

# Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj

---

Rešetar, Ana-Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:586947>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ana-Maria Rešetar

KOMPARATIVNA ANALIZA SUSTAVA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ I  
NJEMAČKOJ

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ana-Maria Rešetar

KOMPARATIVNA ANALIZA SUSTAVA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ I  
NJEMAČKOJ

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATION

Ana-Maria Rešetar

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN CROATIA AND  
GERMANY

MASTER THESIS

Mentor: Professor Anita Zovko, PhD

Rijeka, 2021.

## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Ana-Maria Rešetar

Datum:

Vlastoručni potpis: \_\_\_\_\_

## Sažetak

U aktualnim uvjetima brzih i sveobuhvatnih promjena tržišnih i gospodarskih potreba za znanjem i kompetencijama obrazovanje odraslih predstavlja temelj suvremenog društva. Potencijal obrazovanja odraslih u suvremenim uvjetima uočavaju međunarodne i europske organizacije te skupine eksperata koje zajednički razvijaju strategije, ciljeve i standarde te tvore kvalitetne i učinkovite sustave obrazovanja odraslih. Pod pretpostavkom da se sustavi obrazovanja odraslih bar djelomice razvijaju prema istim standardima, ovaj se rad temelji na komparaciji sustava obrazovanja odraslih Hrvatske i Njemačke prema kriterijima – povijesni razvoj obrazovanja odraslih, zakonska legislativa, nadležna tijela, pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, uključenost stanovništva u programe obrazovanje odraslih i prepreke za uključivanje te stanje andragoške profesije. Cilj je bio uočiti temeljne sličnosti i razlike te donijeti opravdane zaključke i prijedloge za poboljšanje stanja obrazovanja odraslih u odabranim zemljama.

Ključne riječi: *komparativna analiza, obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje, Hrvatska, Njemačka*

## Summary

In the current conditions of rapid and comprehensive changes in market and economic needs for knowledge and competencies, adult education is seen as the foundation of modern society. The potential of adult education is noticed by international and European organizations and groups of experts who jointly develop strategies, goals and standards and create quality and effective adult education systems. Assuming that adult education systems are at least partially developed according to the same standards, this paper is based on a comparison of Croatian and German adult education systems according to the following criteria – historical development of adult education, legislation, authorities, service providers and adult education programs, adult education funding, the involvement of the population in adult education programs and obstacles to inclusion and the state of the andragogical profession. The aim was to identify fundamental similarities and differences and to make justified conclusions and proposals for improving the state of adult education in selected countries.

*Keywords: comparative analysis, adult education, lifelong learning, Croatia, Germany*

## Sadržaj

<b>1. Uvod</b> .....	1
<b>2. Obrazovanje odraslih</b> .....	2
2.1. <i>Pojam obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja</i> .....	3
2.2. <i>Međunarodni i europski karakter obrazovanja odraslih</i> .....	5
2.3. <i>Znanstveno-istraživačka perspektiva obrazovanja odraslih</i> .....	7
<b>3. Metodologija istraživanja</b> .....	11
3.1. <i>Opis problema</i> .....	11
3.2. <i>Cilj i istraživačka pitanja</i> .....	12
3.3. <i>Metodološki pristup</i> .....	12
<b>4. Sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj</b> .....	14
4.1. <i>Povijesni razvoj obrazovanja odraslih</i> .....	14
4.2. <i>Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih</i> .....	18
4.3. <i>Financiranje obrazovanja odraslih</i> .....	23
4.4. <i>Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih</i> .....	26
4.5. <i>Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje</i> .....	30
4.6. <i>Stanje andragoške profesije</i> .....	34
<b>5. Sustav obrazovanja odraslih u Njemačkoj</b> .....	37
5.1. <i>Povijesni razvoj obrazovanja odraslih</i> .....	37
5.2. <i>Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih</i> .....	41
5.3. <i>Financiranje obrazovanja odraslih</i> .....	46
5.4. <i>Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih</i> .....	48
5.5. <i>Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje</i> .....	52
5.6. <i>Stanje andragoške profesije</i> .....	55
<b>6. Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj</b> .....	60
6.1. <i>Povijesni razvoj obrazovanja odraslih</i> .....	60
6.2. <i>Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih</i> .....	64
6.3. <i>Financiranje obrazovanja odraslih</i> .....	67
6.4. <i>Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih</i> .....	71
6.5. <i>Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje</i> .....	75
6.6. <i>Stanje andragoške profesije</i> .....	80
<b>7. Zaključak</b> .....	82
<b>8. Popis slika</b> .....	85
<b>9. Popis literature i izvora</b> .....	86



## 1. Uvod

U suvremenim uvjetima obilježenim globalnim promjenama tržišta rada, demografije, znanosti i tehnologije te drugim gospodarskim, socijalnim i kulturnim zbivanja dolazi do novih zahtjeva za znanjem i obrazovanjem. Pritom ljudi, odnosno njihove kompetencije predstavljaju temelj društvenih i gospodarskih promjena (ASOO, 2013). Uslijed navedenog, raste značaj obrazovanja odraslih kao učinkovitog sredstva koje omogućava stjecanje novih kompetencija te nadopunjavanje postojećih i nakon završetka inicijalnog obrazovanja. Iz tog se razloga, obrazovanju odraslih nerijetko pripisuje potencijal za osnaživanje ekonomskog rasta, ali i socijalne kohezije (Slowey, 2017).

Potencijal obrazovanja odraslih uočile su i međunarodne i europske organizacije te skupine eksperata koje razvojem standarada, smjernica i ciljeva tvore kriterije uspješnih sustava obrazovanja odraslih. Razvojem međunarodnih obrazovnih politika nastoji se promovirati i ostvariti pozitivne aspekte obrazovanja odraslih, poput osobnog i profesionalnog razvoja, aktivnog građanstva, zapošljivosti i gospodarskog rasta (Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2018). Ujedno, takve zajedničke politike predstavljaju referentne okvire za komparativne analize kojima se nastoji utvrditi pozitivne i negativne prakse obrazovanja odraslih u zemljama diljem svijeta. Drugim riječima, postavljanjem standarada olakšana je interpretacija postojećih politika i praksi te donošenje opravdanih prijedloga za poboljšanje.

Upravo iz navedenog razloga, namjena je ovog rada usporediti sustave obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj kako bi se uočile temeljne sličnosti i razlike prema kriterijima koji zajedno tvore širu i jasniju sliku stanja sustava obrazovanja u odabranim državama. Izabrani su kriteriji analize povijesnog razvoja, zakonskog uređenja, financiranja, nadležnih tijela, pružatelja usluga i programa obrazovanja odraslih, uključenosti stanovništva i prepreka za sudjelovanje te stanja andragoške profesije. Sukladno navedenom, cilj je rada otkriti prednosti i nedostatke sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj prema odabranim kriterijima te donijeti opravdane zaključke i prijedloge za unapređenje.

## 2. Obrazovanje odraslih

Obrazovanje odraslih, kao i obrazovanje djece i mladih, značajno je povezano s napretkom znanosti i tehnologije te različitim socijalnim i demografskim promjenama. Ipak, obrazovanje odraslih razlikuje se od inicijalnog obrazovanja po tome što je puno izravnije povezano s gospodarskim razvojem, potrebama i zahtjevima tržišta rada, demografskim kretnjama i socijalnim politikama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2014). Važno je napomenuti kako veza obrazovanja i aktualnih trendova nije jednosmjerna, već snažno isprepletana – drugim riječima, uočava se utjecaj obrazovanja na znanstvene, intelektualne i gospodarske pojave, zbog čega su tržišne i proizvodne aktivnosti u gospodarski razvijenim zemljama sve više određene intelektualnim i kreativnim djelatnostima, a iste te aktivnosti zatim ponovo utječu na oblikovanje obrazovanja, obrazovnih ishoda i traženih kompetencija. Primjeri značajnih trendova koji su obilježili suvremeno obrazovanje su rast količine znanstvenih spoznaja, internacionalizacija i globalizacija, nove komunikacijske mogućnosti, povećana dostupnost informacija te porast značaja znanja, inovacija i kreativnosti za gospodarski razvoj. Kada se navedenim trendovima pridodaju činjenice da su rijetki formalni obrazovni sustavi dovoljno fleksibilni za takve brze promjene, da se javlja potreba za drugačijom obradom, strukturiranjem i primjenom informacija, kao i za neprestanim prilagođavanjem promjenjivim uvjetima te pojavama novih zanimanja i područja rada, onda se cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih nameće kao racionalno rješenje (ASOO, 2013). Također, u Republici Hrvatskoj, kao i u Europskoj uniji, već se godinama uočavaju trendovi poput starenja stanovništva, neprilagođenosti obrazovne strukture tržištu rada te velika nezaposlenost, što dodatno dovodi do uvažavanja i promoviranja važnosti obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Navedene društvene, znanstvene i intelektualne promjene formiraju tržišta rada i obrazovanje, a s obzirom da su im glavna obilježja stalna fluktuacija te brze i radikalne promjene, pojavljuje se konstantna potreba za fleksibiliteti, kvalitetnim upravljanjem ljudskim potencijalima te pronalaženjem novih rješenja radi udovoljavanja potrebama tržišta (Kiss, 2016). U prilog tome ide i podatak da su u mnogim područjima rada i života glavni pokretači razvitka kreativni i sposobni ljudi, koji su nerijetko nositelji ideja, informacija i novih znanja te, sukladno tome, predstavljaju osnovicu razvitka suvremenih gospodarstava i

društava (ASOO, 2013). Ljudi, odnosno njihovo znanje, prepoznati su kao velika moć i kapital, zbog čega se na ljudsko znanje primjenjuje koncept održivog razvoja, odnosno neprekidnog osiguravanja obrazovnih izbora, iskustava i informacija radi osobnog i profesionalnog rasta (Gadus, Gadusova, Haskova, 1999). S navedenim se promjenama i zahtjevima idealno nadopunjuje obrazovanje odraslih, shvaćeno kao važno sredstvo koje u vrijeme snažnih i sveobuhvatnih promjena utječe na vrijednost profesionalnog i kulturnog kapitala stanovništva, doprinosi ekonomskom razvoju, potiče društvenu inkluziju te individualni razvoj (ASOO, 2017).

### *2.1. Pojam obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja*

Osnovni preduvjet razumijevanja važnosti, karakteristika i potencijala obrazovanja odraslih u kontekstu suvremenih zbivanja, jest definiranje samog pojma obrazovanja odraslih. Pritom je potrebno napomenuti kako se obrazovanje odraslih različito definira na međunarodnoj razini i to iz razloga što ne postoji jednoznačno određenje njegovog osnovnog pojma – odraslost. Odnosno, ne postoji globalni konsenzus oko minimalne dobi za određivanje *odraslog čovjeka* (ASOO, 2019b). Uz to, zbog već navedene potrebe za stalnim stjecanjem novih znanja i usavršavanjem postojećih, u području obrazovanja javlja se niz sličnih pojmova kojima se želi objasniti novu društvenu potrebu za znanjem. Primjerice autorica Vekić (2015) navodi kako se često, u istom kontekstu, govori o obrazovanju odraslih, kontinuiranom obrazovanju, permanentnom obrazovanju, povratnom obrazovanju, cjeloživotnom obrazovanju i učenju i slično (Vekić, 2015:5).

