije te razmjenjuje informacije, ideje i ljude (Bečić & sur., 2010).

Središte djelovanja organizacije OECD jest ekonomija temeljena na znanju. U svojim obrazovnim politikama OECD nema trajno definirana uža područja obrazovnih interesa, ali konstantan je koncept ulaganja u ljudski kapital radi ekonomskog prosperiteta. Naime, ljudski kapital se u OECD-u shvaća kao „znanja, sposobnosti i kompetencije koje pripadaju i ugrađene su u pojedinca te mu omogućuju osobno, socijalno i ekonomsko blagostanje“ (Bečić & sur., 2010). Prema OECD-u, obrazovanje odraslih pomaže većoj produktivnosti te kvalitetnijem i funkcionalnijem zapošljavanju (OECD, 2003, 26, 27., prema: Bečić & sur., 2010). Kako OECD promovira politike koje djeluju u korist ekonomskog blagostanja države, konačna težnja obrazovne politike jest stvaranje visokoobrazovane i višestruko vješte radne snage koja će potaknuti ekonomski rast države. Jedan od šest strateških ciljeva postavljenih radi praćenja obrazovnih politika u zemljama članicama odnosi se na promoviranje cjeloživotnog učenja te njegovo povezivanje s društvom i ekonomijom (Bečić &

sur. 2010). Vijeće Europe se prvi put angažiralo oko ove teme 60-ih godina prošloga stoljeća kada je „doživotno“ učenje deklariralo kao dio svoje obrazovne politike (Volles, 2014).

Ovaj koncept postaje ponovno značajnije aktualan 1996. i 1997. godine kada Vijeće Europe donosi Strategiju o cjeloživotnom učenju i kada se potpisuje Amsterdamski ugovor (Rogić, 2014). Fokus djelovanja Vijeća Europe u okvirima obrazovnih politika jest formiranje obrazovanja kao kanala za promidžbu ljudskih prava, temeljnih sloboda, pluralističke demokracije, interkulturalnog dijaloga te socijalne kohezije (Bečić & sur. 2009). Ova organizacija razrađuje pojam obrazovanja za demokratsko građanstvo te u Preporukama o obrazovanju za demokratsko građanstvo iz 2002. godine skreće pozornost na ključnu ulogu koju ima obrazovanje u razvijanju aktivnog građanstva i jačanju demokratske kulture u svim životnim stadijima kao i svim formama učenja. Projektom „Cjeloživotno učenje za jednakost i socijalnu koheziju“ naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja kao instrumenta za borbu protiv socijalne isključenosti i marginalizacije. Osim rezolucija i preporuka Odbora ministara, Vijeće Europe širi svoj utjecaj i aktivnostima poput stvaranja mreže koordinatora, provođenja studija te održavanjem seminara na temu obrazovnih politika.

Reforma obrazovanja i cjeloživotno učenje dobivaju središnju ulogu u postizanju cilja da Europa postane najkonkurentnije i najrazvijenije gospodarstvo na svijetu (Žiljak, 2004). Iduće desetljeće razvoja i širenja koncepta obilježeno je Lisabonskom strategijom i Memorandumom o cjeloživotnom učenju (Pastuović, 2008). Od 2008. godine Europska komisija ulaže napore u razvoj obrazovne politike Europske unije kako bi povećala učinkovitost putem veće mobilnosti i fleksibilnosti radnika (Volles, 2014). Suvremeni okvir obrazovne politike Europske unije postavljen Lisabonskim procesom potencira važnost cjeloživotnog učenja u izgradnji najdinamičnijeg i najkonkurentnijeg svjetskog gospodarskog prostora. Temeljni obrazovni ciljevi Europske unije su usmjereni na ekonomsku dimenziju (konkurentnost i inovativnost u gospodarstvu, stvaranje novih radnih mjesta), socijalnu i političku dimenziju (osnaživanje aktivnog građanstva i socijalne kohezije) i osobnu razinu (osobno ispunjenje, jačanje građanskih kompetencija, kao i kompetencija koje povećavaju zapošljivost) (Bečić & sur. 2009). Europska komisija kao rezultate provedbe politike cjeloživotnog učenja navela je veću zapošljivost i aktivnije građanstvo. Neki od instrumenata provedbe obrazovne politike, prema načelima Europske unije, su strategije, programi, uredbe, direktive, mišljenja, rezolucije, zelene i bijele knjige itd. „Program za cjeloživotno učenje“ jedan je od najznačajnijih integriranih pristupa cjeloživotnom učenju. Sačinjen je od 4 sektorska programa od kojih se svaki odnosi na zasebno područje obrazovanja (1 – predškolsko i školsko obrazovanje, 2 – strukovno obrazovanje i osposobljavanje, 3 – visokoškolsko obrazovanje i 4 – obrazovanje odraslih)

(Bečić & sur. 2009). Najsuvremeniji dokumenti, tj. strategije koje su se između ostalog djelomično odnosile na ovaj koncept, su Europa 2020, Agenda 2030, dok se važnost cjeloživotnog obrazovanja naglašava i unutar Europskog stupa socijalnih prava.

Europa 2020, Europski stup socijalnih prava i Agenda 2030 Ujedinjenih naroda

Ciljevi dokumenta Europa 2020 nadovezuju se na prethodno utvrđene ciljeve Lisabonske strategije. Ističe se potreba daljnjeg jačanja međuovisnosti obrazovanja, usavršavanja, učenja i ekonomije (Guimarães, 2017). Do 2020. godine želi se uspostaviti obrazovanje i obrazovni programi koji će omogućiti bolju razmjenu radnika među državama članicama, povećanje kvalitete različitih modela usavršavanja, promovirati jednakost prilika, socijalnu koheziju, aktivno građanstvo te poticati kreativnost i inovaciju u poduzetništvu (Europska komisija, 2015, prema: Guimarães, 2017). Kao prioritet se ističe stjecanje znanja, vještina i kompetencija kroz cjeloživotno učenje kako bi se povećala zapošljivost i iskoristivost radne snage (Guimarães, 2017). Unutar Europskog stupa socijalnih prava važnost cjeloživotnog obrazovanja posebice se apostrofira unutar 1. glave I. poglavlja koje govori o jednakim mogućnostima u pristupu tržištu rada. „Obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje“ naslov je 1. glave i tvrdi: „svi imaju pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje kako bi održali i stekli vještine s pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno ući na tržište rada“. U III. poglavlju koje govori o socijalnoj zaštiti i socijalnom uključivanju ponovno se naglašava važnost cjeloživotnog obrazovanja u kontekstu porasta nesigurnosti zaposlenja i rasta atipičnih radnih karijera te bržeg zastarijevanja znanja pa se u tom kontekstu naglašava važnost razvoja cjeloživotnog obrazovanja koje u takvim uvjetima dobiva sve veći značaj u ponovnom osposobljavanju pojedinaca (sa zastarjelim znanjima) novim znanjima i vještinama s ciljem podizanja njihove zapošljivosti (Europska komisija).

Agenda 2030, dokument punog naziva „Mijenjajmo svoj svijet: Agenda za održivi razvoj do 2030. godine“ nastao je na sjednici Opće skupštine UN-a 2015. godine. Ovaj dokument čine najaktualniji trendovi i ciljevi na globalnoj razini. Njime je zadano 17 ciljeva sa 169 specifičnih podciljeva koji zajedno promiču koncept održivog razvoja (Ministarstvo gospodarstva i održivog razvoja, 2020). Koncept obuhvaća viziju razvoja u kojemu ekonomski rast postoji u okviru ekoloških zahtjeva i djelovanja vođenih socijalnom pravdom (Hinzen & Schmitt, 2016). Ovim dokumentom još se više ističe važnost obrazovanja kroz sve životne faze jer se ono gleda kao osnova koja mora biti ispunjena da bi se postigli ostali nadovezujući ciljevi (Hinzen & Schmitt, 2016). Stoga, pitanje obrazovanja i njegov razvoj čini zasebni cilj – Četvrti cilj održivog razvoja (eng. *SDG 4*). Njegova svrha je promovirati potrebu inkluzivnog, jednako dostupnog i kvalitetnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja za sve. Sastoji se od 7 podciljeva čije su najvažnije značajke besplatno i kvalitetno osnovno

i srednje obrazovanje, rodna jednakost, jednak pristup svim razinama obrazovanja, dostupnost jeftinog, kvalitetnog tehničkog, stručnog, tercijarnog i fakultetskog obrazovanja te osigurati svim učenicima stjecanje znanja i vještina potrebnih za unaprjeđenje održivog razvoja (Pavić-Rogošić, 2015).

Ciljevi i izazovi na razini Europske unije

Europska unija nema jedinstvenu obrazovnu politiku, već postavlja zajedničke ciljeve u području obrazovne politike i širenja dobre prakse. Iako je svaka država članica u potpunosti jedina nadležna za svoju obrazovnu politiku, tijela Europske unije donose i predlažu ciljeve i instrumente za postizanje zajedničkog obrazovnog okvira te su sve države članice pozvane na unošenje promjena u vlastite obrazovne politike kako bi došlo do pozitivnih pomaka. Ovakva politika usmjeravanja obrazovnih sustava naziva se otvorenom metodom koordinacije. Označava širenje najbolje prakse putem zajedničkog identificiranja i definiranja ciljeva, predstavljanja najboljih praktičnih rješenja, zajedničkog definiranja statističkih podataka i indikatora koji omogućavaju procjene vlastite pozicije te stvaranja komparativnih kooperacijskih alata za stimuliranje inovativnosti, kvalitete i relevantnosti obrazovnih programa (Lisabonsko Europsko vijeće, 2000, prema: Žiljak, 2004). Ovakav princip „mekog“ upravljanja (eng. *soft governance*) kao posljedicu nosi zadržavanje različitih nacionalnih obrazovnih politika kao i različit utjecaj europskih smjernica u svakoj državi (Jakobi, 2012, prema: Guimarães, 2017).