Ipak, radi razumijevanja osnovnih karakteristika obrazovanja odraslih, isto je potrebno na neki način definirati; primjerice, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) navodi kako je obrazovanje odraslih, na UNESCO-voj Generalnoj konferenciji 1976., definirano kao „skup svih organiziranih obrazovnih procesa, sadržaja, razina i metoda, bez obzira na to nastavlja li osoba ili zamjenjuje započeto školovanje, razvija svoje sposobnosti i proširuje znanje ili poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije“ (ASOO, n.d. b). Europska komisija, pod pojmom obrazovanja odraslih podrazumijeva sve oblike „učenja odraslih osoba poduzetih nakon što su završile inicijalni ciklus obrazovanja i osposobljavanja započet u djetinjstvu, bez obzira na to koliko ciklus traje“ (ASOO, 2019b:7). Dok prema definiciji Ministarstva znanosti i obrazovanja, obrazovanje odraslih podrazumijeva „cjelinu procesa

učenja odraslih namijenjenih ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanje za zapošljivost: stjecanje kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciju, stjecanje i produbljivanje stručnog znanja, vještina i kompetencija te osposobljavanje za aktivno građanstvo.“ (MZO n.d.). S obzirom na navedene definicije, obrazovanje odraslih sažeto se može definirati kao proces učenja osoba koje su završile inicijalno obrazovanje, u svrhu stjecanja novih ili dopunjavanja postojećih profesionalnih, osobnih ili društvenih kompetencija.

Takva shvaćanja obrazovanja odraslih, vrlo su usko vezana uz pojam cjeloživotnog učenja. Naime, cjeloživotno je učenje koncept koji se odnosi na formalne, ali i nenamjerne i spontane načine stjecanja znanja, vještina i stavova te se može provoditi neformalno i informalno kroz cijeli život, usporedno s obveznim i redovitim oblicima obrazovanja (ASOO, 2013). Osim toga, uočava se kako postavke obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja počivaju na sličnim načelima, zbog čega se ti pojmovi često koriste naizmjenice, odnosno u sličnom značenju. Ipak, razlike postoje – obrazovanje odraslih smatra se jednim od prvih odgovora na potrebu za daljnjim obrazovanjem nakon završenog formalnog obrazovanja iz razloga što se kao pojam pojavljuje još u doba prosvjetiteljstva te ponovo dobiva na značaju u 20. stoljeću kao odgovor na demografski problem starenja stanovništva i sve veću nezaposlenost (Vekić, 2015). S druge strane, iako činjenica da ljudi uče kroz cijeli život putem organiziranih i svakodnevnih iskustava, nije novost (Žiljak, 2004), koncept cjeloživotnog učenja smatra se relativno modernom idejom. Većina autora, relevantnim za razvoj koncepta cjeloživotnog učenja smatra razdoblje sedamdesetih godina prošlog stoljeća – obrazovna kriza šezdesetih godina 20. stoljeća dovela je do saznanja da omasovljenje i produživanje obveznog obrazovanja ne može samostalno poboljšati društvenu i gospodarsku učinkovitost (Pastuović, 2006). Nakon toga dolazi do značajne promjene paradigme, odnosno, odgovornost za učenje prebacuje s države na pojedinca i to promoviranjem različitih aktivnosti učenja u svim fazama života, s naglaskom na nenamjerno učenje i samoobrazovanje. Time cjeloživotno učenje postaje temeljni i nadređeni pojam svim oblicima učenja i obrazovanja, s obzirom da uključuje i organizirano i neorganizirano obrazovanje, odnosno formalno, neformalno i informalno učenje (Vekić, 2015), a time i obrazovanje odraslih.

Premda se i dalje smatra da je obrazovanje odraslih snažno povezano s nacionalnim vladama i politikama koje zadržavaju pravo reguliranja sektora, za adekvatno shvaćanje

suvremenog obrazovanja odraslih, isto više nije dovoljno promatrati isključivo iz nacionalne perspektive jer obrazovne politike postaju međunarodne te pritom šire zajedničke ciljeve i aktivnosti (Mikulec, 2018).

## 2.2. *Međunarodni i europski karakter obrazovanja odraslih*

Prethodno opisane karakteristike suvremene potrebe za konstantnim unapređivanjem i stjecanjem znanja, vještina i sposobnosti, nastale su zbog brojnih i brzih demografskih, tržišnih i znanstvenih promjena. Novonastale promjene dovode do težnji zemalja diljem svijeta da osiguraju svoju konkurentnost, inovativnost i prilagodljivost, a pritom se znanje, cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih percipiraju kao glavni pokretači društvenog i gospodarskog života. Iz tog razloga ideja cjeloživotnog učenja pronalazi svoje mjesto u državnim i međunarodnim politikama (Babić, Tomašević, 2021). Odnosno, već duži period međunarodne organizacije rade na promoviranju i unapređivanju teorije i prakse cjeloživotnog učenja.

Utjecaj međunarodnih organizacija na obrazovne politike moguće je promatrati iz različitih perspektiva; jedan je primjer podjela organizacija odgovornih za obrazovanje odraslih u dvije veće skupine – kulturno-političke i ekonomske. Pritom se UNESCO i Europsko vijeće smatraju kulturno-političkim organizacijama koje promoviranjem cjeloživotnog obrazovanja teže društvenim promjenama usmjerenima na postizanje mira, demokracije, međunarodne kooperacije, osobnog razvoja i sličnih vrijednosti. Dok se, s druge strane, ekonomske organizacije, poput OECD-a i Europske unije, fokusiraju na tržište ljudskih resursa, odnosno na razvoj ljudskog kapitala (Kraus, 2001; prema Rogić, 2014). Ipak, ti se mnogobrojni utjecaji na obrazovanje odraslih, mogu svesti pod zajedničke nazive – globalizacija i europeizacija obrazovanja.

Iako globalizacija nema jedinstvenu definiciju zbog kompleksnosti pojmova, pojava i procesa koje uključuje, najjednostavnije se može shvatiti kao proces ujedinjavanja i intenzivnog povezivanja svijeta. Promjene uzrokovane globalizacijom općenito, uzorkuju promjene u obrazovanju – globalizacija mijenja obrazovne politike, donosi nove izazove, sažima vrijeme i mjesto donošenja obrazovnih odluka te ističe ulogu nad-nacionalnih aktera u tom procesu. Osim toga, globalizacijski se procesi nerijetko vezuju uz kapitalističke i neoliberalne postavke, poput minimalne intervencije države u ekonomski poredak,

naglašavanja individualne odgovornosti, samostalnosti i sposobnosti pojedinca da trguje svojim kompetencijama na tržištu rada (Jovanović, Eškinj, 2008). U tom se kontekstu obrazovanje odraslih interpretira kao učinkovit alat koji omogućava konstantno stjecanje i unapređivanje vještina i znanja koje će ljudi moći „prodati“. No, takvi zahtjevi tvorcima obrazovnih politika diljem svijeta nameću obvezu kreiranja obrazovanja koje odgovara tržišnim, neoliberalnim, globalnim trendovima. Najčešći trendovi koji se uočavaju u novim politikama obrazovanja djece, ali i odraslih su privatizacija, decentralizacija, javno-privatna partnerstva, financiranje putem vaučera, standardizacija i digitalizacija (Kanić, Kovač, 2017). Iako globalna reforma ne podrazumijeva jednu, zajedničku reformu svih obrazovnih sustava istodobno, uvođenje manjih mjera kroz duži period polučilo je jednako učinkovite rezultate te se iste obrazovne prakse uočavaju u sustavima obrazovanja odraslih diljem svijeta (Savage, 2017).

Ni europeizacija obrazovanja odraslih nije novonastali trend, već proces koji se odvija desetljećima – Baketa (2012) navodi kako su rasprave i značajniji pomaci prema ostvarenju europskog obrazovnog prostora započele potpisivanjem Ugovora iz Maastrichta, 1992. godine kojim je poseban značaj pripisan cjeloživotnom učenju te obrazovanju odraslih. Nakon tog događaja započeli su intenzivniji procesi oblikovanja europskog obrazovnog prostora, višerazinskih obrazovnih politika, stvaranja međunarodnih sudionika i mreža, a sve s ciljem ostvarenja zajedničkih zadaća obrazovanja (Baketa, 2012). Pritom svaka država članica Europske unije autonomno upravlja obrazovnim politikama i praksama unutar svojih granica, odnosno, ne postoji jedinstvena obrazovna politika Europske unije. Umjesto toga, nadležna tijela predlažu ciljeve i rješenja, provode statističke analize te stvaraju alate za poticanje inovativnosti i kvalitete. Takav način rukovođenja obrazovnim politikama može se opisati kao „meko“ upravljanje, koje istovremeno rezultira uvažavanjem nacionalnih politika i konteksta pojedinih država, ali i različitim ishodima zajedničkih smjernica (Babić, Tomašević, 2021).

Procesi globalizacije i europeizacije obrazovanja odraslih vrlo su kompleksni te donose brojne prednosti i nedostatke. Dok, s jedne strane, potiču razvoj obrazovnih sustava, omogućuju lakši pristup informacijama, otvaraju nove mogućnosti učenja i obrazovanja, istovremeno im se pripisuje prenamaglašavanje ekonomske dimenzije i svođenje obrazovanja na komercijalni proizvod (ASOO, 2009a).

### 2.3. Znanstveno-istraživačka perspektiva obrazovanja odraslih

Usljed procesa globalizacije i europeizacije, suvremeno se obrazovanje odraslih više ne može promatrati isključivo u okviru nacionalnih obrazovnih politika jer se u određivanju ciljeva, normi, vrijednosti i prioriteta isprepliću uloge države, tržišta i društva na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Pritom se, osim već spomenutih utjecaja, ističe i rad zajednica eksperata koje formiraju obrazovne diskurse, postavljaju probleme te zastupaju određene ideje i znanja što rezultira uvođenjem novih standarada, evaluacijskih koordinacija i mjerila uspješnosti. Nadalje, donošenjem standarada, mjerila i indikatora formiraju se zajednički ciljeve provedbe obrazovanja odraslih u državama diljem svijeta na temelju kojih se procjenjuje njihova kvaliteta i efikasnost (ASOO, 2009a).

Jedan od najčešćih primjera suradnje eksperata koje rezultiraju formiranjem zajedničkog obrazovnog prostora, odnosno utječu na usvajanje standarada, vrijednosti i normi obrazovanja odraslih su međunarodne konferencije. U poručju obrazovanja odraslih posebno se ističe UNESCO-va međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih – CONFITEA (fr. *Conférence internationale sur l'éducation des adultes*). Iako se navodi kako svrha UNESCO-vih konferencija nije određivanje novih obrazovnih politika već davanje podrške određenim nastojanjima, one su i dalje u većoj mjeri odgovorne za povezivanje nacionalnih politika s međunarodnima. Specifičnost CONFITEA-i je činjenica da se ne bave obrazovanjem odraslih u cijelosti, već konkretnim problemima zbog čega je svaka konferencija odraz okolnosti u kojima se odvijala (Žiljak, 2010). Primjerice, prva od šest CONFITEA održana je nakon završetka Drugog svjetskog rata s ciljem diskutiranja država članica o doprinosu obrazovanja odraslih održanju mira i razumijevanja, što ujedno označava početak globalnog dijaloga o obrazovanju odraslih (UIL, n.d.). Iako je svaka CONFITEA usmjerena na probleme razdoblja u kojem je održana, na većini se pojavljuju zajedničke teme poput pismenosti, mira, međunarodne suradnje, širenja obrazovnih mogućnosti i slično (Žiljak, 2010).

Sedma CONFITEA održat će se 2022. godine u Maroku s ciljem razmatranja učinkovitog obrazovanja odraslih i obrazovnih politika unutar koncepcije cjeloživotnog obrazovanja te UN-ovih ciljeva održivog razvoja. Planira i se razvoj novog *Okvira za djelovanje* koji će zamijeniti *Okvir za djelovanje iz Beléma* (UIL, n.d.). *Okvir za djelovanje iz Beléma* konačni je dokument i rezultat posljednje, šeste CONFITEA-e iz 2009. godine koja se održavala u Belému u Brazilu

pod nazivom *Život i učenje za održivu budućnost: moć obrazovanja odraslih*. Sveobuhvatni cilj konferencije bio je uskladiti obrazovanje odraslih s međunarodnim programima te dodatno potaknuti integraciju međunarodnih smjernica u nacionalne strategije. Specifični su ciljevi bili potaknuti priznavanje obrazovanja odraslih kao važnog faktora cjeloživotnog učenja čiji je temelj – pismenost; naglasiti važnu ulogu obrazovanja odraslih u realizaciji internacionalnih obrazovnih i razvojnih agendi (EFA – Obrazovanje za sve, MDG – Milenijski razvojni ciljevi, UNLD – UN-ovo desetljeće pismenosti, LIFE – Inicijativa pismenost za osnaživanje, DESD – UN-ovo Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj); te obnoviti i razviti alate za provedbu postavljenih ciljeva (UIL, 2010). *Okvir za djelovanje iz Beléma* dodatno osnažuje ulogu i značenje obrazovanja odraslih, pri čemu se pismenost smatra osnovom razvoja sveobuhvatnog, inkluzivnog i integriranog cjeloživotnog učenja mladih i odraslih. S obzirom da se obrazovanje odraslih prepoznaje kao značajan dio procesa cjeloživotnog učenja, *Okvirom* je razvijen niz preporuka koje se odnose na rješavanje uočenih problema u odnosu na pismenost odraslog stanovništva, obrazovne politike, upravljanje i financiranje obrazovanja odraslih, participaciju i inkluziju te kvalitetu obrazovanja odraslih (UIL, 2010).

Od usvajanja *Okvira iz Beléma* UNESCO je izdao i četiri izvješća GRALE (*Global Report on Adult Learning and Education*) kojima se prate trendovi i razvoj obrazovanja odraslih diljem svijeta prema *Okviru* te prethodnim GRALE izvješćima. Posljednji izvještaj – GRALE 4 bilježi sudjelovanje većeg broja država nego u prijašnjim istraživanjima no, iako su uočeni napreci u načinima upravljanja obrazovanjem odraslih i donošenju obrazovnih politika, potrebno je uložiti dodatne napore u validaciju neformalnog i informalnog učenja kako bi se olakšalo priznavanje stečenih kvalifikacija. Uz to, za postizanje punog potencijala obrazovnih politika potrebno ih je upariti s adekvatnim načinom upravljanja, pri čemu se decentralizacija ističe kao obećavajuća mjera kojom se može bolje odgovoriti na potrebe društva. Naposljetku, poseban problem i dalje predstavlja financiranje obrazovanja odraslih jer uočeni izostanak učinkovitih mehanizama financiranja onemogućava sudjelovanje odraslih u obrazovanju što se posebno odražava na osobe nepovoljnijeg društvenog položaja (UIL, 2019a).

Međunarodni trendovi odražavaju se i na europskom prostoru, pri čemu dolazi do formiranja zajedničkih europskih obrazovnih inicijativa koje predstavljaju način usklađivanja nacionalnih politika na temelju različitih obrazovnih iskustava i pristupa (ASOO, 2009a). Europska unija potiče dijalog te razmjenu znanja i iskustava među zemljama putem radnih



skupina, mreža, raznih inicijativa i projekata. Odnosno, iako je obrazovanje odraslih i dalje u nadležnosti nacionalnih autoriteta, već se desetljećima grade infrastrukture koje omogućavaju koordinaciju i provedbu zajedničkih politika (Baketa, 2012).

Za implementaciju europskih politika u državama članica poseban značaj imaju europski projekti i fondovi koji, u skladu s određenim zahtjevima, pravilima i procesima, omogućavaju financijska sredstva za provedbu projekata koji doprinose ostvarivanju zajedničkih europskih ciljeva (Europski strukturni i investicijski fondovi, n.d.). Primjeri organiziranja i sudjelovanja u europskim projektima nebrojeni su – pronalaze se u pojedinačnim državama članicama, kao i europskim organizacijama, zajednicama i udruženjima iz područja obrazovanja odraslih. Osim toga, projekti se razvijaju s ciljem unapređivanja različitih aspekata obrazovanja odraslih – od inicijalnog osposobljavanja andragoških djelatnika i utvrđivanja njihovih kompetencija, do inoviranja prakse obrazovanja odraslih i njenog razvoja u okviru suvremenih potreba te brojnih drugih tematika i fokusa. Jednim od najpoznatijih europskih programa smatra se Erasmus+ koji obuhvaća sve međunarodne inicijative i programe Europske unije u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta. S obzirom da su ciljevi Erasmus+ programa usmjereni na jačanje znanja, vještina i zapošljivosti građana EU te unapređenje obrazovanja i osposobljavanja, u sklopu istoga provode se i ciljevi poboljšanja kvalitete obrazovanja odraslih (ASOO, n.d. a). Točnije, Erasmus+ projektima u području obrazovanja odraslih nastoji osigurati suradničko učenje te razvijanje međunarodnih partnerstva za polaznike, osoblje i organizacije i time osigurati veću dostupnost i kvalitetu obrazovanja odraslih diljem Europe (AMPEU, 2018).

Osim toga, velik broj projekata namijenjenih promociji cjeloživotnog učenja te obrazovanja odraslih financirani su iz Europskog socijalnog fonda kojim se nastoji izgraditi kulturu cjeloživotnog učenja te omogućiti radnicima i poslodavcima stjecanje i obnavljanje kompetencija (EK, 2021). Na primjeru Hrvatske, za razdoblje između 2014. i 2020. godine razvijen je *Operativni program Učinkoviti ljudski potencijali 2014.-2020.* kojim se, između ostalog, provode projekti u svrhu promocije cjeloživotnog učenja i razvoja sustava osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih. Jedan od projekata je *Promocija cjeloživotnog učenja* čiji su ciljevi bili – „promocija važnosti i različitih mogućnosti za cjeloživotno učenje u RH“ te „jačanje kapaciteta svih dionika uključenih u sustav obrazovanja odraslih na nacionalnoj i lokalnoj razini“ (ASOO, 2019a). Neki od rezultata projekta su održavanje više od 90 događanja

u svrhu promocije cjeloživotnog učenja, uključujući – dvije stručno-znanstvene konferencije na teme *Komu treba obrazovanje odraslih?* i *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*, dvije regionalne konferencije, četiri Međunarodna andragoška simpozija te četiri sajma Tjedna cjeloživotnog učenja (ASOO, 2019a).

Upravo je Tjedan cjeloživotnog učenja još jedan primjer internacionalne inicijative nastale od UNESCO-a s ciljem podizanja svijesti o važnosti učenja i obrazovanja. Kampanja je pokrenuta 1999. godine te se obilježava u zemljama diljem svijeta radi senzibilizacije javnosti za cjeloživotno učenje. U Hrvatskoj je dosada provedeno četrnaest Tjedana cjeloživotnog učenja, osmišljenih kao kampanje kojima se građanima prenosi poruka o važnosti obrazovanja i učenja te ih se potiče na sudjelovanje u aktivnostima poput predavanja, radionica, izložaba i drugih sličnih aktivnosti. Osim sudjelovanja u organiziranim aktivnostima, javnost se informira o važnosti informalnog i iskustvenog učenja u svim životnim razdobljima (ASOO, 2021a).

Zaključno, osim rada pojedinačnih stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja koji doprinose razvoju teorije i prakse andragogije, znanstveno-istraživačka perspektiva obrazovanja odraslih neminovno uključuje međunarodne i europske suradnje eksperata koje formiraju nove smjerove, standarde i ciljeve obrazovanja odraslih.

### 3. Metodologija istraživanja

#### 3.1. Opis problema

Hrvatska i Njemačka zemlje su članice Europske unije zbog čega je moguće zaključiti kako za razvoj i unaprjeđenje sustava obrazovanja odraslih, u oba slučaja vrijede iste okvirne smjernice, metode, ciljevi i vrijednosti koje predstavljaju odgovore na aktualna zbivanja u ekonomskim, znanstvenim i demografskim sferama diljem svijeta. No, s obzirom da strateški dokumenti nisu sami sebi svrha, već je za njihovo adekvatno implementiranje potrebno ostvariti određene društvene, kulturne i ekonomske preduvjete, komparacija dvaju sustava obrazovanja odraslih može dati uvid u sličnosti i razlike koje omogućavaju ili sprečavaju razvoj obrazovanja odraslih u željenom smjeru.

U Hrvatskom je sustavu obrazovanja odraslih uočeno mnogo prilika za poboljšanje funkcioniranja sustava – kontroliranje broja i vrsta programa, poticanje na uključivanje, promoviranje važnosti obrazovanja, efikasnije financiranje i slično (Vinković, Vučić, Živčić, 2016). Nadalje, iako se uočava gotovo konstantan porast broja ustanova i programa za obrazovanje odraslih, uključenost stanovništva i dalje je relativno mala, a kao jednu od najvećih prepreka polaznici navode cijenu programa (ASOO, 2017). Aspekt financiranja obrazovanja odraslih posebno je zabrinjavajući ako se u obzir uzme činjenica da odrasli koji imaju najveće potrebe za obrazovanjem, imaju ujedno najmanje mogućnosti iskoristiti potencijal cjeloživotnog učenja. Drugim riječima, mogućnost sudjelovanja u obrazovanju odraslih određena je čimbenicima poput obrazovnog postignuća, radnog statusa i dobi te se uočava kako odrasli s niskom razinom kvalifikacija, nezaposleni, ekonomski neaktivni i stariji, imaju najmanje šanse za sudjelovanje u obrazovanju odraslih (Europska komisija, EACEA, Eurydice, 2015). Uz sve navedeno, za dobivanje cjelovite slike funkcioniranja sustava, neizbježno je analizirati osnovne zakonske akte i nadležna tijeka koja uređuju djelatnost, kao i stanje andragoške profesije koje uvelike određuje kvalitetu obrazovanja odraslih.

Radi uočenih nedostataka i prostora za poboljšanje sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, usporedba će se vršiti u odnosu na njemački sustav obrazovanja odraslih koji je, prema posljednjem izvješću UNESCO-vog Instituta za cjeloživotno učenje (UIL), proglašen jednim od najboljih u svijetu (UIL, 2020). Pretpostavlja se da je uz adekvatno razrađene kriterije komparacije moguće otkriti stanje i specifičnosti sustava obrazovanja odraslih u dvije

odabrane zemlje, dobiti uvid u temeljne sličnosti i razlike te donijeti opravdane zaključke i prijedloge za poboljšanje.

### 3.2. *Cilj i istraživačka pitanja*

Cilj je ovog istraživačkog rada usporediti sustave obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj kako bi se uočile temeljne sličnosti i razlike sustava te donijeli opravdani zaključci i prijedlozi za poboljšanje. Pritom se komparacija provodi prema sljedećim kriterijima – povijesni razvoj obrazovanja odraslih, zakonska legislativa, nadležna tijela, pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, uključenost stanovništva u programe obrazovanje odraslih i prepreke za uključivanje te stanje andragoške profesije.

S obzirom na navedeni cilj i kriterije komparacije, specifična istraživačka pitanja su sljedeća:

1. Kako je tekao povijesni razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj?
2. Kako je zakonski uređeno obrazovanje odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj?
3. Koja su nadležna tijela odgovorna za sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj?
4. Koji su pružatelji usluga obrazovanja odraslih i kakve programe nude?
5. Na koji je način financirano obrazovanje odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj?
6. Koliko je stanovništvo Hrvatske i Njemačke uključeno u obrazovanje odraslih i koje su prepreke za uključivanje?
7. Kakvo je stanje andragoške profesije u Hrvatskoj i Njemačkoj?