Europska komisija 2010. godine kao cilj je zadala stopu od 15 % sudjelovanja građana u aktivnostima cjeloživotnog obrazovanja u državama Europske unije do 2020. godine (Žiljak, 2004), no dugi niz godina ne prestaje se govoriti o neuspjehu postizanja ovoga cilja, čak i da ne dolazi do značajnijih pomaka (Europska komisija, 2013, prema: Volles, 2014; Nóvoa, 2013, Gravani & Zarific, 2014, Eurostat, 2015, svi prema: Guimarães, 2017). S obzirom na nepostojanje potrebe unificiranja obrazovnih politika i vrlo različitih ekonomskih, kulturnih, povijesnih i financijskih karakteristika svake zemlje, teško je reći točne uzroke nedostizanja zadanih ciljeva. Cjeloživotno učenje među građanima Europe deklarativno je prihvaćena ideja te ju podržava 9/10 građana Europske unije, no dolazi se do problema kada se formira pitanje kome je ono namijenjeno – svima ili samo onima koji su neuspješni u redovnom obrazovanju? Skoro polovica Europljana, odnosno njih 45 %, smatra da je točno potonje, a isto smatra primjerice čak 87 % Španjolaca (Lifelong learning: citizens' view, 2003, prema: Žiljak, 2004). Svi se slažu da je obrazovanje važno, ali 2/3 ispitanika u protekloj godini nije sudjelovalo niti u jednom obliku organiziranog učenja (Lifelong learning: citizens' view, 2003, prema: Žiljak, 2004). Može se reći da su to

zastarjeli podatci i da je situacija danas znatno bolja, no je li uistinu? Prema Eurostatu 2004. godine prosječna stopa sudjelovanja odraslih u aktivnostima cjeloživotnog učenja je iznosila 7,1 %, dok je 2019. godine ista stopa porasla na 10,8 %, dakle još dosta udaljena od proklamiranog cilja od 15 % sudjelovanja (Eurostat, 2020a).

Desjardins i Rubenson ističu iznimnu važnost strukturalnih čimbenika same politike cjeloživotnog učenja koja se provodi u zemlji (Desjardinis i Rubenson, 2013). Sam kontekst, poduzete mjere, mogućnost pristupa, tj. dostupnosti istih, uvjetuje pojedince hoće li sudjelovati u aktivnostima ili ne. U njihovome modelu uočava se stavljanje značajne odgovornosti na samu državu i njezina vodeća politička tijela koja odlučuju o mjerama i njihovim karakteristikama (Desjardinis i Rubenson, 2013).

Prikaz nacionalnih politika cjeloživotnog učenja u izabranim europskim zemljama i Republici Hrvatskoj

Republika Hrvatska

Republika Hrvatska, kao najnovija članica Europske unije, prihvaća koncept cjeloživotnog učenja te ga uključuje u sve svoje strateške dokumente i obrazovni sustav. Među najznačajnije prve dokumente o cjeloživotnom učenju u Hrvatskoj ubrajaju se Strategija obrazovanja odraslih iz 2004. godine, Deklaracija o znanju HAZU-a iz 2004. godine, Zakon o obrazovanju odraslih iz 2007. godine i Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja od 2005. do 2010. godine. Ovi službeni akti uvelike su doprinijeli promociji i važnosti koncepta cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj. Krovna tijela nadležna za razvoj cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj su Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Najsuvremeniji dokumenti koji se izravno odnose na cjeloživotno učenje u Hrvatskoj su Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine te Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj od 2017. do 2021. nastao u sklopu projekta Promocija cjeloživotnog učenja čiji je nositelj bila Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Strategija iz 2014. godine sadržava 5 zadanih ciljeva koji se u potpunosti odnose na razvoj cjeloživotnog učenja, a to su: 1) izgradnja sustava za identificiranje, poticanje, razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te jačanje službi za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje, 2) unapređenje kvalitete i uspostava sustava osiguravanja kvalitete, 3) razvoj procesa i sustava priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, 4) unapređenje sustava trajnog profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika te 5) poticanje primjene informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Svaki cilj

sadrži detaljno obrazloženje, a mjere za postizanje ciljeva sadržane su u poglavljima o obrazovnim razinama.

Strateški okvir za promociju cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj od 2017. do 2021. prikazuje analizu stanja u području cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj, temeljna strateška usmjerenja promotivnih aktivnosti cjeloživotnog učenja, kao i aktivnosti promocije cjeloživotnog učenja za pojedine ciljne skupine. Dokument se dotiče pitanja tko su sudionici cjeloživotnog učenja, kakva su njihova obilježja te koje su najčešće prepreke za sudjelovanje u cjeloživotnom učenju. Ističe se da je sudjelovanje odraslih (od 25. do 64. godine) u Hrvatskoj na niskoj razini, a niska razina je posebno karakteristična za starije osobe, osobe nižeg stupnja obrazovanja, osobe koje rade na težim fizičkim poslovima, žive u ruralnim područjima ili su pripadnici neke od ugroženih skupina (Strateški okvir za promociju cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017.–2021., 2016). Kao glavne prepreke cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih navode se strukturne, situacijske i psihološke. U Hrvatskoj su to visoke cijene obrazovanja, obiteljske obveze te nedostatak potpore poslodavaca. Još ne postoji široko razvijena svijest o važnosti i potrebi za uključivanjem što većeg broja građana te navedeni dokumenti sadrže i motivacijsku dimenziju. Hrvatska već 12 godina obilježava Tjedan cjeloživotnog učenja koji se obilježava svake godine u rujnu, a organizator je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Ova manifestacija svake godine pruža sve bogatiju ponudu te sve veći broj građana pokazuje interes za aktivnosti manifestacije (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2020).

Njemačka

U Njemačkoj se obrazovna politika formira na nacionalnoj razini, ali i na razinama svake od saveznih država. Nadležnosti u formiranju i provođenju obrazovne politike definirane su osnovnim pravom (njem. *Grundgesetz*) koje također određuje nužnu razinu suradnje i koordinacije između dviju razina (Eurydice, 2020). Državni propisi na nacionalnoj razini u pravilu su usmjereni na uspostavljanje općih uvjeta za optimalan razvoj cjeloživotnog učenja, a za donošenje odgovarajućih zakonskih akata nadležne su savezne države (Eurydice, 2020). Suvremeni razvoj njemačke obrazovne politike temelji se na demografskim promjenama u državi, potrebom za bolje kvalificiranom radnom snagom i stalnom povećanju broja migranata. Suvremeni dokumenti koji pridonose razvoju koncepta cjeloživotnog učenja u Njemačkoj su strategija „Obrazovanje u digitalnom svijetu“ iz 2017. godine, Zakon o kvalifikacijskim mogućnostima iz 2019. godine te Nacionalni plan aktivnosti u obrazovanju za održivi razvoj iz 2017. godine.

U njemačkim zakonima, kao i u službenim publikacijama, termin cjeloživotno učenje kao takav se spominje u Strategiji za cjeloživotno učenje iz 2004. godine³. S druge strane cjeloživotno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje, obrazovanje odraslih te stjecanje non/inf znanja i vještina termini su koji značajno prevladavaju u ovoj državi te se navedeni koncepti reguliraju i detaljno strukturiraju zakonima i ostalim odgovarajućim državnim i saveznim aktima (Eurydice, 2020). Nepoznat je razlog ovoga razlikovanja, no pretpostavka jest da Njemačka vodi snažnu politiku usavršavanja i poboljšavanja kvalifikacija vlastite radne snage te se individualni osobni razvoj ne prepušta osobi, već država nastoji planirano, detaljno i strukturirano unositi promjene u svoje radno aktivno stanovništvo.

U lipnju 2019. godine donesena je Nacionalna strategija o kontinuiranom obrazovanju čiji je istaknuti cilj „dati značajan doprinos u omogućavanju pojedincu, ali i cjelokupnom društvu uspješno nošenje sa strukturalnim promjenama i novim društvenim izazovima“ (Eurydice, 2020). Svojim aktivnostima i mjerama vezanim uz kontinuirano učenje, Njemačka nastoji stvoriti temelj za razvijanje motivacije za cjeloživotno učenje, stjecanje kompetencija nužnih za cjeloživotno učenje te korištenje institucionaliziranih i novonastalih mogućnosti za učenje korisnih znanja za vlastiti život i posao. Detaljno i opsežno razvijen zakonodavni okvir o kontinuiranom učenju upućuje na svjesnost njemačkih zakonodavnih i političkih tijela o važnosti ulaganja u razvoj kompetencija vlastite radne snage.

Portugal

Obrazovna politika u Portugalu nije u nadležnosti samo jednog ministarstva, već se odgovornosti, ovisno o vrsti obrazovanja, dijele na tri različita ministarstva. Za ovu državu karakterističan je visoki stupanj centralizacije obrazovnog sustava u smislu organizacije i financiranja (Eurydice, 2020). Povijesni kontekst slabosti u obrazovnom sustavu Portugala ističe vrlo niske stope završenih obrazovnih razina i stečenih profesionalnih kvalifikacija što je kao posljedicu imalo niske stope socijalne participacije u društvu i niski standard življenja (Guimarães, 2017). Prema jednom istraživanju, prosječni broj godina koje je osoba provela u obrazovanju u Portugalu bio je 8,2 godine, u Njemačkoj 13,4, a u Danskoj 13,6 (OECD, 2005, prema: Guimarães, 2017). Vođen takvim negativnim podacima, Portugal poduzima sve više mjera nastojeći se približiti karakteristikama razvijenih europskih zemljama te usvaja dokumente, strategije i preporuke europskih tijela kako bi razvio vlastiti obrazovni sustav odnosno unaprijedio kvalitetu vlastite radne snage (Eurydice, 2020).