### 3.3. *Metodološki pristup*

Kako bi se navedeni cilj ostvario te se dobilo odgovor na postavljena istraživačka pitanja, u ovom je istraživanju korišten kvalitativni metodološki pristup, konkretno metoda analize sadržaja. Metoda analize sadržaja fokusira se na pisani jezik ili govor, pri čemu se naglasak stavlja na razumijevanje konteksta, sadržaja i njegove strukture (Renz, Carrington, Badger, 2018). Drugim riječima, analizom sadržaja želi se spoznati i razumjeti određeni fenomen, proučavanjem verbalne ili neverbalne građe kako bi se uočile osobine i poruke te otkrili uzorci (Lamza Posavec, 2011).

Analiza sadržaja spada u tzv. *desk*-istraživanja iz razloga što se ne provodi u stvarnom okruženju gdje se odvija određena pojava, već se temelji na raščlanjivanju otprije zabilježenih podataka koji su najčešće nastali nekom drugom svrhom te se nazivaju sekundarnom građom. Izvori koji se mogu koristiti pri analizi sadržaja su primjerice – knjige, novine, pjesme, filmovi, internetski sadržaji, pravni propisi i zakoni, fotografije i slično. Neovisno o vrsti podataka, analiza sadržaja provodi se tako da se podaci analiziraju i sintetiziraju prema kriterijima postavljenima od strane samog istraživača, na način da budu u skladu s ciljevima i svrhom istraživanja. Smatra se da postoje dvije osnovne vrste analize sadržaja – kvalitativna i kvantitativna. Kvantitativna analiza je objektivizirani postupak kojim se nastoji otkriti (ne)postojanje određene pojave te kvantitativne vrijednosti u kojima su te pojave zastupljene, dok se kvalitativnom analizom sadržaja nastoji vrednovati određeni sadržaj, neovisno o učestalosti ili intenzitetu svojstava (Lamza Posavec, 2011).

Kao i svaka metoda istraživanja, analiza sadržaja ima svoje prednosti i nedostatke. Glavnim prednostima smatra se mogućnost uvida u kulturne i povijesne fenomene, visoka pouzdanost zbog zahtjeva za praćenjem utvrđenih koraka u analizi, ekonomičnost i nenametljivost (Renz i sur., 2018). Nedostacima se smatra ograničenost postojećih ili dostupnosti podataka te je sam postupak analize složen i dugotrajan jer zahtjeva pomno prikupljanje i proučavanje građe (Lamza Posavec, 2011).

Ovakvom se metodom prikupljanja podataka mogu ostvariti dvije značajne svrhe – pragmatična svrha analize sadržaja označava mogućnost pridonosa praktičnoj djelatnosti, na način da se ukazuje na objektivne sadržajne slabosti koje bi trebalo otkloniti za optimalnije funkcioniranje nekog aspekta života ili rada. S druge strane, znanstvena svrha analize sadržaja jest doprinos ukupnom znanju o nekom fenomenu ili području jer otkriva bitne karakteristike, koje zatim mogu poslužiti kao temelj za razvoj teorija, klasifikacija ili tipologija (Lamza Posavec, 2011).

## 4. Sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

### 4.1. *Povijesni razvoj obrazovanja odraslih*

Hrvatska je u razdoblju od polovine 19. stoljeća do 1990. godine prolazila kroz brojne društvene, gospodarske, političke i kulturne promjene, a uslijed takvih promjena često su se i značajno mijenjale obrazovne potrebe te koncepti i realizacija obrazovanja odraslih (Klapan, 2004). Iz tog razloga klasifikacije razvoja andragoške teorije i prakse u Hrvatskoj uzimaju u obzir kontekst društvenih, gospodarskih, kulturnih i političkih promjena i događanja. Sukladno tome, najčešće se govori o osam faza razvoja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj: početak 20.st. i razdoblje između dvaju svjetskih ratova; tijekom Drugog svjetskog rata; od 1945. do ranih 50-ih godina; od ranih 50-ih godina do 1965. godine; od 1965. do 1980.; tijekom osamdesetih godina; od 1990. do danas (Lavrnja, Pongrac, 2001); faza od 2004. nadalje (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016).

Polovinom 19. stoljeća Hrvatska je zaostala i politički rascjepkana te su prisutne dvije snažne istovremene težnje za mađarizacijom i germanizacijom. U tom periodu, građanstvo je istupilo protiv ekonomske i političke dominacije te 30-ih godina 19. stoljeća nastaje Ilirski pokret koji predstavlja jednu od najznačajnijih prekretnica kojima se počinje izgrađivati nacionalna kultura, ali i obrazovanje odraslih. U razdoblju od 1870. do 1900. godine, pod utjecajem radničkog pokreta, u području obrazovanja odraslih poseban naglasak stavlja se na obrazovanje poljoprivrednika te obrazovanje žena zbog čega se otvaraju škole za poljoprivredno školovanje muške i ženske omladine – košaračke, tkalačke, ratarske škole, škole za kućanstvo i ženski ručni rad (Klapan, 2004). No, andragoška djelatnost u tom razdoblju nailazi na značajne prepreke te nepismenost i polupismenost stanovništva biva i dalje izuzetno velika – 1880. godine bilo je 73,94% nepismenih, a 1900. njih 54,41%. Formiranje infrastrukture za obrazovanje odraslih započelo je Maticom ilirskom (1839.), kasnije nazvanom Matica hrvatska (1874.) (Pongrac, 2004) koja je imala značajnu obrazovno-andragošku funkciju radi širokog spektra svojih izdavačkih i kulturnih aktivnosti (Klapan, 2004). Ipak, do kraja 19. stoljeća dominantno je informalno obrazovanje, odnosno samoučenje odraslih (Pongrac, 2004).

U drugoj razvojnoj fazi, početkom 20. stoljeća i između dvaju svjetskih ratova, obrazovanje odraslih obilježeno je daljnjim razvojem u okviru ideje narodnog prosvjećivanja.

Andragogija se nastoji teorijski i praktično osmisliti i unaprijediti te u ovom periodu nastaju nove andragoške ustanove (Pongrac, 2004). Primjerice, četiri tipa škola i tečajeva za mlade i odrasle – poljoprivredne i domaćinske škole i tečajevi, analfabetski tečajevi te produžene i večernje škole i tečajevi (Klapan, 2004). Nadalje, značajan događaj ovog razdoblja je otvaranje Pučkog sveučilišta u Zagrebu, 1907. godine, nakon čega slijede otvaranja u Karlovcu, Varaždinu, Splitu i drugim hrvatskim gradovima. Pučka sveučilišta obnašala su vrlo važnu ulogu u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj iz razloga što su predstavljala središta znanstvene, stručne, obrazovne i izdavačke djelatnosti (Lavrnja, Pongrac, 2001). Narodna su sveučilišta radila po uzoru visokih narodnih škola Njemačke i Austrije, a uz predavanja, nudila su i druge oblike rada, poput seminara, tečajeva, posjeta kulturnim i umjetničkim institucijama, dopisnih tečajeva i mnogih drugih.

U istom razdoblju vrlo važnu ulogu imaju prosvjetna (andragoška) društva i organizacije koje su intenzivno radile na opismenjavanju stanovništva, otvaranju knjižnica i čitaonica, održavanju predavanja, prikazivanju filmova i brojnim drugim djelatnostima obrazovanja odraslih. U tom se području posebice ističu sljedeće organizacije – „Seljačka sloga“, „Seljačko kolo“, „Kulturno društvo Napredak“ te „Hrvatsko-pedagogijski književni zbor“ (Klapan, 2004). Nadalje, originalnom koncepcijom ovog perioda smatra se i otvaranje Seljačkog sveučilišta, 1928. godine (Lavrnja, Pongrac, 2001) koje je predstavljalo prvu i jedinu andragošku ustanovu u Hrvatskoj koja je nudila temeljitije obrazovanje odraslih poljoprivrednika. Upisati su se mogli samo aktivni i pismeni seljaci – muškarci su tečaj polazili kroz pet zimskih mjeseci, a žene kroz tri proljetna. Međutim, po završetku tečaja nisu stjecali nikakvu kvalifikaciju, niti svjedodžbu (Pongrac, 2004). Naposljetku, za hrvatsku andragošku teoriju i praksu, u ovom su periodu bila značajna i gostovanja domaćih stručnjaka u europskim kulturnim središtima, što im je omogućavalo praćenje suvremene andragoške literature. Navedeni događaji rezultirali su prvim promišljanjima osnovna teorijsko-metodoloških postavki andragogije – ciljeva obrazovanja odraslih, metodoloških pitanja i koncepcije obrazovanja odraslih, metoda, tehnika i strategija rada s odraslima, kao i brojnih drugih važnih pitanja (Klapan, 2004).

Prije početka Drugog svjetskog rata Hrvatska je dio Kraljevine Jugoslavije, a rad na području obrazovanja odraslih nastavlja se i nadograđuje – Narodno sveučilište i Seljačko sveučilište, kao i ostale ustanove za obrazovanje odraslih šire svoj utjecaj i rad. Provodi se sve više tečajeva, predavanja, seminara i sličnih oblika rada. No, neposredno prije početka Drugog

svjetskog rata prestaje rad Seljačkog sveučilišta, a početak rata i ratni uvjeti donose dodatne promjene – aktivnosti stagniraju, obustavlja se rad ustanova, a uspijeva se održati jedino izdavačka djelatnost. Nacistička vlast obrazovanje je koristila za širenje ideologije i pridobivanje mladih, no Partizanski rat oslobađa određene teritorije na kojima se ponovo pokreću prosvjetne aktivnosti odraslih, analfabetski tečajevi te druge kulturno-umjetničke i znanstvene aktivnosti (Lavrnja, Pongrac, 2001).

Nakon Drugog svjetskog rata ponovo dolazi do veće društveno-političke promjene – Hrvatska postaje dijelom socijalističke Jugoslavije, što dovodi i do većih promjena u obrazovanju odraslih (Klapan, 2004). Jača sovjetski utjecaj, dominantno se radi na prevođenju sovjetske literature i tiskanju propagandnih materijala, a u obrazovanju odraslih uočava se snažna ideološka obojenost sadržaja i oblika edukacija te napuštanje dotadašnje suvremene europske misli i prakse (Lavrnja, Pongrac, 2001). Iako su započete brojne kampanje protiv nepismenosti, zbog loše izvedbe, improvizacije i neposjećenosti rezultati su bili vrlo slabi (Pongrac, 2004). Do raskida veza s SSSR-om dolazi 1948. godine (Lavrnja, Pongrac, 2001) čime nastaje povoljnija društvena klima, odnosno odupiranje staljinizmu, ublažavanje autoritarnosti režima i uspostavljanje veza sa zapadom što dovodi do novog smjera obrazovanja odraslih. Omogućeni su boravci i rad stručnjaka u drugim državama te uvođenje strane andragoške literature te do kraja 1960-ih dolazi do značajnog razvoja formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih (Klapan, 2004).

Upravo se razdoblje od ranih 50-ih do 1965. godine smatra zlatnim periodom razvoja andragoške teorije i prakse u Hrvatskoj – uz očite veze s političko-društvenim i kulturnim uvjetima, pri čemu se ističe povezivanje sa zemljama Zapada, modernizacija privrede, smanjenje autoritarnog režima i manji ideološki nadzor znanosti (Lavrnja, Pongrac, 2001). Proširila se mreža obrazovnih ustanova i raznovrsnost njihova rada, raste neformalno i visokoškolsko obrazovanje te izdavačka djelatnost i istraživački projekti. Također, nakon 1958. započinje sustavno obrazovanje andragoških kadrova u *Školi za andragoške kadrove*, instituciji koja je postala važan izvor andragoških ideja, ne samo za Hrvatsku i Jugoslaviju, već za cijeli svijet (Pongrac, 2004). *Škola za andragoške kadrove* bila je zadužena za osposobljavanje nastavnika za rad s odraslim učenicima, a provodila se kao Ljetna i Zimska škola, uz različite oblike rada – od seminara, tečajeva, do konferencija i međunarodnih razgovora. Značajno je spomenuti i kako, u isto vrijeme, *Savez narodnih sveučilišta u Hrvatskoj* radi na unaprjeđenju



prakse i teorije obrazovanja odraslih; izdaje se časopis *Andragogija* i pokreće biblioteka *Obrazovanje odraslih* (Klapan, 2004).

Period od 1965. do 1980. obilježen je oscilacijama u društveno-političkim i ekonomskim promjenama, kao i u obrazovanju odraslih. Odvijaju se dva važna događaja – studentski prosvjedi (1968.) i Hrvatsko proljeće (1971.) kao rezultat težnje za samostalnosti i slobodom, što ima neizravan utjecaj i na obrazovanje odraslih. Nakon toga, reforma obrazovanja iz 1974. dodatno oštećuje obrazovanje odraslih, a narodna i radnička sveučilišta gube pravo provođenja formalnog obrazovanja te se ukidaju i škole za osposobljavanje za rad. Sredinom 70-ih dolazi do društvene i ekonomske krize te se sve manje ulaže u obrazovanje odraslih i andragošku djelatnost općenito (Pongrac, 2004). Dolazi do stagnacije obrazovanja odraslih, održavaju se samo određene aktivnosti koje su sada ideološki obojane te formalno i neformalno obrazovanje odraslih opadaju na kvaliteti i kvantiteti (Klapan, 2004). Unatoč svim promjenama i događanjima, Škola za andragoške kadrove u ovom je periodu bilježila najveća postignuća – sudjelovalo je više od 13 000 ljudi u oko 600 programa s više od 500 stručnjaka te je poprimala međunarodni karakter (Lavrnja, Pongrac, 2001).

Od 1990. u Hrvatskoj dolazi do radikalnih društvenih i političkih promjena, a proglašenjem nezavisnosti, obrazovanje odraslih, uslijed ratnih katastrofa sasvim je potisnuto. Oblici obrazovanja koji su se uspjeli održati bili su usmjereni na vojne potrebe, prekvalifikacije te odgojno-obrazovni rad s izbjeglicama i prognanicima, dok se u dijelovima koji nisu bili pogođeni ratom javlja interes za učenjem stranih jezika, informatike i računalne tehnologije (Klapan, 2004). Osamostaljenjem, Hrvatska ulazi u fazu tranzicije što označava još jedan period značajnih društvenih, gospodarskih, političkih i kulturnih promjena. Sustavom obrazovanja odraslih nastojalo se poboljšati kvalitetu života, poticati stvaralaštvo, inovativnost, zapošljivost i pokretljivost stanovništva, omogućavajući im kvalitetnija znanja te razvoj gospodarskih, tehničkih, kulturnih i socijalnih sposobnosti (Klapan, 2001). Također, u ovom periodu dolazi do razlikovanja tri modaliteta obrazovanja odraslih – formalno, neformalno i informalno. U formalnom obrazovanju prevladavaju programi strukovnog osposobljavanja za stjecanje kvalifikacija, dominira konzultativno-instruktivno obrazovanje uz lošu metodičku organizaciju konzultacija. Tečajeva za nepismene nema, dok raste zanimanje za tečajeve stranih jezika. Neformalno obrazovanje bolje odgovara uočenim potrebama odraslih, raste interes za seminarima, radionicama i sličnim oblicima koji omogućavaju aktivno

sudjelovanje. Informalno se obrazovanje ostvaruje međusobnim kontaktima, projektima učenja, medijima, knjižnicama te situacijskim učenjem; uz to, Internet je otvorio nove mogućnosti pretraživanja i usvajanja informacija te informalno obrazovanje sada otvara nove obrazovne putove (Pongrac, 2004).

Suvremena faza obrazovanja odraslih, prema autorima Kušić, Vrcelj, Zovko (2016) bilježi se od 2004. godine. To je razdoblje u kojem se počinje stvarati zakonodavni okvir obrazovanja odraslih što označava integraciju obrazovanja odraslih u hrvatski obrazovni sustav. Faza započinje imenovanjem *Povjerenstva za obrazovanje odraslih s ciljem izrade nacrtu Strategije obrazovanja odraslih* i razradom *Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja odraslih*. U skladu sa razvijenim smjernicama, 2006. godine osniva se *Agencija za obrazovanje odraslih*, a nedugo zatim, točnije 2007. godine donosi se i *Zakon o obrazovanju odraslih* te se osniva *Vijeće za obrazovanje odraslih* (Kušić, Vrcelj, Zovko, 2016). Nakon toga je razvijen niz strateških dokumenata koji oblikuju sustav obrazovanja odraslih, a razvila se i mreža ustanova za obrazovanje odraslih te programe obrazovanja odraslih nude pučka otvorena učilišta, osnovne i srednje škole, veleučilišta i sveučilišta, centri za obrazovanje u poduzećima, privatne ustanove za obrazovanje odraslih, strukovne udruge i društva, udruge poslodavaca, sindikati, učilišta za treću životnu dobu, penološke ustanove, vjerske ustanove i brojne druge institucije (Kušić i sur., 2016).

#### 4.2. *Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih*

Uspostava normativnog i institucionalnog okvira kojim se uređuje sustav obrazovanja odraslih kao integralni dio hrvatskog obrazovnog sustav označava početak suvremene faze hrvatskog obrazovanja odraslih. Od tada je u Hrvatskoj usvojen niz zakona, propisa i dokumenata koji (in)direktno utječu na strukturiranje sustava obrazovanja odraslih – navedene je dokumente i zakonske akte moguće podijeliti na one koji se tiču cjelokupnog obrazovnog sustava, a u svom se sadržaju dotiču i obrazovanja odraslih te na one koji se odnose specifično na sustav obrazovanja odraslih (EAEA, 2011b).

U prvu skupinu, koja se odnosi na cjelokupni obrazovni sustav te se dotiče i sustava obrazovanja odraslih, ubrajaju se primjerice – *Strategija razvitka Republike Hrvatske "Hrvatska u 21. stoljeću"*, *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*, 2001. god; *Plan razvoja*

*sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. iz 2005.; Zakon o strukovnom obrazovanju, 2009., Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2013; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014 i brojni drugi. Uz to, hrvatski je sustav obrazovanja odraslih povezan s drugim sektorima, zbog čega postoji niz zakona koji utječu na određene aspekte obrazovanja odraslih – npr. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakon o pučkim otvorenim učilištima, Zakon o državnoj potpori za obrazovanje i izobrazbu, Zakon o radu i brojni drugi (Kušić i sur., 2016). S druge strane, dokumenti koji se odnose isključivo na obrazovanje odraslih su Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih, 2004.; Zakon o obrazovanju odraslih, 2007. te četiri Pravilnika koja pobliže uređuju djelatnost obrazovanja odraslih (Kušić i sur., 2016), konkretno – Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih, Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije i Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih (ASOO, n.d. b).*

Donošenje *Strategije i akcijskog plana obrazovanja odraslih* označava početak razvoja obrazovanja odraslih kao sastavnog dijela odgojno-obrazovnog sustava. Naime, *Strategijom obrazovanja odraslih*, u okviru koncepta cjeloživotnog učenja te potaknuti europskim i svjetskim trendovima, tadašnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa donosi osam ciljeva namijenjenih razvoju organizacijskih, kadrovskih i financijskih uvjeta ostvarivanja cjeloživotnog učenja građana Hrvatske. Osim toga, *Strategijom* se nastojalo razviti mjere zajedničkog djelovanja mjerodavnih ministarstava, zakonskih i stručnih pretpostavki, poticati aktivno uključivanje u sva područja društvenog života, korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija te integraciju rada i učenja, umjesto tradicionalne odvojenosti ta dva aspekta (MZOS, 2007).

Takve su promjene naposljetku dovele do donošenja *Zakona o obrazovanju odraslih* 2007. godine, kojim je sektor obrazovanja odraslih priznat kao jedinstven i neovisan dio hrvatskog obrazovnog sustava. Iz tog razloga *Zakon o obrazovanju odraslih* predstavlja temeljni dokument obrazovanja odraslih u Hrvatskoj – njime se uređuju osnovne karakteristike obrazovanja odraslih, uvjeti osnivanja ustanova, provođenja i praćenja programa te financiranja i nadzora nad radom ustanova i stručnim radom. Točnije, preciznije je definirano što je obrazovanje odraslih, koje su svrhe istoga te u kojim se oblicima provodi. Nadalje, određeno je tko se smatra polaznikom obrazovanja odraslih, tko može osnovati

ustanovu za obrazovanje odraslih i pokrenuti program obrazovanja odraslih te kako se vodi dokumentacija i evidencije. Uz to, propisana je obveza praćenja, razvoja i nadzora obrazovanja odraslih, osiguravanje sredstva za financiranje te previđene kazne za kršenje osnovnih stavki (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). No, Zakon se nije značajnije mijenjao od 2007. godine, zbog čega je, u svjetlu novih potreba i otklanjanja uočenih nedostataka, u srpnju 2021. donesen novi *Prijedlog Zakona o obrazovanju odraslih*. Novim se zakonom želi unaprijediti kvalitetu sustava obrazovanja odraslih na način da se osigura kvalitetnija provedba programa i učinkovitiji sustav osiguravanja kvalitete za cjelokupni sektor, pojednostavi administrativne postupke i ukloni one koji usporavaju i opterećuju sustav, omogući priznavanje neformalni i informalno stečenih kompetencija te uvede financiranje putem vaučera (MZO, 2021).

Prema aktualnom Zakonu o obrazovanju odraslih, obrazovanje odraslih shvaća se kao cjelina procesa učenja odraslih radi slobodnog razvoja osobnosti, osposobljavanja za zapošljivost: stjecanja kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikacije, stjecanja ili produbljanja stručnih kompetencija te osposobljavanje za aktivno građanstvo (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007: čl. 1.). Također, Zakonom su utvrđeni i definirani oblici obrazovanja odraslih, pri čemu se ono može odvijati kao formalno, neformalno te informalno i/ili samousmjereno učenje. Formalno obrazovanje odraslih uključuje javno verificirane oblike obrazovanja, neformalno se odnosi na organizirane oblike učenja namijenjene osposobljavanju za rad ili druge društvene aktivnosti, dok informalno učenja predstavlja razvoj kompetencija iz svakodnevnih situacija. Pritom je važno napomenuti kako je neformalno učenje iznimno raznoliko područje obrazovanja odraslih čija se provedba veže uz različite udruge, škole, komore, knjižnice, dvorane i učionice te online okruženje, a pružaju razne oblike i mogućnosti stjecanja kompetencija. Iz tog je razloga relevantan *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* kojim se, između ostalog, nastoji izgraditi i unaprijediti sustav i postupke priznavanja neformalno stečenih kompetencija, što pridonosi značaju neformalnog obrazovanja odraslih (Pavkov, 2016). Istim je zakonom propisan rad tzv. sektorskih vijeća, koja imaju presudnu ulogu u donošenju novih nastavnih planova i programa (Lugarić, 2012). Vijeća predstavljaju savjetodavna i stručna tijela odgovorna za razvoj ljudskih potencijala u skladu s potrebama tržišta rada unutar pojedinih sektora. Sastoje se od jednog predstavnika ministarstava nadležnog za određeni sektor, jednog predstavnika Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, jednog predstavnika Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

te osam sektorskih stručnjaka. Dakle, sektorsko vijeće predstavlja instrument suradnje vlasti i struke u oblikovanju strukovnog i obrazovanja odraslih jer ima obvezu, primjerice, vrednovati ishode učenja, standarde zanimanja i kvalifikacija, analizirati postojeće i potrebne kompetencije i slično (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2013) što čini temelj za daljnji razvoj adekvatnih obrazovnih programa.