³ <https://uil.unesco.org/document/germany-strategy-lifelong-learning-strategie-fur-lebenslanges-lernen-issued-2004>

Neki od značajnijih izrađenih programa su Znati više (1999.–2006.) i Program novih prilika (2006.–2012.), ali najznačajniji utjecaj je imalo usuglašavanje i donošenje Nacionalnog kvalifikacijskog sustava iz 2007. godine (Barros & Biasin, 2019). Nekoliko je ciljeva postavljenih u navedenom dokumentu, a to su: poboljšanje integracije između općih i strukovnih elemenata obrazovanja i osposobljavanja, uključujući načelo dualnog certificiranja za sve, pružanje mehanizama za dobivanje službenih diploma zbog stečenih kompetencija neformalnim i informalnim putevima, olakšavanje pristupa kvalifikacijama u kontekstu cjeloživotnog učenja, promicanje fleksibilnog pružanja obuke putem kratkoročnih kurikula (koje su neovisno o tome valjano certificirane), poboljšanje mehanizama za nadzor i praćenje kvalitete u obrazovanju u okviru Nacionalnog kvalifikacijskog sustava, promicanje prepoznavanja važnosti sudjelovanja u aktivnostima za stjecanje kvalifikacija te poboljšanje koordinacije s potrebama proizvodnog sektora (Eurydice, 2020). Godine 2016. predstavljen je dokument Kvalifika, program čija je zadaća poboljšati razinu zapošljivosti i kvalifikacija odraslih korištenjem nove kvalifikacijske strategije koja pruža nove obrazovne mogućnosti i mogućnosti usavršavanja, kao i nove alate i širu mrežu pružatelja (Barros & Biasin, 2019). U navedenom dokumentu navode se ciljevi koji trebaju biti postignuti do 2020. godine, a to su: 50 % radno sposobnog stanovništva koje je završilo srednjoškolsko obrazovanje, dostizanje stope sudjelovanja odraslih u aktivnostima cjeloživotnog učenja od 15 %, koja će doseći 25 % do 2025. godine, 40 % osoba sa završenim visokim stupnjem obrazovanja u dobi od 30. do 34. godine i proširenje mreže Kvalifika ustanova (Eurydice, 2020).

Latvija

U Latviji je termin cjeloživotno učenje poprilično nov (Luka & Sungsi, 2015). Latvija je započela razvoj politike cjeloživotnog učenja od 2005. godine te su daljnje aktivnosti rezultirale donošenjem Nacionalne strategije cjeloživotnog učenja 2007. – 2013. godine (Luka & Sungsi, 2015). U navedenoj strategiji promovirao se osobni razvoj, samostalan razvoj sposobnosti u svim životnim stadijima i svim životnim dimenzijama, povećavanje adaptibilnih sposobnosti pojedinaca, socijalna integracija, zapošljivost i aktivno građanstvo (Luka & Sungsi, 2015). Iako Strategija ističe važnost neformalnog i informalnog učenja, termin cjeloživotno učenje se na njihov jezik u sklopu strategije prevodi kao cjeloživotno obrazovanje, što fokus stavlja na formalno učenje (Luka & Sungsi, 2015). Tek se u novije vrijeme termin cjeloživotno obrazovanje zamjenjuje terminom cjeloživotno učenje (Luka & Sungsi, 2015). Iako se više i duže govorilo o cjeloživotnom obrazovanju, u Latviji postoji duga tradicija stjecanja izvannastavnog obrazovanja i učenja (eng. *extra-curricular, interest-related education*) (Eurydice, 2020). Ono se pruža u domenama umjetnosti, kulture,

glazbe, sporta, tehničkog obrazovanja itd. Više od 70 % djece i mladih između 3. i 25. godine sudjeluje u ovim aktivnostima (Eurydice, 2020). Vijeće Europe je u jednom od svojih izvještaja zaključilo da je latvijski model izvannastavnih aktivnosti najbolji primjer takvog modela u Europi. S obzirom na navedeno, u Latviji je postojao veliki broj osoba sa stečenim sposobnostima izvan klasičnog formalnog obrazovanja te je Latvija, kao i neke druge europske države, uložila značajan trud i napore u uspostavljanje kvalifikacijskog okvira koji bi omogućio priznavanje stečenih sposobnosti i kvalifikacija kao i njihovo priznavanje izvan granica države, na teritoriju Europske unije. Do uspostavljanja nacionalnog kvalifikacijskog okvira došlo je 2010. godine (Eurydice, 2020) te su 5543 osobe primile diplomu o stečenoj profesionalnoj kvalifikaciji od 2011. do 2017. godine (Eurydice, 2020).

Prema statističkim podacima, u 2010. godini stopa sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju je iznosila 5 %, dok je prosjek Europske unije bio 9,1 %, što ukazuje na postojane ispodprosječnih rezultata (Luka & Sungsi, 2015). Stoga se u posljednjem desetljeću radilo na razvoju ovoga aspekta te su doneseni dokumenti Osnovne smjernice za razvoj obrazovnog sustava 2014.–2020. i Nacionalni plan razvoja 2014.–2020. (Eurydice, 2020). Oba dokumenta doprinose razvoju koncepta cjeloživotnog učenja, potiču neformalno i informalno učenje i obrazovanje, povećavaju mogućnosti usavršavanja strukovnih i već stečenih vještina, osiguravaju jednaki pristup cjeloživotnom učenju bez obzira na dob, spol, geografsko područje, etnicitet, zdravstveno stanje, financijske prihode i prethodno stečene obrazovne kvalifikacije (Eurydice, 2020). Do 2020. godine planira se stopa sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju od 15 % (Eurydice, 2020).

Švedska

Švedska ima jaku sociodemokratsku tradiciju koja naglašava ulogu države, socijalnu pripadnost i jednakost. Kao jednu od najrazvijenijih i najbogatijih zemalja, karakterizira ju visok životni standard, visoko razvijen sustav socijalne skrbi i jedan od najviših prosječnih dohodaka u svijetu (Ciler, 2012). Osim navedenih karakteristika, Švedska već desetljećima ulaže značajne resurse u vlastiti obrazovni sustav kako bi stvorila obrazovnu i kompetentnu radnu snagu, te se nalazi na samome vrhu u Europskoj uniji kada se govori o udjelu javnog troška na obrazovni sustav u nacionalnom BDP-u (Eurydice, 2020). Rezultati ovakve politike su sljedeći: sve vrste i razine obrazovanja su besplatne, visoki stupanj decentralizacije sustava, gotovo polovica stanovništva Švedske je u svakome trenutku uključena u neki oblik organiziranog učenja, 2008. godine 85 % populacije između 25. i 64. godine ima završenu srednjoškolsku razinu obrazovanja (OECD, 2008, prema: Ciler, 2012; Eurydice, 2020).

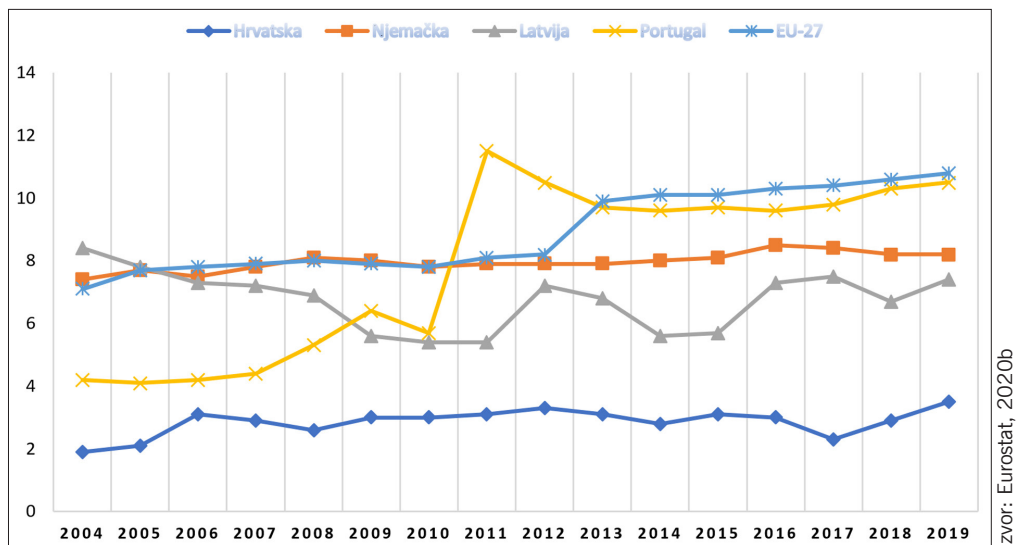
U Švedskoj se temelji za cjeloživotno učenje stvaraju već za vrijeme osnovnoškolskog obrazovanja, a i obrazovanje odraslih, što je temelj za današnji pristup cjeloživotnom učenju, u ovoj državi ima dugu tradiciju (Eurydice, 2020). Naime, poprilično unikatan koncept neformalnog obrazovanja odraslih razvio se na prostorima ove države, a naziva se „liberalno obrazovanje odraslih“ (šve. *folkbildning*). Ovo obrazovanje je slobodno i dobrovoljno te nije pod kontrolom države. Ima veliku slobodu u određivanju vlastitih ciljeva, omogućava pojedincu da sam utječe na svoj život, potiče vlastiti angažman u razvoju ukupnog društva, proširuje individualne interese, povećava uključenost u kulturnu sferu društva te smanjuje jaz stečenih obrazovnih kompetencija među članovima društva (Eurydice, 2020). Najznačajniji dokumenti koji su doprinijeli razvoju cjeloživotnog učenja u Švedskoj jesu: Razvoj odraslog učenja i obrazovanje odraslih iz 2001. godine, Švedska strategija cjeloživotnog učenja iz 2007. godine i Nacionalni kvalifikacijski okvir iz 2015. godine. Kao glavni izazovi u Strategiji iz 2007. godine navedeni su kvaliteta, pristupačnost, jednakost te koordinacija sustava, mjera i aktivnosti (Eurydice, 2020). Prema izvještaju Europske komisije, Švedska ima najviše stope sudjelovanja odraslih u obrazovanju i učenju u Europi (Europska komisija, 2015, prema: Eurydice, 2020).