Osim toga, obrazovanje odraslih direktno uređuju i četiri Pravilnika:

1. *Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih (2008)* – određuje minimalne tehničke i higijenske uvjete prostora te kadrovske i materijalne uvjete potrebne za izvođenje programa obrazovanja odraslih. Također, uređuje standarde izvođenja programa te načine i postupke utvrđivanja ispunjenosti uvjeta.
2. *Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih (2008)* – propisuje naziv, sadržaj i oblik javnih isprava za polaznike različitih programa obrazovanja odraslih.
3. *Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije (2008)* – propisuje sadržaj i oblike obrazaca andragoške dokumentacije te načine vođenja, čuvanja i pohranjivanja iste.
4. *Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih (2008)* – propisuje sadržaj i način vođenja evidencija o ustanovama, programima, polaznicima, radnicima te evidenciji drugih podataka relevantnih za praćenje stanja i razvoja obrazovanja odraslih.

Kao što je prethodno navedeno, postoji niz zakona, propisa i dokumenata namijenjenih razvoju i unaprjeđivanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, koji se, sukladno tome, bave i obrazovanjem odraslih. Primjerice, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije „Nove boje znanja“* iz 2014. godine dodatno osnažuje ulogu obrazovanja odraslih u društvenom, kulturnom i ekonomskom razvoju zemlje, posebice uslijed dinamičnih promjena nastalih radi globalizacije. Takve suvremene promjene okarakterizirane su ograničenim mogućnostima dugoročnog planiranja i predviđanja, zbog čega spremnost na prilagodbe postaje ključna vještina. Iz tog se razloga odgoj i obrazovanje pozicionira u koncept cjeloživotnog učenja kako bi se svakom pojedincu, u bilo kojoj životnoj dobi, omogućio pristup obrazovanju te priznavanje različitih oblika učenja. Temeljem analize stanja u Hrvatskoj i Europskoj uniji, *Strategijom* su izvedena četiri glavna cilja unaprjeđenja sustava obrazovanja odraslih – osiguravanje preduvjeta za povećanje uključenosti odraslih građana u procese cjeloživotnog

učenja i obrazovanja; unaprjeđivanje i proširivanje učenja, obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja kroz rad; uspostava sustava osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih te poboljšanje organiziranosti, financiranja i upravljanja procesima obrazovanja odraslih (MZOS, 2014: 193).

Relevantan je i *Strateški plan za razdoblje 2020. – 2022.* iz 2019. godine kojim se nastavlja unaprjeđivanje i poboljšavanje odgojno-obrazovnog sustava. Obrazovanje odraslih, pritom je prepoznato kao snažan alat za postizanje konkurentnosti države jer stjecanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija stvara radnu snagu koja je fleksibilna u suvremenim, promjenjivim uvjetima. Unatoč tome, uočen je nizak postotak sudjelovanja hrvatskog stanovništva u programima obrazovanja odraslih, nizak postotak građana sa stečenim osnovnim kompetencijama, odnosno niska razina obrazovanosti. Također, uočen je izostanak mehanizama osiguravanja kvalitete te potreba za određivanjem nacionalnih prioriteta obrazovanja odraslih. Iz tog su razloga, *Strateškim planom*, postavljeni zadaci ulaganja dodatnih napora u osiguravanje veće dostupnosti obrazovanja odraslih, daljnje financiranje osnovnog obrazovanja odraslih, poboljšanje kvalitete nastavnog procesa te osvješćivanja javnosti o važnostima cjeloživotnog obrazovanja (MZO, 2019).

Naposlijetku, za hrvatski sustav obrazovanja odraslih, Zakonom o obrazovanju odraslih (2007) određena je nadležnost triju tijela – Ministarstva znanosti i obrazovanja, Vijeća za obrazovanje odraslih te Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Pritom Ministarstvo nadležno za obrazovanje provodi upravni i inspekcijski nadzor nad ustanovama za obrazovanje odraslih te je zaduženo za odobravanje programa obrazovanja odraslih. Vijeće se smatra stručnim i savjetodavnim tijelom Vlade Republike Hrvatske uz zadatke praćenja i predlaganja mjera za razvoj obrazovanja odraslih, predlaganje zakona i propisa te predlaganje financiranja programa sredstvima iz državnog proračuna (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Naposljetku, Agencija za obrazovanje odraslih je „ustanova za praćenje, razvoj, vrednovanje i unapređenje sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj“ (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007: čl. 23) zadužena za analitičke i razvojne poslove, obavljanje nadzora nad stručnim radom ustanova, obavljanje stručne i savjetodavne djelatnosti, provođenje stručnog osposobljavanja i usavršavanja andragoškog kadra, inoviranje, praćenje i vrednovanje provedbe programa, poticanje suradnje i sudjelovanje u provedbi programa i projekata, vođenje baze podataka o stanju i razvoju djelatnosti obrazovanja odraslih,

utvrđivanje kriterija za uspostavu, provođenje i nadzor sustavnog financiranja obrazovanja odraslih (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Djelatnost Agencije dodatno je uređena *Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* iz 2010. godine – sažeto prikazano, Agencija je zadužena za planiranje, razvijanje, organiziranje, provedbu, praćenje i unapređivanje sustava strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, zbog čega se može smatrati nadležnom nacionalnom agencijom za obrazovanje odraslih (Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2010). Unatoč složenosti sustava obrazovanja odraslih i povezanosti s drugim sektorima, državne su institucije glavni akteri odgovorni za reguliranje sustava obrazovanja odraslih te je prisutna uloga državnih tijela poput – Sabora, Vlade, Ministarstva, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Hrvatske gospodarske komore, Hrvatske obrtničke komore i slično (EURYDICE, 2021e; Petričević, 2012).

Osim toga, u Hrvatskoj su za širenje andragoške prakse i promoviranje obrazovanja odraslih zadužene dvije značajne organizacije – *Hrvatsko andragoško društvo* i *Zajednica Ustanova za obrazovanja odraslih*. *Hrvatsko andragoško društvo* okuplja stručnjake iz obrazovanja odraslih, s ciljem razvoja andragoške teorije i prakse, unapređivanja formalnih i neformalnih oblika obrazovanja odraslih, usavršavanja članova društva organizacijom seminara, skupova, savjetovanja i putovanja i slično. S druge strane, *Zajednica Ustanova za obrazovanje odraslih* povezuje ustanove za obrazovanje odraslih, s ciljem poboljšanja kvalitete i stručnosti obrazovanja odraslih (MZO, 2013).

#### 4.3. *Financiranje obrazovanja odraslih*

Financiranje obrazovanja odraslih propisano je Zakonom o obrazovanju odraslih (2007) kojim se navodi kako obrazovanje odraslih može biti financirano iz sljedećih izvora – državnog proračuna, proračuna lokalne ili regionalne samouprave (javna sredstva), neposredno od polaznika i poslodavaca ili iz drugih izvora (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007).

Dakle, odgovornost za financiranje obrazovanja odraslih iz javnih sredstava dijeli se između državne te regionalne, odnosno lokalne vlasti. Člankom 25. Zakona o obrazovanju odraslih određeno je kako se državnim proračunom osiguravaju sredstva za izvođenje programa osnovnog školovanja, srednjoškolskog obrazovanja osoba koje imaju završenu samo osnovu školu ili druge programe, kao i troškovi praćenja, unapređivanja i razvoja sustava obrazovanja

odraslih. S druge strane, iz proračuna lokalnih i regionalnih samouprava postoji mogućnost financiranja investicija u ustanovama za obrazovanje odraslih, materijalnih troškova poslovanja te troškova izvođenja programa. Uz to, iz oba izvora financiranja moguće je dobiti odobrenje za financiranje opremanja nastavnim i drugim sredstvima te za razvoj i provedbu inovativnih programa (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Poticaje za opremanje nastavnim i drugim materijalima te za razvoj i provedbu inovativnih programa, kao i druge vrste sredstava, državna, regionalna ili lokalna vlast dodjeljuje putem javnih natječaja. Potrebna sredstva prikuplja Porezna uprava za proračun središnje države te ih distribuira ministarstvima, fondovima i Hrvatskom zavodu za zapošljavanje. Nadalje, prikupljena sredstva Ministarstvo financija dodjeljuje Ministarstvu znanosti i obrazovanja te drugim ministarstvima koja daljnju raspodjelu samostalno koordiniraju i naposljetku sredstva usmjeravaju korisnicima. Međutim, korisnicima se sredstva dodjeljuju putem javnih poziva i natječaja, a povjerenstva za provedbu javnih poziva i natječaja odlučuju o tome koja je ustanova najpodobnija za sklapanje ugovora i dodjelu sredstava. Nakon što ustanova dobije sredstva, dužna ih je koristiti prema uvjetima iz javnog natječaja te ne smije polaznicima naplatiti troškove za koje je primila javna sredstva (ASOO, 2009b: 11).

Obrazovanje odraslih ujedno se financira sredstvima iz EU fondova te sudjelovanjem u raznim projektima i programima. Primjerice, bespovratnim sredstvima iz projekta *Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova* i *Jačanje kapaciteta ustanova za obrazovanje odraslih* financiralo se preko 1 000 odraslih polaznika, a opći je cilj bio jačanje sektora obrazovanja odraslih te povećanje konkurentnosti odraslih polaznika na tržištu rada (EURYDICE, 2018). Također, vrlo je značajno sudjelovanje Hrvatske u projektu *Za Hrvatsku pismenosti: put do poželjne budućnosti – Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj 2003. - 2012.* kojim je polaznicima osnovnog obrazovanja odraslih omogućeno potpuno besplatno sudjelovanje. Naime, navedenim projektom usvojen je model prema kojem se svake godine iz državnog proračuna osiguravaju sredstva za polaznike programa osnovnog obrazovanja odraslih, u svrhu njihovog opismenjavanja i osposobljavanja za obavljanje jednostavnijih poslova. *Odlukom o financiranju provedbe osnovnog obrazovanja odraslih i osposobljavanja za jednostavne poslove u zanimanjima u 2019.* navodi se kako se financiranje po navedenom modelu provodi na način da se polaznicima dodjeljuju čekovi za osnovno obrazovanje odraslih. Iznos čekova određen je istom Odlukom, a iznosi za plaćanje mijenjaju se ovisno o razredu te načinu



izvođenja programa – pritom je opcija *ispiti uz konzultacije* najjeftinija, a *redovita nastava* najskuplja opcija. Primjerice, pohađanje programa osnovnog obrazovanja odraslih za osmi razred ispitima uz konzultacije iznosi 1 600 kuna, a redovitom nastavom 3 400 kuna (MZO, 2018).

Naposlijetku, od nefinancijskih poticaja za obrazovanje odraslih postoji pravo na obrazovni dopust. Iako je pravo na obrazovni dopust utemeljeno u Zakonu o obrazovanju odraslih (2007), ostvarivanje tog prava utvrđuju međusobno radnik i poslodavac. Obrazovni se dopust može ostvarivati uz ili bez naknade plaće, a ukoliko se izvodi uz naknadu, ostvaruje se visina plaće kao za redovan rad. Ako radnik i poslodavac utvrde pravo na obrazovni dopust, radnik je dužan dostaviti prijavu o upisu u program, kao i potvrdu o sudjelovanju ili završetku programa (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007).

Iako su načini financiranja obrazovanja odraslih propisani osnovnim aktom kojim se uređuje sustav obrazovanja odraslih, čini se da Hrvatska i dalje ne prepoznaje moć obrazovanja odraslih kao sredstva za suočavanje sa suvremenim potrebama i zahtjevima. U prilog tome, Pavkov (2016) navodi kako se, prema podacima kojima raspolaže ASOO, 61% polaznika programa obrazovanja odraslih samostalno financira. Drugi najveći izdatak za obrazovanje odraslih dolazi od strane poslodavca (18%), nakon čega slijedi Hrvatski zavod za zapošljavanje (9%). Naposljetku dolaze financijeri čije su dužnosti ulaganja u obrazovanje odraslih uređene upravo navedenim zakonom – i to županije u udjelu od 4%, a Ministarstvo znanosti i obrazovanja od 2%. Takvo uređenje strategija financiranja obrazovanja odraslih jasno ukazuje na nedostatak konsenzusa o visini ulaganja u obrazovanje odraslih, kojim bi se stvorio veći potencijal za razvoj sustava i povećanje dostupnosti obrazovanja odraslim građanima (Pavkov, 2016). Potencijalno se rješenje nazire u Nacrtu prijedloga novog Zakona o obrazovanju odraslih, objavljenom u srpnju 2021. godine. Naime, s obzirom da se Zakon nije značajnije mijenjao od 2007. godine kada je i usvojen, potrebne su značajnije promjene radi otklanjanja uočenih nedostataka i usklađivanja s novonastalim uvjetima i zahtjevima te novim strateškim prijedlozima. Između ostalog, novim se Zakonom o obrazovanju odraslih planira uvođenje financiranja obrazovanja odraslih putem vaučera, čime bi se omogućilo sufinanciranje obrazovanja odraslih javnim sredstvima te bi se udio koji plaća polaznik umanjio za spomenuti sufinancirani dio (MZO, 2021).

#### 4.4. *Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih*

Pregled programa i pružatelja usluga obrazovanja odraslih u Hrvatskoj u najvećoj mjeri daju *Zakon o obrazovanju odraslih* te pripadajući propisi i dokumenti koji čine normativni okvir sustava obrazovanja odraslih. Prije svega, ustanovu za obrazovanje odraslih može osnovati Republika Hrvatska, jedinica regionalne ili lokalne samouprave te druge pravne i fizičke osobe, a program obrazovanja odraslih ustanova može izvoditi nakon što je registrirana djelatnost obrazovanja odraslih te su ispunjeni prostorni, kadrovski i materijali uvjeti za izvođenje programa (*Zakon o obrazovanju odraslih*, 2007). Općenito govoreći brojne vrste i oblike programa obrazovanja odraslih provode institucije, ustanove i organizacije različitih profila i društvenih interesa, a Zakonom o obrazovanju odraslih određeno je kako obrazovanje odraslih mogu provoditi „pučka otvorena učilišta, osnovne škole, srednje škole, visoka učilišta, škole stranih jezika, ustanove za smještaj i skrb osoba s posebnim potrebama te penološke i druge ustanove“ (*Zakon o obrazovanju odraslih*, 2007: čl. 4.). Međutim, ukoliko se u obzir uzme neformalne i informalne obrazovne prilike, institucionalna mreža postaje puno šira te se već navedenim institucijama pribrojavaju i veleučilišta i sveučilišta, privatne ustanove, centri za izobrazbu kadrova u poduzećima, Hrvatsko andragoško društvo, Andragoški centar, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, Hrvatski zavod za zapošljavanje, udruge poslodavaca, učilišta za treću životnu dob, profesionalna društva te različita udruženja i organizacije koje provode obrazovanje odraslih kao sekundarnu djelatnost, politička društva i sindikati, škole za obuku vozača i brojne druge organizacije (Klapan, Lavrnja, 2004; Kušić i sur. 2016).

Najčešće korištena klasifikacija programa obrazovanja odraslih iste dijeli s obzirom na to provode li se kao formalan, neformalan ili informalan oblik obrazovanja. Takva podjela također utemeljenje nalazi u *Zakonu o obrazovanju odraslih* (2007), a uključuje sljedeće – formalno obrazovanje označava institucionalne, javno verificirane oblike obrazovanja i obuhvaća osnovno školovanje odraslih, srednjoškolsko obrazovanje odraslih: stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalificiranje, osposobljavanje i usavršavanje te visoko obrazovanje (*Zakon o obrazovanju odraslih*, 2007). Izvođenje formalnih oblika obrazovanja odraslih dodatno je uređeno pravilnicima te Ministarstvo znanosti i obrazovanja *Pravilnikom o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih* (2008) uređuje standarde izvođenja osam vrsta formalnih programa obrazovanja odraslih – programi za osnovno školovanje, za

stjecanje srednje školske spreme, za stjecanje srednje stručne spreme, za stjecanje niže stručne spreme, programi prekvalifikacije, osposobljavanja i usavršavanja te programi učenja stranih jezika.

Programi osnovnog obrazovanja odraslih provode se na temelju *Nastavnog plana i programa za osnovno školovanje odraslih*, usvojenog 2003. godine, dok se programi za stjecanje srednje školske, srednje stručne ili niže stručne spreme provode na temelju propisanog programa za redovito obrazovanje. Završetkom navedenih programa stječe se formalna kvalifikacija identična onoj iz redovnog sustava. Nadalje, programi osposobljavanja podrazumijevaju stjecanje teorijskih i praktičnih znanja za obavljanje jednostavniji poslova čime se formalno ne stječe viša obrazovna razina. Slično vrijedi i za programe usavršavanja kojima se dopunjuju i proširuju stečena stručna znanja zbog zahtjeva tržišta rada ili stjecanja znanja o novim tehnikama i njihovoj primjeni, ali ne i formalna viša obrazovna razina. S druge strane, program prekvalifikacije provodi se na temelju programa propisanih za redovito obrazovanje u svrhu stjecanja stručne spreme iste obrazovne razine za novo zanimanje. Drugim riječima, programima prekvalifikacija omogućuje se brže stjecanje nove srednjoškolske kvalifikacije. Naposljetku, programi učenja stranih jezika označavaju stjecanje jezičnih znanja i vještina na stupnjevima od A1 do C2 prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, 2008; MZO, 2013). Prema najnovijim statističkim podacima, s obzirom na vrstu formalnog programa, najviše se provode programi osposobljavanja (53,5%) te programi prekvalifikacija (25,7%). Ostali su oblici programa značajno manje zastupljeni – primjerice, programe usavršavanja čini 10% programa, programe stjecanja srednje stručne spreme 5,5%, a srednje školske spreme 0,4%. Također, osnovno obrazovanje odraslih čini 0,9% od ukupnog broja programa, a učenje stranih jezika 2,3% (ASOO, 2020a).

Osim toga, programe obrazovanja odraslih moguće je razlikovati s obzirom na način izvođenja, pri čemu je *Zakonom o obrazovanju odraslih* (2007) i *Pravilnikom o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih* (2008) određeno da je programe moguće izvoditi redovitom nastavom, konzultativno-instruktivnom nastavom, dopisno-konzultativnom nastavom, otvorenom nastavom, telenastavom, nastavom na daljinu, multimedijски te na drugi primjeren način

(Zakon o obrazovanju odraslih, 2007; Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, 2008). Pritom se za programe osposobljavanja i usavršavanja najčešće primjenjuje redovita i konzultativno-instruktivna nastava, a za programe za stjecanje srednje stručne spreme ili prekvalifikacije dopisno-konzultativna nastava (ASOO, 2012). Obrazovanje odraslih u redovitoj nastavi organizira se i izvodi prema nastavnom planu i programu redovitog obrazovanja te su polaznici obvezni redovito polaziti nastavu. Iz tog su razloga prednosti redovite nastave neposredni kontakt i mogućnost suradnje. S druge strane, obrazovanje u konzultativno-instruktivnoj nastavi izvodi se skupnim i individualnim konzultacijama, pri čemu su skupne konzultacije obvezne za sve polaznike, a individualne se konzultacije održavaju prema potrebi polaznika. Skupne konzultacije čine 2/3 ukupnog broja sati, a preostalih 1/3 čine individualne konzultacije koje se mogu provoditi neposredno, e-mailom, telefonom i drugim primjerenim kanalima. Takav oblik nastave namijenjen je polaznicima koji su sposobni i spremni dio sadržaja učiti samostalno te nisu u mogućnosti svakodnevno dolaziti na nastavu. Nadalje, dopisno-konzultativna nastava podrazumijeva izvođenje skupnih konzultacija i individualnih dopisnih konzultacija. Razlozi za primjenu ovakvog oblika nastave nalaze se u činjenici da populacija polaznika postaje sve raznolikija prema dobi, predznanju, iskustvu, interesima, očekivanjima i potrebama, zbog čega se očekuje fleksibilnost vremena, mjesta, tempa i načina učenja. Uz zadovoljene odgovarajuće tehničke i organizacijske uvjete te metodologiju rada, dopisno-konzultativna nastava može adekvatno zadovoljiti potrebe različitih pojedinaca. Ključnu ulogu u postizanju dobrih rezultata i smanjivanju mogućnosti odustajanja ima kvalitetno izrađen nastavni materijal za učenje te mentorski rad s polaznicima. Naposljetku, multimedijaska nastava izvodi se uz suvremene medije i sredstva te uporabu računala i digitalnih obrazovnih materijala koji omogućuju stjecanje znanja putem interneta. Za druge načine izvođenja nastave ustanova je dužna samostalno razraditi detaljnu metodologiju rada i načine praćenja te ocjenjivanja (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, 2008; ASOO, 2012).

Osim formalnih oblika obrazovanja odraslih, hrvatski sustav obrazovanja odraslih priznaje i neformalno obrazovanje koje označava organizirane procese učenja kojima se odrasle osobe osposobljava za rad, razne socijalne aktivnosti i/ili osobni razvoj te informalno učenje koje se

odnosi na usvajanje vještina i znanja iz svakodnevnih situacija (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007).

Neformalno je učenje iznimno raznoliko područje obrazovanja odraslih čija se provedba veže uz različite udruge, škole, komore, knjižnice, dvorane i učionice te online okruženje, a sudjelovanjem u programima, seminarima, radionicama iz različitih tematskih područja stječu se kompetencije koje doprinose razvoju svijesti, zapošljivosti i aktivnog građanstva (Pavkov, 2016). Unatoč obvezi praćenja i evidentiranja rada ustanova, službene informacije o broju ustanova i programa neformalnog obrazovanja odraslih ne postoje. No, prema statističkim podacima EUROSTAT-a iz 2016. godine, najveći udio aktivnosti neformalnog obrazovanja odraslih u Hrvatskoj nudili su poslodavci (30,8%), nakon čega slijede institucije neformalnog obrazovanja (20,3%), institucije formalnog obrazovanja (12,4%) te komore i organizacije poslodavaca (10,5%) (EUROSTAT, 2021a). Sukladno tome, sa sigurnošću se može govoriti o bogatoj ponudi neformalnih oblika obrazovanja jer, uz već navedene institucije, dio neformalnih obrazovnih programa provode i ustanove kojima obrazovanje odraslih nije primarna djelatnost (9,6%), poput knjižnica, muzeja i Centara za kulturu. Važne su i nevladine organizacije, udruge Katoličke crkve, sportske udruge, sindikalne organizacije, političke stranke te neformalni programi za zaposlenike unutar kompanije koje provode programe različitih kreativnih i edukativnih aktivnosti (EURYDICE, 2021a). Konkretniji primjeri neformalnih oblika obrazovanja su, primjerice, Sveučilišta za treću dob, koje provode Pučko otvoreno učilište Zagreb i Sveučilište u Rijeci. Programi su organizirani u semestre, a uključuju razne sadržaje i oblike rada – kreativne radionice, kulturne i povijesne teme, programe jačanja psihofizičkog zdravlja, učenja stranih jezika ili osnova informatike. U istu se kategoriju mogu ubrojiti mirovni studiji, Centra za mirovne studije kojim se osposobljava i osnažuje ljude za rad na društvenoj promjeni te obrazovni programi Centra za ženske studije koji provodi feminističko obrazovanje (EURYDICE, 2021b).