Prikaz i analiza statističkih podataka o stopama sudjelovanja u cjeloživotnom učenju u izabranim europskim zemljama i Republici Hrvatskoj

Kretanje stope sudjelovanja u aktivnostima učenja za odrasle prikazano je u razdoblju od 2004. do 2019. godine. Za analizu stanja primjene koncepta cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj i europskim zemljama, slijedeći Esping-Andersonovu tipologiju socijalnih država (Esping-Andersen, 1990), uzeli smo predstavnice za svaki od Esping-Andersenovih socijalnih režima⁴ u europskom prostoru: Švedska kao predstavnica socijalno-demokratskog režima, Njemačka kao predstavnica konzervativnog ili demokršćanskog režima, Portugal predstavnik južnoeuropskog modela uz Latviju kao predstavnicu bivših socijalističkih zemalja sa sličnom razinom razvijenosti kao Hrvatska.

Europska komisija je 2010. godine postavila cilj da se do 2020. godine postigne sudjelovanje odraslih u obrazovanju i učenju u prosjeku od 15 % na razini Europske unije. Ta stopa je zadržana i u posljednjem dokumentu kao cilj za 2030. godinu. Godine 2019. stopa uključenosti odraslih u aktivnostima obrazovanja i učenja iznosila je 10,8 %. To je prosjek sudjelovanja odraslih u 27 članica Europske unije. Iz tog je

⁴ Izuzev liberalnog – s obzirom na činjenicu da Velika Britanija kao glavna predstavnica napušta Europsku uniju.

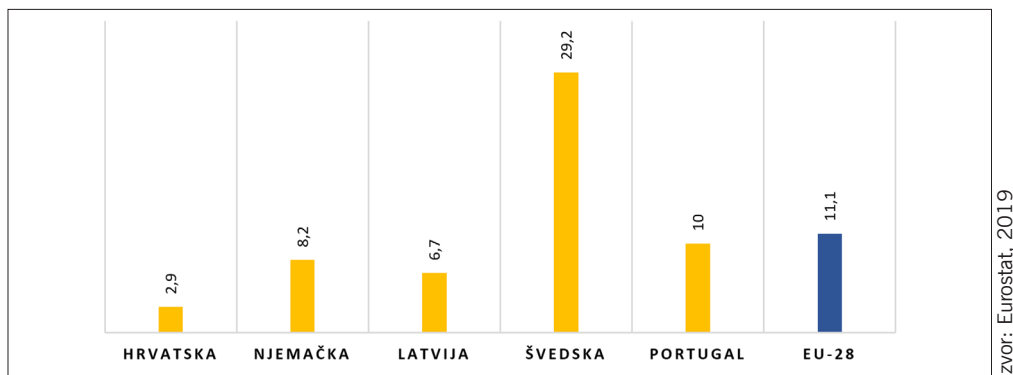


Izvor: Eurostat, 2020b

Slika 1. Stope sudjelovanja u aktivnostima učenja za odrasle kao podindikator ostvarenja održivog cilja br. 4

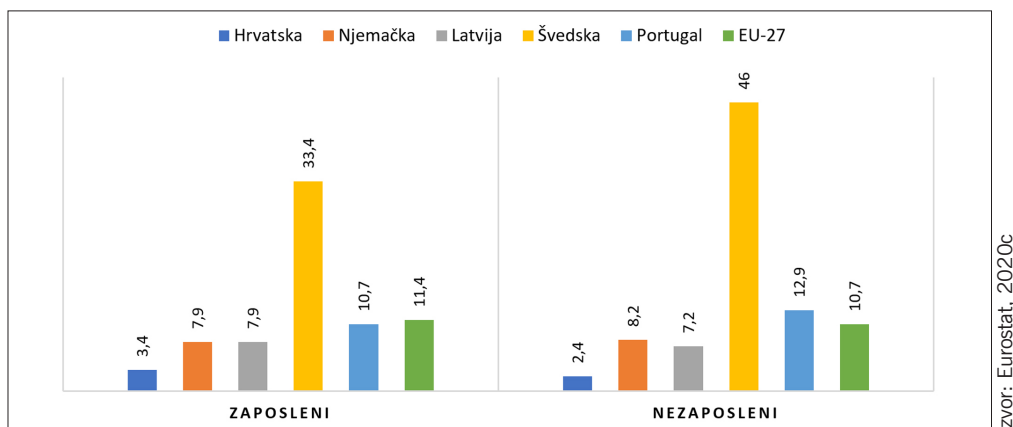
podatka vidljivo da je Europska unija još poprilično daleko od ostvarenja zadane stope od 15 %. Također, može se zaključiti, ako ne dođe do značajnijih promjena, niti do 2030. godine navedeni se postotak neće dostići, s obzirom na to da je u razdoblju od 15 godina porastao za samo 3,7 %. Jedini značajniji porast uočava se između 2012. i 2013. godine, no do njega je došlo zbog značajnijih promjena u metodologiji 2013. godine (Eurostat, 2020). Dvije zemlje koje se nalaze značajno ispod prosjeka Europske unije su Hrvatska (3,5 %) i Latvija (7,4 %). Portugal je sve do 2011. godine bio značajno ispod prosjeka Europske unije, kada su stope porasle na 11,5 % nakon čega lagano opadaju te stagniraju, no stope ove zemlje vrlo su blizu prosjeka Europske unije. Njemačka od 2004. godine pa sve do 2019. godine zadržava gotovo istu, nepromijenjenu stopu koja je, gotovo beznačajno narasla za 0,8 % u razdoblju od 15 godina. Grafikon 4.1. ne sadržava stope države Švedske zbog nepreglednosti podataka koje bi u suprotnom bile prisutne. Stopa sudjelovanja odraslih u aktivnostima obrazovanja i učenja u Švedskoj je 2019. godine iznosila visokih 34,3 % što ju stavlja u sam vrh Europske unije prema stopama sudjelovanja. Godine 2005. stopa sudjelovanja u Švedskoj iznosila je 17,4 % što predstavlja značajan porast od čak 16,9 % u periodu od 15 godina.

Slika 2. prikazuje odnos stopa sudjelovanja odraslih u Hrvatskoj, Njemačkoj, Latviji, Španjolskoj i Portugalu. Od svih odabranih država, razvidno je da Hrvatska ima daleko najniže stope cjeloživotnog učenja. Stopa sudjelovanja se računala



Izvor: Eurostat, 2019

Slika 2. Stope sudjelovanja u aktivnostima cjeloživotnog učenja prema odabranim državama u 2018. godini

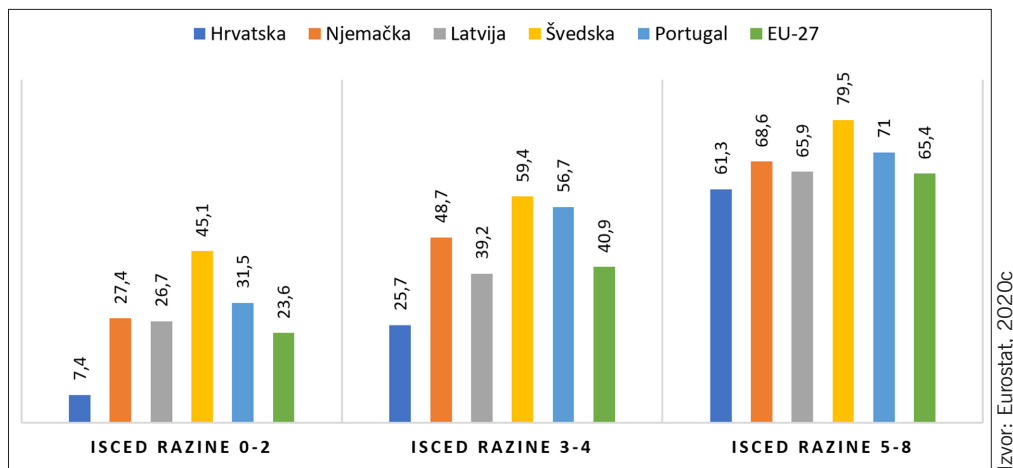


Izvor: Eurostat, 2020c

Slika 3. Stope sudjelovanja u aktivnostima obrazovanja i usavršavanja prema radnom statusu u 2019. godini

tako da se uzima u obzir svaki oblik formalnog, neformalnog ili informalnog učenja u kojemu je osoba sudjelovala u posljednja 4 tjedna prije istraživanja. Potrebno je napomenuti da je 2018. godine Europska unija imala 28 članica te su stope Velike Britanije bile uračunate u prosjek, zbog čega se prosjek čini višim nego prema podacima iz 2019. godine.

Prema podacima sa Slike 3. vidimo da su daleko najviše stope zabilježene u Švedskoj koja bilježi značajnu razliku od čak 12,6 % između zaposlenih i nezaposlenih odraslih osoba koje sudjeluju u nekom od oblika cjeloživotnog učenja, u korist nezaposlenih. Njemačka, Latvija i Portugal se prema svojim stopama nalaze u sredini te se na začelju nalazi Hrvatska s najnižim stopama sudjelovanja odraslih. Osim Švedske, Njemačka i Portugal bilježe više stope kod nezaposlenih osoba što je



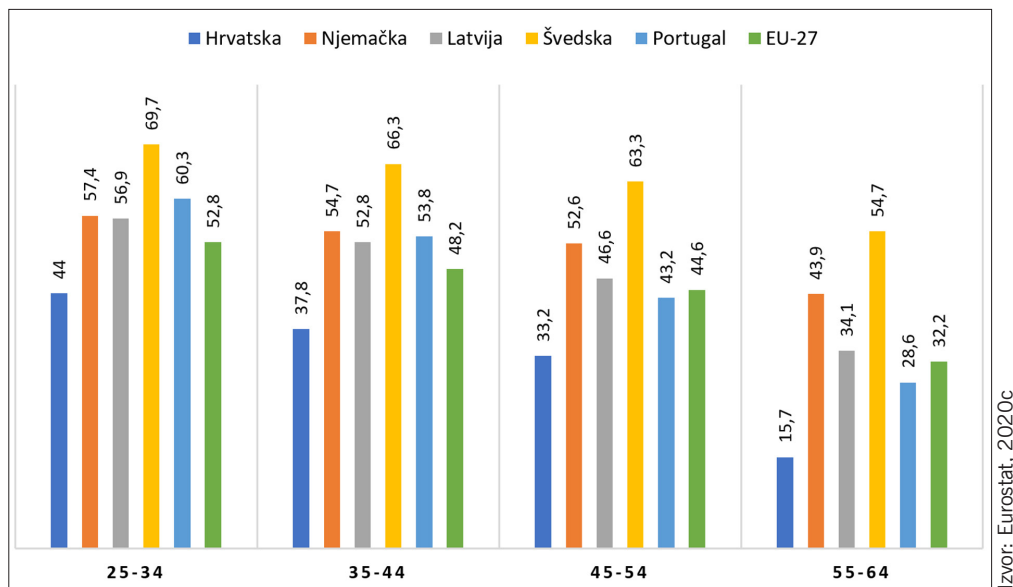
Slika 4. Stope sudjelovanja odraslih u aktivnostima cjeloživotnog učenja u posljednjih 12 mjeseci prema obrazovnom statusu, 2016.

vjerojatno posljedica razvijenih programa i većeg ulaganja u mjere aktivne politike zapošljavanja od kojih su važni programi obrazovanja, prekvalifikacija i treninga, dok Hrvatska i Latvija bilježe više stope sudjelovanja zaposlenih odraslih osoba u aktivnostima učenja i obrazovanja. Stoga možemo zaključiti da postoje razlike, no ne možemo odrediti precizne uzroke ovih razlika. Moguće je da iste politike postoje u Hrvatskoj i Latviji, ali nisu jednako dostupne građanima tih zemalja kao građanima Švedske, Njemačke i Portugala. Također je moguće da Hrvatska i Latvija imaju slabije razvijene politike zapošljavanja i usavršavanja osoba koje su trenutno nezaposlene. U državama gdje su niže stope sudjelovanja nezaposlenih osoba trebalo bi ispitati internu motivaciju, ali i percepciju postojanja institucionalnih prepreka. S obzirom na to da ove osobe pripadaju u ugroženu skupinu koja je izložena raznim rizicima, prepoznati su kao ključni sudionici u aktivnostima cjeloživotnog učenja (Panitsides i sur., 2016). Treba istaknuti i činjenicu visoke razlike u stopama kod zemalja koje bilježe više stope aktivnosti nezaposlenih osoba. Kod Švedske je ta razlika od 12,6 %, dok je kod Njemačke razlika samo 0,3 % što upućuje na značajne razlike i kod država koje se naizgled kreću u istome smjeru.

Međunarodnom klasifikacijom (ISCED, 2011) obrazovnih razina usuglašena je podjela na primarnu, sekundarnu i tercijarnu razinu te se primarna (0-2) odnosi na završeno osnovnoškolsko obrazovanje, sekundarna (3-4) na završeno srednjoškolsko obrazovanje te tercijarna (5-8) na završeno više i visoko obrazovanje. Uočava se proporcionalan porast stope sudjelovanja u cjeloživotnom učenju s porastom završene razine obrazovanja što je u suglasnosti s literaturom koja navodi da je pripadnost

određenoj obrazovnoj razini značajan čimbenik uključenosti u cjeloživotno učenje odraslih (Rosmaa & Saar, 2016). Osobe koje pripadaju višim obrazovnim razinama u pravilu više sudjeluju u navedenim aktivnostima zbog usmjerenosti na vlastiti razvoj i usavršavanje, ali i poticajne okoline u kojoj se nalaze, a čiji pripadnici također imaju pozitivnu sliku o vlastitom angažmanu u cjeloživotnom učenju (Ayvaz-Tuncel, 2018). Najviše stope se i dalje očekivano bilježe u Švedskoj, dok su najniže u Hrvatskoj. Treba istaknuti značajnu razliku stopa u Hrvatskoj koja za prvu razinu iznosi 7,4 % dok za treću razinu iznosi 61,3 % što predstavlja značajnu razliku od 53,9 % te je ujedno i najveća razlika u stopama od odabranih zemalja. S jedne strane se može reći da je to pozitivno jer je sudjelovanje odraslih sa završenim tercijarnim obrazovanjem gotovo na istim razinama kao i europski prosjek, no s druge strane ovakva razlika se može uzeti i kao negativna pojava jer ukazuje na vrlo niske stope sudjelovanja odraslih, koji imaju završeno samo osnovnoškolsko obrazovanje, u cjeloživotnom učenju. Slični su rezultati za Hrvatsku dobiveni i istraživanjem koje je provedeno 2017 godine u organizaciji Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO, 2017). Naime, rezultati spomenutog anketnog istraživanja (ASOO, 2017) pokazali su da u cjeloživotnom obrazovanju u Hrvatskoj natprosječno sudjeluju osobe mlađe od 40 godina te osobe sa školskom spremom višom od srednjoškolskog/gimnazijskog stupnja te zaposlene osobe i osobe iz grada, što na neki način potvrđuju i ovi podaci Eurostata za Hrvatsku. Podatci iz Slike 4. ukazuju na postojanje individualnih čimbenika, poput razine obrazovanja, koji mogu značajnije utjecati na cjeloživotno obrazovanje odraslih. Iako je završena obrazovna razina značajan čimbenik, potrebno bi bilo razmotriti imaju li možda strukturalne prepreke, odnosno političke mjere i aktivnosti države, značajniji utjecaj na osobe nižih završenih razina. Vidljivo je, prema podacima, da su međusobne razlike u stopama država značajno veće te se porastom razina i one smanjuju. Moguće je da osobe u slabije razvijenim državama, nailaze na prepreke ili ne primaju dovoljno podrške okoline, a nemaju dovoljno jake vlastite kapacitete za savladavanje prepreka.

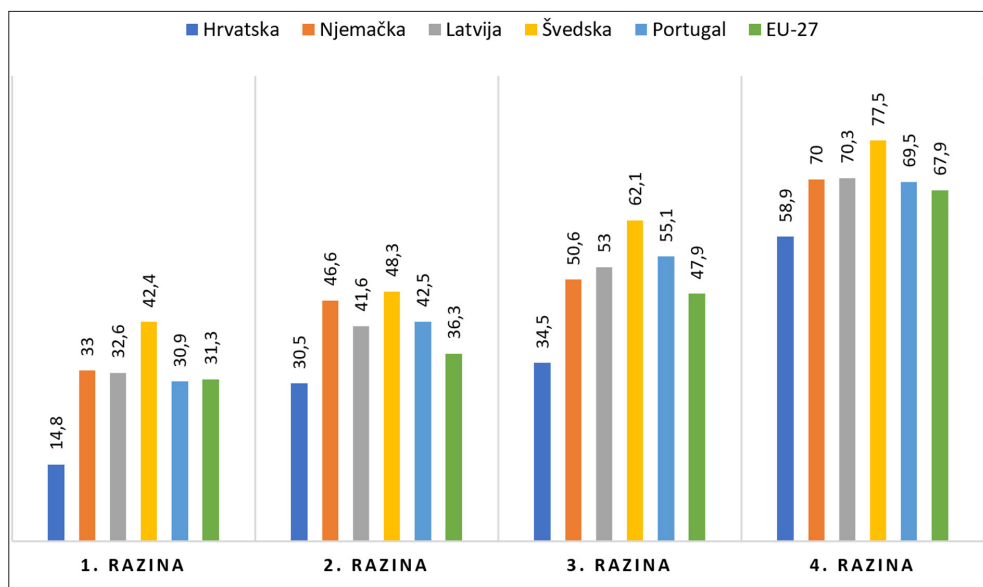
Prema podacima na Slici 5. vidljiva je tendencija opadanja stopa sudjelovanja odraslih s porastom životne dobi, kako u svakoj pojedinačnoj državi tako i na samoj razini Europske unije. Ovaj podatak je već ranije dokazan te se spominje u raznim radovima iz ovog područja (Rosmaa & Saar, 2016). Poznato je da su starije osobe već pri kraju svoga radnoga vijeka te ulaze u fazu stagnacije motivacije što znači da osobe ove skupine u puno manjoj mjeri osjećaju potrebu za samousavršavanjem što je jedan od glavnih motiva za sudjelovanje u cjeloživotnom učenju (Ayvaz-Tuncel, 2018). Najveće razlike u stopama u istoj državi imaju Hrvatska i Portugal, kod kojih su razlike između dvije najoprečnije dobne skupine 28,3 % (Hrvatska) i 31,7 % (Portugal). Ovaj grafikon prikazuje još jednu individualnu karakteristiku koja utječe



Slika 5. Stope sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju prema dobi, 2016.

na sudjelovanje u cjeloživotnom učenju, no porazan podatak jest onaj o razlikama u sudjelovanju odraslih u dobi od 55. do 64. godine, između Hrvatske i Švedske. Čak 39 % više osoba u dobi od 55. do 64. godine je u Švedskoj u posljednjih 12 mjeseci sudjelovalo u nekom obliku formalnog ili neformalnog učenja, nego osoba iste dobne skupine u Hrvatskoj. Uspoređujući Hrvatsku s ostalim odabranim zemljama, situacija nije puno pogodnija. Hrvatska od Latvije, koja je druga najlošija po stopi sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju u dobi između 55. i 64. godine, zaostaje čak 12,9 %. Podatci ukazuju na alarmantno stanje u Republici Hrvatskoj u kojoj su stope općeg sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju značajno ispod europskog prosjeka.

Služeći se Međunarodnom standardnom klasifikacijom zanimanja (ISCO), službena organizacija za obradu statističkih podataka – Eurostat, grupirala je zanimanja u 4 razine. Prvoj razini pripadaju jednostavna zanimanja i poljoprivrednici, šumari, ribari i lovci; drugoj razini pripadaju zanimanja rukovoditelja postrojenja, industrijski proizvođači i sastavljači proizvoda te zanimanja u obrtu i pojedinačnoj proizvodnji; trećoj razini zanimanja pripadaju uslužna i trgovačka zanimanja te administrativni službenici; četvrtoj, posljednjoj, razini pripadaju zanimanja zakonodavaca, dužnosnika, direktora, znanstvenika, inženjera, stručnjaka, tehničara i stručnih suradnika. Podatci ovoga grafikona nadovezuju se na podatke prethodnog koji prikazuju povezanost stečene obrazovne razine, zanimanja i sudjelovanja u cjeloživotnom učenju (Rosmaa & Saar, 2016, Ayvaz-Tuncel, 2018). Osobe koje su završile tercijarno

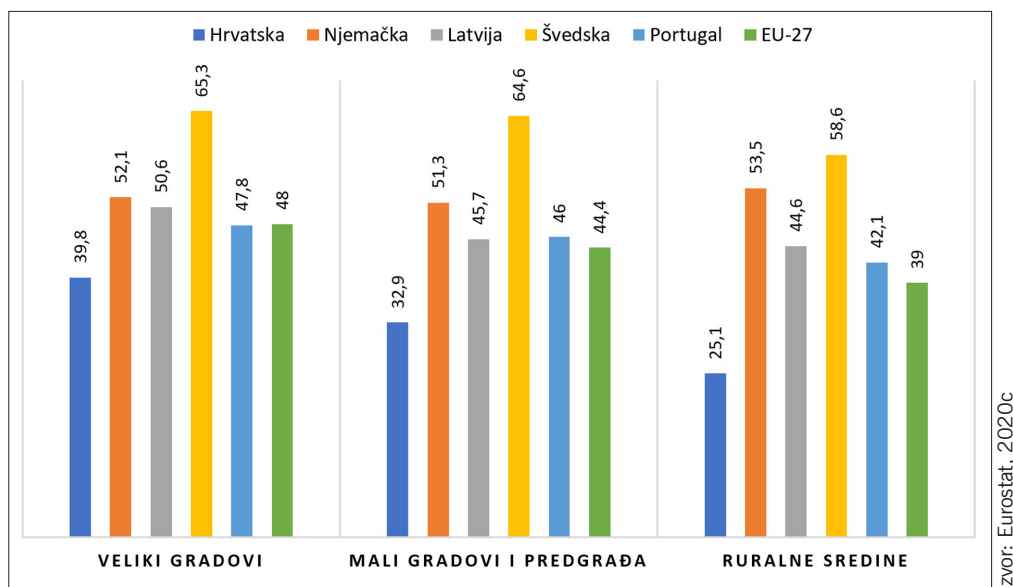


Izvor: Eurostat, 2020c

Slika 6. Stope sudjelovanja u aktivnostima cjeloživotnog učenja prema razini zanimanja, 2016.

obrazovanje u pravilu se zapošljavaju na poslovima 3. i 4. razine, te je vidljivo kako upravo te dvije skupine u najvećem postotku sudjeluju u aktivnostima cjeloživotnog obrazovanja u svim državama, dakako različite su stope za svaku od država. Tu se opet javlja nedoumica – imaju li osobe nižeg obrazovanja i zaposlenja nižu motivaciju za sudjelovanjem u aktivnostima ili država nema dovoljno kvalitetno razvijene mjere i mehanizme za poticanja ove skupine za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje?

Iz podataka na Slici 7. na razini prosjeka Europske unije, vidljiva je koreliranost sudjelovanja u cjeloživotnom učenju sa stupnjem urbanizacije, odnosno razvidno je da smanjenje stopa sudjelovanja prati smanjenje stupnja urbaniziranosti prostora u svim izabranim zemljama. Iako razlike na razini gotovo svih odabranih zemalja nisu odviše značajne, razlika u stopama u Hrvatskoj iznose visokih 14,7 %. Iz podataka se može zaključiti da navedeni problem u značajnijoj mjeri karakterizira slabije razvijene zemlje. Nejednak regionalni razvoj kao posljedice ima razliku u dostupnosti usluga, radnih mjesta, lošiju kvalitetu života, iseljavanje i dr. Nedostupnost, odnosno nepostojanje aktivnosti cjeloživotnog obrazovanja i institucija putem kojih se ono ostvaruje u ruralnim sredinama, zasigurno doprinosi nejednakom regionalnom razvoju te lošijoj kvaliteti života. Hrvatska, kako se vidi iz navedenih podataka, i dalje ima značajnih problema s nejednakim regionalnim razvojem te on zasigurno utječe na provođenje politike cjeloživotnog učenja, tj. u Hrvatskoj su usluge i programi

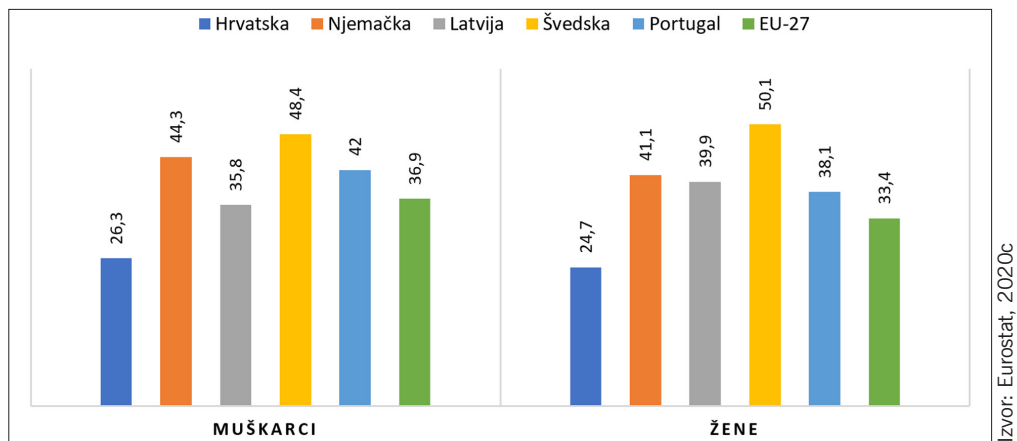


Slika 7. Stope sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju prema stupnju urbanizacije, 2016.

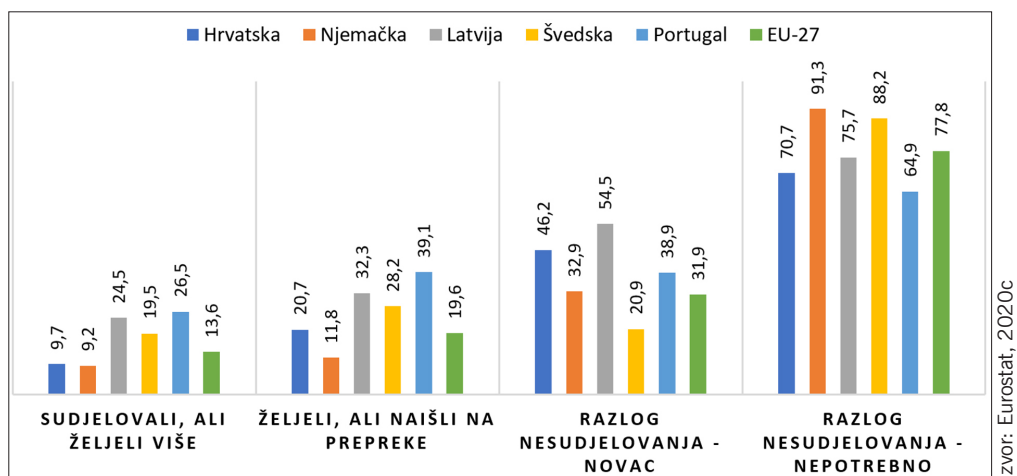
cjeloživotnog učenja manje dostupni u ruralnijim dijelovima Hrvatske što onda negativno utječe na ukupnu stopu sudjelovanja u cjeloživotnom učenju.

Stope sudjelovanja žena i muškaraca odrasle dobi prema prosjeku Europske unije su podjednake, premda su stope nešto veće za muškarce – 36,9 %, dok su stope žena za 3,5 % niže. U nekim državama su stope sudjelovanja žena u neformalnom obrazovanju koje je vezano uz obavljanje radnog mjesta više od stopa muškaraca. Od odabranih zemalja stope žena su više u Latviji i Švedskoj, a niže u Hrvatskoj, Njemačkoj i Portugalu. Niti u jednoj od odabranih država nema značajnog odstupanja stopa muškaraca i žena, ali treba biti svjestan regionalnih razlika u tradicionalnom pogledu na položaj žena.

Na Slici 9. istaknute su neke od subjektivnih okolnosti ispitanika vezane uz sudjelovanje u aktivnostima cjeloživotnog učenja. Dva razloga za nesudjelovanje su točno specificirana i jedan je općenito naveden bez detaljnije razrade. Jedna kategorija obuhvaća one ispitanike svake države koji su sudjelovali, ali su procijenili da su željeli sudjelovati više. Najveći postotak posljednje navedenih je u Portugalu i Latviji, nešto ih je manje u Švedskoj, a najmanje ih je u Hrvatskoj i Njemačkoj. Sličan je odnos stopa država kada je u pitanju skupina ispitanika koja je željela sudjelovati, ali nije jer je naišla na prepreke. Najviše stope su u Portugalu i Latviji, nešto niže u Švedskoj, a na zadnja dva mjesta su Hrvatska i Njemačka. Novac je, kao razlog nesudjelovanja, najčešći razlog zabilježen u Latviji i Hrvatskoj što su pokazali i rezultati



Slika 8. Stope sudjelovanja u neformalnim oblicima obrazovanja i usavršavanja vezanima uz radno mjesto prema spolu, 2016.



Slika 9. Subjektivna procjena razloga (ne)sudjelovanja u aktivnostima obrazovanja i usavršavanja odraslih, 2016.

spomenutog istraživanja za Hrvatsku iz 2017. godine (ASOO, 2017), dok su novac kao prepreku u najmanjoj mjeri percipirali Švedani. Zabrinjavajuća je posljednja kategorija ispitanika koji nisu sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja jer su to smatrali nepotrebnim. U prosjeku 77,8 % građana Europske unije koji nisu sudjelovali u aktivnostima cjeloživotnog učenja, iste ne smatra potrebnim za vlastiti posao i život. To je poražavajuća činjenica s obzirom na to da se cjeloživotno učenje smatra temeljem za povećanje kvalitete života i gospodarskog razvoja u državama Europske unije. Europske politike cjeloživotnog učenja stoga izgleda nisu dovoljno približene

samim građanima, već ih se oblikuje i o njima raspravlja na nekoj nadnacionalnoj, teorijskoj razini bez analize stavova i potreba građana.

Rasprava o analiziranim podacima kroz prizmu prepreka na uspješnost nacionalnih politika cjeloživotnog učenja

Statistički podatci pokazuju realnost situacije cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji. Naizgled unificirana težnja pruža neujednačene rezultate i smjerove razvoja. U većini zemalja navedeni cilj od 15 % sudjelovanja je daleko od dostignutog. Ranije u radu pitali smo se jesu li ovakvi divergentni rezultati produkt „više sile“ ili postoje konkretni problemi koji uzrokuju loše rezultate ove politike u određenim zemljama.

Prema nekim autorima, postojanje, odnosno percepcija, određenih vrsta barijera u nekoj državi značajno utječe na sudjelovanje u aktivnostima učenja i obrazovanja ostalih (Rosmaa & Saar, 2016). Pretpostavka je da će opći strukturalni, odnosno institucionalni, uvjeti u državi, ciljane mjere politike kao i razvijenost kulture učenja i obrazovanja imati utjecaj na viđenje prepreka za sudjelovanje. Prema istraživanju koje je analizirano u radu navedenih autora, ispitanici u Švedskoj najmanje su percipirali postojanje bilo koje od tri vrste prepreka – strukturalne, situacijske i psihološke. Razvijena socijalna politika, ekonomija i gospodarstvo države, visoka primanja građana, razvijen sustav skrbi o djeci doprinijele su stavu građana da im financijski trošak obrazovanja ne predstavlja izazov, obiteljske okolnosti ih ne sprječavaju u sudjelovanju u aktivnostima te imaju dovoljno vjere i samopouzdanja, stoga žele neprekidno sudjelovati u poboljšavanju vlastitih sposobnosti (Rosmaa & Saar, 2016). Nasuprot građana Švedske, Hrvati i Latvijci ističu da im je najveća prepreka u sudjelovanju financijske prirode (Rosmaa & Saar, 2016) kao i općenito percipiranje visoke razine prisutnosti ostalih strukturalnih barijera. Ispitanicima iz Latvije najveću prepreku u sudjelovanju prouzrokuje dob, zdravlje i nepovjerenje u vlastite sposobnosti za ponovno učenje (Rosmaa & Saar, 2016). Situacijske prepreke se, prema navedenim autorima, rjeđe percipiraju u zemljama široko razvijenih modela usluga i oblika pomoći i potpore, a prema istraživanju, niže su percipirane u Švedskoj i Njemačkoj nego u ostalim državama (Rosmaa & Saar, 2016). Psihološke prepreke su percipirane u značajnoj količini kod ispitanika u Latviji, Portugalu i Hrvatskoj. Prema autorima navedenog rada, psihološke prepreke mogu utjecati na nastajanje i značajniju percepciju strukturalnih prepreka. Desjardinis i Rubenson (2013) tvrde da između država ne postoji toliko značajna razlika u preprekama u sudjelovanju, već u koordinativnim mehanizmima koji služe za njihovo savladavanje. Svakako se može zaključiti da u Njemačkoj, a pogotovo u Švedskoj, mehanizmi postaju puno

bolji, kvalitetniji i sveobuhvatniji za savladavanje prepreka, nego što su u Portugalu, Latviji i Hrvatskoj.

Mjerenje postignutog, uočavanje točno promijenjenog ili poboljšanog, postavljanje indikatora, pa čak i samo postizanje univerzalno prihvaćene definicije određenog pojma i što ga čini, a što ne, predstavljaju veliki izazov u politici cjeloživotnog učenja. Svi predloženi indikatori za mjerenje napretka u Održivom cilju br. 4 sadrže značajne nedostatke za praćenje i analizu, s obzirom na nedostatak standardiziranih definicija, ograničenu dostupnost podataka te problem usporedivosti i pokrivenosti podataka u cijeloj državi (Hinzen & Schmitt, 2016). Neformalno učenje prisutno je u različitim oblicima, nude ga brojni pružatelji te prikazuje vrlo različite rezultate. Ono je kao takvo usko povezano s cjeloživotnim učenjem, no s obzirom na to da se odvija u toliko različitim okvirima, države o ovom obliku učenja vrlo često pružaju nepotpune i nestandardizirane podatke (Hinzen & Schmitt, 2016). Postoji i osnovan strah od „napuhivanja brojki“ od strane država, a sve da bi se zadržala mogućnost financiranja programa iz vanjskih izvora (Hinzen & Schmitt, 2016). Ako se i dalje ne budu ulagali kontinuirani naponi za razvoj indikatora, bit će teško, ako ne i nemoguće, uspoređivati i tumačiti obrasce obrazovanja i učenja (Hinzen & Schmitt, 2016).

Još jedan od problema koji može utjecati na različite stupnjeve uspješnosti politike cjeloživotnog učenja u različitim državama jest samo shvaćanje pojma cjeloživotno učenje. Iako je u svome početku cjelokupni koncept nastao na humanističkim temeljima, u posljednja dva desetljeća više poprima tržišno neoliberalno značenje (Regmi, 2015). Ovakav trend promjene shvaćanja cjeloživotnog učenja u pravilu je prema nekim autorima posljedica djelovanja i pristupa OECD-a (Regmi, 2015). Sve se više cjeloživotno učenje stavlja u privatnu sferu pojedinca, a ne gleda se kao opće dobro (UNESCO, 2015, prema: Vargas, 2017). Takvo novo gledište ima značajan utjecaj jer učenje i obrazovanje pomiče iz javne sfere prema privatnom dobru za čiji je razvoj odgovoran sam pojedinac koji mora ulagati vlastite napore i sredstva da bi postigao rezultat. Tako nastaju individualne koristi koje istog tog pojedinca smještaju u više slojeve društva naspram onih koji nemaju kapaciteta ili financijskih sredstava da ulažu u vlastito znanje i sposobnosti (Vargas, 2017). Tada se više u kontekstu cjeloživotnog učenja ne može govoriti o jednakosti pristupa za sve, naprotiv takvom politikom se doprinosi obrazovnom jazu među različitim skupinama ili općenito pojedincima u društvu (UNESCO 2009, prema: Rosmaa & Saar, 2016). U državama lošijeg gospodarskog i ekonomskog stanja, sa slabije razvijenom i slabije opsežnom i izdašnom socijalnom politikom kao i politikom obrazovanja, ovakvo shvaćanje koncepta cjeloživotnog učenja samo će još više doprinijeti već ionako izraženom jazu između viših i nižih slojeva društva, a marginalizirane skupine će samo još više, odnosno dalje, pogurati na margine društva.

Kao posljednji element koji može utjecati na uspješnost politike i mjera cjeloživotnog učenja može se naznačiti nedovoljna usklađenost navedene politike i njezinih aktivnosti s potrebama, procjenama i željama svakog pojedinca, kao i povezanost s tržišnim karakteristikama u određenoj regiji. Nužno je navesti da ne postoji potreba za identičnom politikom cjeloživotnog učenja na području cijele Europske unije, ali postoji potreba za uspješnosti navedene politike na vlastitom odgovarajućem području. Da bi cjeloživotno učenje proizvelo željene rezultate, ono mora biti prilagođeno nacionalnim i regionalnim kontekstima, pa čak i obilježjima lokalnih zajednica. Prema jednom istraživanju u Latviji zaključeno je da je jedan od glavnih razloga za sudjelovanje u cjeloživotnom učenju povezano s ciljevima vezanim uz karijeru i kapacitete vlastite radne zapošljivosti (Luka & Sungri, 2015). Ljude je najlakše navesti na sudjelovanje u aktivnostima cjeloživotnog učenja ako one odgovaraju individualnim težnjama, željama i kontekstima (Licinio i sur., 2016). Tek kada se ulože dovoljni naponi u detaljnu analizu potreba i želja pojedinaca te se mjere i aktivnosti prilagode ovisno o dobivenim rezultatima, sudjelovanje će se znatnije povećati.

Zaključak

Iako ne postoji univerzalno prihvaćena definicija cjeloživotnog učenja, najbolji i najjednostavniji obuhvat smisla i značenja koncepta cjeloživotnog učenja pruža shvaćanje navedenog termina kao procesa učenja koji se ostvaruje od rane mladosti sve do smrti, u formalnom, neformalnom i informalnom obliku (Omerdić & Ridić, 2016). Budući da se povećanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja kroz cjeloživotno učenje vidi kao alat za postizanje ekonomskih ciljeva, već se u prošlom stoljeću mnoge organizacije s međunarodnim utjecajem počiju baviti ovim konceptom. Vijeće Europe, Europska komisija te UNESCO i OECD desetljećima produciraju i izdaju dokumente na ovu tematiku te upravljaju razvojem i širenjem koncepta na međunarodnoj razini (Guimarães, 2017).

Cjeloživotno učenje postaje dijelom javnih politika različitih međunarodnih organizacija, time i Europske unije. Kako bi ujednačila razvoj koncepta cjeloživotnog učenja tako se tijela Europske unije koriste metodom otvorene koordinacije. Ovim principom tzv. „mekog upravljanja“ stvaraju se zajedničke osnove na razini svih članica Europske unije, uz zadržavanje nacionalne nadležnosti za detaljnijim razvojem politike cjeloživotnog učenja. Takav princip, iako je dobro teorijski zamišljen i može potaknuti pozitivne promjene, kao posljedicu nosi zadržavanje različitih nacionalnih obrazovnih politika i različit utjecaj europskih smjernica u svakoj od država. Iz provedenog istraživanja i analiziranih podataka može se zaključiti da najrazvijenije sustave cjeloživotnog obrazovanja ima, očekivano, Švedska kao predstavnica

socijalno-demokratskog režima iz Esping-Andersenove tipologije dok su Njemačka kao predstavnica konzervativnog režima i Portugal kao predstavnik južноевропског režima po brojnim pokazateljima vrlo blizu i također imaju dosta prostora za razvoj ovog važnog područja. Postsocijalistička zemlja Latvija ipak nešto zaostaje, s tim da je ona zadnjih godina učinila bitna unapređenja dok je zaostajanje Hrvatske najveće, a spomenute iskorake koje je posljednjih godina učinila Latvija u Hrvatskoj se tek očekuju u ovom važnom području.

Krovna tijela nadležna za razvoj cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj su Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Među najznačajnije dokumente o cjeloživotnom učenju u Hrvatskoj ubrajaju se: Strategija obrazovanja odraslih iz 2004. godine, Deklaracija o znanju HAZU-a iz 2004. godine, Zakon o obrazovanju odraslih iz 2007. godine, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja od 2005. do 2010. godine, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine te Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj od 2017. do 2021. godine. Iako ovi službeni akti doprinose promociji i važnosti koncepta cjeloživotnog učenja, statistički podatci ukazuju na postojanje ozbiljnih nedostataka u provedbi politike cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj.

Osim što Hrvatska ima daleko najnižu stopu sudjelovanja građana u aktivnostima cjeloživotnog učenja (3,5 % u 2019. godini) u odnosu na odabrane zemlje, zabrinjavajući podatak jest i gotovo beznačajan porast stope sudjelovanja u rasponu od 15 godina za 2,6 % (Eurostat, 2020a). Potonji podatak upućuje na zaključak da se nedovoljno ili pak nekvalitetno ulaže u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj. Glavni zaključak ove analize je činjenica da nezaposleni, slabije obrazovani, starije osobe, osobe najniže razine zanimanja i osobe koje žive u ruralnim sredinama znatno manje sudjeluju u aktivnostima cjeloživotnog učenja. Iako je ovaj zaključak karakterističan za mnoge zemlje, pa tako i Hrvatsku, treba naglasiti da slabije obrazovani, starije osobe i osobe najniže razine zanimanja u značajnijoj mjeri odskaču od osoba istih karakteristika u drugim odabranim europskim zemljama. Također, građani Hrvatske su istaknuli financijsko ograničenje kao jednu od najvažnijih prepreka, ali i postojanje drugih vrsta prepreka kao bitan razlog nesudjelovanja u aktivnostima cjeloživotnog učenja, a čak 70,7 % ispitanika u Hrvatskoj okarakteriziralo je sudjelovanje u navedenim aktivnostima kao „nepotrebno“.

Unatoč dugogodišnjim naporima, razvoj i primjena koncepta cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj daleko je od očekivane razine. Još ne postoji široko razvijena svijest među građanima o važnosti i potrebi za uključivanjem u aktivnosti cjeloživotnog učenja. Upitan je i angažman nadležnih institucija u smanjenju utjecaja institucionalnih, situacijskih i psiholoških prepreka za sudjelovanje. Da bi se sustav cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj unaprijedio, potrebno je provesti odgovarajuće promjene. Prvo,

važno je stvoriti detaljan plan promocije koncepta cjeloživotnog učenja. U Hrvatskoj i dalje prevladava mišljenje da je učenje predviđeno za populaciju mlađe životne dobi te da učenje u kasnijoj životnoj dobi ni na koji način ne može doprinijeti općoj dobrobiti pojedinca. Edukacije je potrebno provesti u školama, na radnim mjestima, u lokalnim zajednicama, u gradskim i regionalnim institucijama, u sklopu raznih sajмова, festivala i skupova. Cilj ovakvih aktivnosti je destigmatizacija učenja u odrasloj dobi. Drugo, nužno je prilagoditi sadržaj aktivnosti cjeloživotnog učenja osobnim karakteristikama, motivaciji i stajalištima pojedinaca, koliko je to realno moguće. Da bi se to postiglo, neizbježno je prethodno provesti detaljnu analizu potreba i karakteristika osoba koja će ukazati na potrebni sadržaj aktivnosti koji je kvalitetniji i više prilagođen potrebama. Treće, Hrvatska mora biti uključena u međunarodne aktivnosti usklađivanja pokazatelja uspješnosti politike cjeloživotnog učenja. Dok ne postoji sklad i homogenost u prikupljanju podataka i njihove analize, put razvoja koncepta cjeloživotnog učenja bit će usporen, nejasan i neodgovarajući za postizanje konačnih ciljeva, a to su socijalna dobrobit pojedinca i ekonomska korist države.

Literatura

- Azamatova T. (2020) Inclusion of seniors in lifelong learning in Latvia. Electronic Platform for Adult Education in Europe. Dostupno na: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/senioru-ieklausana-muzizglitiba-latvija>.
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2020). *Obrazovanje*. Posjećeno 05.09.2020. na mrežnoj stranici Agencije: <https://www.asoo.hr/>
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj*. Dostupno na: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/asoo_istrazivanje.pdf
- Ayvaz-Tuncel, Z. (2018). Factors supporting and preventing academics from becoming lifelong learners. *International journal of higher education*, 7(4), 55-62.
- Bečić, E., Ciglencečki, N., Čavar, Čulo, I., Klapan, A., Leko, A., Matijević, M., Miščin, D., Rajić, V., Šarić, T., Škegro-Vdović, M., Vrcelj, S., Žiljak, O., Žiljak, T. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (1)*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Bečić, E., Ciglencečki, N., Čavar, Čulo, I., Klapan, A., Leko, A., Matijević, M., Miščin, D., Rajić, V., Šarić, T., Škegro-Vdović, M., Vrcelj, S., Žiljak, O., Žiljak, T. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (2)*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Ciler, Ž. (2012). Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj. *Andragoški glasnik*, 16(1), 69-78.
- Desjardinis R. i Rubenson K. (2013) Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48 (2); 262-280.
- Europska komisija (2017): Europski stup socijalnih prava. Dostupno na: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_hr

- Eurostat (2019). *Stope sudjelovanja u aktivnostima cjeloživotnog učenja prema odabranim državama u 2018*. Posjećeno na mrežnoj stranici Eurostata: <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-1>
- Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Eurostat (2020a). *Sustainable development in the European Union* [datoteka s podacima]. Dostupno na mrežnoj stranici Eurostata: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11011074/KS-02-20-202-EN-N.pdf/334a8cfe-636a-bb8a-294a-73a052882f7f>
- Eurostat (2020b). *Stope sudjelovanja u aktivnostima učenja za odrasle kao podindikator ostvarenja održivog cilja br. 4*. Posjećeno 26. 8. 2020. na mrežnoj stranici Eurostata: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/quality-education>
- Eurostat (2020c). *Education and training* [datoteka s podacima]. Dostupno na mrežnoj stranici Eurostata: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Esping-Andersen, G. (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press
- Guimarães, P. (2017). The usefulness of adult education: lifelong learning in the European union and the portuguese public policy. *Andragoška spoznanja* 23(4), 35-50.
- Hinzen, H. & Schmitt, S. (2016). *Agenda 2030 – Education and lifelong learning in the Sustainable Development Goals*. Bonn: DVV International.
- Licínio C. L., Guimarães, P. & Touma, N (2016). Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI. U Egetenmeyer, R. (ur.), *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond*. (29-66). Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Luka, I. & Sungsi, S. (2015). Lifelong learning strategies and practice in Latvia and Thailand. *Policy futures in Education*, 13(4), 529-545.
- Ministarstvo gospodarstva i održivog razvoja, (2020) *Agenda 2030 i ciljevi održivog razvoja*. Posjećeno 25.08.2020. na mrežnoj stranici Ministarstva: <https://mzoe.gov.hr/o-ministarstvu-1065/djelokrug-4925/klima/odrzivi-razvoj/agenda-2030-i-ciljevi-odrzivog-razvoja/1963>
- Omerdić, N. & Ridić M. (2015). Cjeloživotno učenje – potreba suvremenog društva. Rad objavljen u zborniku s konferencija dostupan na https://www.researchgate.net/publication/305851539_LIFELONG_LEARNING_-_NECESSITY_OF_A_MODERN_SOCIETY
- Panitsides, E.A., Loti, S., Papastamatis, A. & Valkanos, E. (2016). Lifelong learning in European union. Training the unemployed: panacea or Sisyphus syndrome? U Panitsides, E. & Talbot, J. (ur.) *Lifelong learning: concepts, benefits and challenges* (79-94). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
- Pauković, M & Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 8(2), 121-138.
- Pavić-Rogošić, (2015). *Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030*. Zagreb: ODRAZ-Održivi razvoj zajednice.
- Regmi, K. D. (2015). Can lifelong learning be the post-2015 agenda for the least developed countries? *Int. J. Of lifelong education*, 34(5), 551-568.

- Rogić, A. M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11(1), 49-67. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017.–2021.* (2016). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
- Swedish strategy for lifelong learning* (2007). Stockholm: Ministry of education and research.
- Eurydice (2020). *National Education Systems*. Posjećeno 3. 9. 2020. na mrežnoj stranici Europske komisije: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- Vargas, C. (2017). *Lifelong learning from a social justice perspective*. Pariz: UNESCO.
- Volles, N. (2014). *Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors and policies*. Diplomski rad. Lugano: University of Lugano.
- Zakon o obrazovanju odraslih. *Narodne novine*, 17/07, 107/07, 24/10.
- Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali hrvatskog politološkog društva*, 1(1), 225-243.

Comparative analysis of policies and participation in lifelong learning of selected countries of the European Union and the Republic of Croatia

Abstract

Lifelong learning gained its significant role in the 1960s, when learning and knowledge started to be seen as a solution for better and easier adaptation of states to emerging globalisation trends. It becomes a backbone of economic and social development and it starts to be included in public policies of different European countries, each of which in its own way develops and implements the lifelong learning concept. Through the method of open coordination, each country, including Croatia, develops its own concept of the lifelong learning. This paper presents analyses of available statistical data that indicate different structures, measures and ultimately the outcomes of this policy in several European countries, with a special focus on the situation in Croatia. In the final chapter, recommendations were made for the improvement of this policy in Croatia, given the great importance it has for the social welfare of the individual, the competitiveness of the economy, but also the state as a whole.

Key words: comparative analysis, Croatian policy of lifelong learning, lifelong learning, open method of coordination