Praćenje stanja i razvoja obrazovanja odraslih također je zakonski uređeno te obvezuje ustanove na vođenje evidencije o ustanovama za obrazovanje odraslih, programima, polaznicima, radnicima i drugim važnim pokazateljima za praćenje stanja djelatnosti (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007), a ustanove imaju i obvezu upisivanja u Andragoški zajednički upisnik podataka (AZUP). Prema podacima AZUP-a, u Hrvatskoj postoje 642 registrirane ustanove za obrazovanje odraslih (EURYDICE, 2021a), koje provode više od 11 000 programa

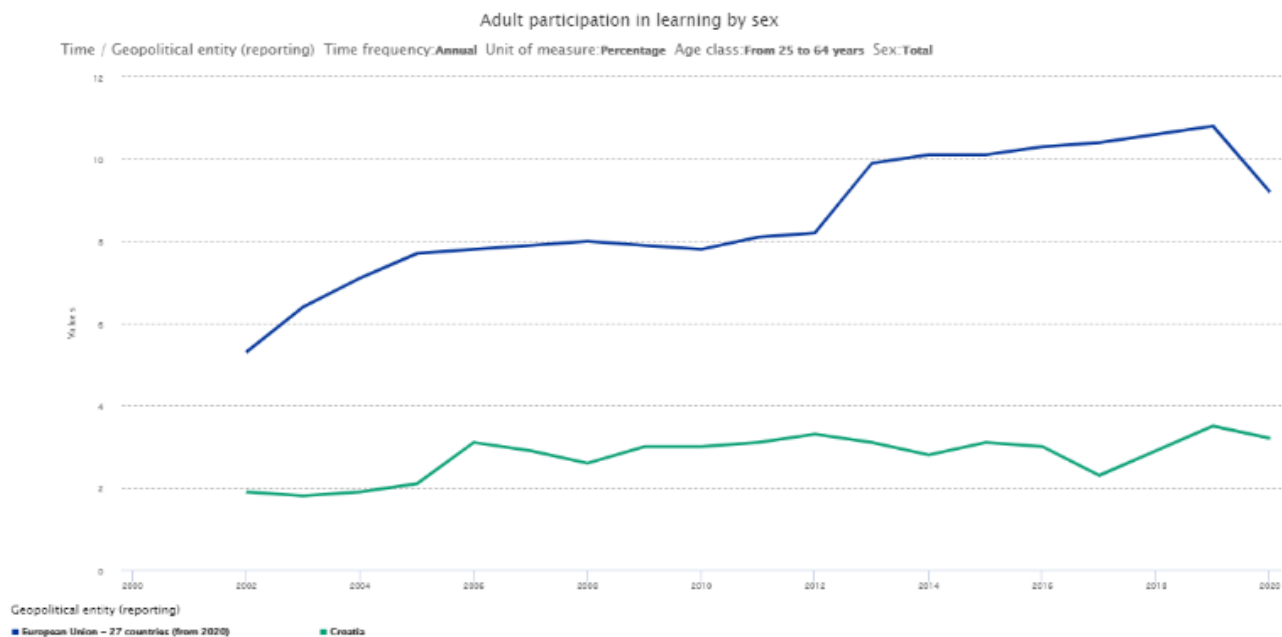
obrazovanja. Istraživanje provedeno po narudžbi Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, izvršeno na bazi od 633 ustanove za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj, na koje se ukupno odazvalo 479 ustanova, pokazalo je kako se, prema kategorijama ustanova, najviše programa izvodi u kategoriji *drugih tipova ustanova za obrazovanje odraslih* (79,1%), od čega uglavnom u pučkim otvorenim učilištima (16,7%). Ostale zastupljene kategorije ustanova uključuju srednje strukovne škole (18%), škole stranih jezika (0,9%) i visoka učilišta (0,7%). Usto, s obzirom na pripadnost obrazovnom sektoru, najveći udio programa je iz sektora ekonomije, trgovine i poslovne administracije (15,6%), graditeljstva i geodezije te uslužnih djelatnosti, oba u udjelu od 11,8% (ASOO, 2020a). Iako se uočava poprilično velik broj ustanova koje obavljaju djelatnost obrazovanja odraslih, veliki problem predstavlja neravnomjerna regionalna zastupljenost ustanova za obrazovanje odraslih. Točnije, prema podacima iz 2016., čak 1/3 ustanova za obrazovanje odraslih (35%) nalazi se u dvije županije – Grad Zagreb i Splitsko-dalmatinska županija (Vinković i sur., 2016).

#### 4.5. *Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje*

U analizi polaznika obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj najveći izazov predstavlja oskudnost podataka o broju i strukturi polaznika te preprekama za njihovo sudjelovanje što se pripisuje činjenici da na nacionalnoj razini ne postoji sustavno praćenje broja polaznika obrazovanja odraslih, unatoč obvezi ustanova za dostavljanjem broja polaznika formalnih programa i drugih relevantnih podataka u Andragoški zajednički upisnik podataka (AZUP). Zbog neredovitog dostavljanja navedenih podataka statistika je nepotpuna, a uz to, podaci se prikupljaju samo za formalno obrazovanje te je sudjelovanje u neformalnom ili informalnom učenju još veća nepoznanica (Pavkov, 2015; ASOO, 2017a). Iz tog se razloga uključenost u sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj najjednostavnije prati putem međunarodnih i europskih istraživanja takve tematike. Pritom se ističu istraživanja *Labour force survey (LFS)* i *Adult education survey (AES)*. Navedene studije u obzir uzimaju različite periode učenja – konkretno, LFS ispituje sudjelovanje u nekom obliku cjeloživotnog učenja u posljednja četiri tjedna prije sudjelovanja u istraživanju, a AES u periodu od dvanaest mjeseci. Iako AES nudi opsežnije podatke, ono se provodi i objavljuje svakih pet do šest godina, dok se LFS provodi na godišnjoj razini (EUROSTAT, 2021a). U međunarodnom je kontekstu relevantno i PIAAC istraživanje (*The Program for the International Assessment of Adult Competencies*) kojim se

kontinuirano prati razvoj vještina u odrasloj dobi. No, dosada je proveden jedan ciklus istraživanja, od 2011. godine do 2018. te Hrvatska nije bila uključena u provedbu. Iako je Hrvatska uključena u drugi ciklus provedbe, podaci će biti dostupni tek kroz nekoliko godina s obzirom da je predviđeno trajanje do 2024. godine (ASOO, 2021b).

Za Republiku Hrvatsku, dostupni su podaci LFS istraživanja u periodu od 2002. do 2020. godine. Istraživanjem je obuhvaćena odrasla populacija u dobi od 25 do 64 godine, a ispituje se njihovo sudjelovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju u periodu od četiri tjedna prije sudjelovanja u istraživanju. Rezultati ukazuju kako je u Hrvatskoj 2020. godine zabilježeno sudjelovanje 3,2% odraslih u formalnom i neformalnom obrazovanju. Pritom su iste godine u obrazovanju odraslih više sudjelovale žene (3,8%), nego muškarci (2,6%). Usporedbe radi, europski je prosjek 2020. godine iznosio 9,2%, od toga prosjek sudjelovanja žena iznosi 10%, a muškaraca 8,3% (EUROSTAT, 2021a). Slika 1. prikazuje sudjelovanje u obrazovanju odraslih u spomenutom periodu od 2002. do 2020. godine usporedno s prosjekom Europske unije. Vidljivo je da se participacija hrvatskog stanovništva u periodu od osamnaest godina nije značajnije mijenjala te se udio kreće od najmanjih 1,8% do najviših 3,5% u 2019. godini. U razdoblju od 2013. do 2020., odnosno od kada je Hrvatska postala punopravna članica Europske unije, postoji se kreću od 2,3% do 3,5%, što je relativno nizak udio te se ne uočavaju bitnije promjene. Usporedbe radi, prosjek Europske unije u istom se periodu kretao od 9,2% do najviših 10,8% u 2019. godini. Iako su podaci dostupni i za 2020. godinu, u gotovo svim državama uočava se pad postotka uključenog stanovništva što se pripisuje pandemiji COVID-19 zbog koje su brojne aktivnosti obrazovanja odraslih otkazane ili na drugi način onemogućene (EUROSTAT, 2021b).



Slika 1. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Hrvatska i EU (EUROSTAT, 2021b)

S druge strane, AES istraživanje obuhvaća period od 12 mjeseci te sudjelovanje u formalnim, neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja odraslih. Prema istome je utvrđeno kako je u Hrvatskoj u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja odraslih sudjelovalo ukupno 31,8% osoba u dobi od 25 do 64 godine. Od toga, njih 8% u formalnim oblicima, a 29,8% u neformalnim. Prema istom istraživanju, veći je udio muškaraca (32,5%) koji su sudjelovali u obrazovanju odraslih nasuprot 31,1% žena. S obzirom na dob, uočava se veći postotak sudjelovanja mlađih osoba, odnosno onih u dobi od 25 do 34 godine, koji su sudjelovali u postotku od 44%, naspram 15,7% sudjelovanja osoba u dobi od 55 do 64 godine. Vjerojatnost sudjelovanja mijenja se i s obzirom na razinu obrazovanja – u najvećem dijelu sudjeluju osobe sa završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (ISCED 5-8) (61,3%), a najmanje osobe sa nižim sekundarnim stupnjem obrazovanja ili manje (ISCED 0-2) (7,4%) (EUROSTAT, 2021a). AES-om se prikupljaju podaci i za informalno obrazovanje odraslih. Pritom prosjek EU iznosi 59,7%, a u Hrvatskoj je u istome sudjelovalo 91,9% osoba i to najvećim dijelom korištenjem računala (60,3%), zatim putem televizije, radija ili videa (51,3%), od članova obitelji, kolega ili prijatelja (46,8%) te korištenjem tiskanog materijala (45,5%). Najmanje je osoba učilo posjetama centrima za učenje, uključujući knjižnice (3,5%) te vođenim turama kroz muzeje, povijesna, prirodna i druga mjesta (3,7%) (EUROSTAT, 2021a).

U domaćem je kontekstu uočen nedostatak sustavnog bavljenja tematikom sudjelovanja stanovništva u obrazovanju odraslih te se posljednjim opsežnijim istraživanjem



ove tematike smatra ono provedeno od strane ASOO-a 2017. godine. Istraživanje je provedeno telefonskim anketama i dubinskim intervjuima, na uzorku od 2 369 ispitanika u dobi od 25 do 64 godine. Cilj je istraživanja bio procijeniti broj građana koji sudjeluju u obrazovanju odraslih, njihove motive i prepreke za uključivanje te ishode sudjelovanja u obrazovnim procesima. Rezultati ne odstupaju značajnije od onih prikupljenih AES istraživanjem, odnosno ukazuju da je 34% hrvatskih građana sudjelovalo u formalnom ili neformalnom programu obrazovanja odraslih. Na temelju dobivenih podataka, a u skladu s posljednjim popisom stanovništva iz 2011., procjenjuje se da navedeni postotak čini između 760 000 i 850 000 polaznika obrazovanja odraslih. Od toga je 6,4% u posljednjih godinu dana sudjelovalo u formalnom obrazovanju, 31,6% u neformalnom, a 68,8% učilo je i nekim oblikom informalnog učenja (ASOO, 2017b). Istraživanjem ASOO-a utvrđeno je da su u informalnom učenju najviše zastupljeni sadržaji iz informatike i programiranja te učenje stranih jezika, prijevoda ili znakovnog jezika. Slijede sadržaji iz poljoprivrede, šumarstva, vrtlarstva, botanike i cvjećarstva te gastronomije, kuhanja, nutricionizma i slastičarstva (ASOO, 2017b).

Važno je napomenuti kako se uočavaju značajnije razlike s obzirom na sociodemografske kategorije sudionika – u slučaju formalnog i neformalnog obrazovanja i učenja, osobe do 40 godina čine većinu polaznika programa, veći je udio osoba sa školskom spremom višom od srednjoškolske razine, zaposlenih osoba, osoba sa srednjim ili višim prihodima te osoba iz urbanih sredina. Pritom je posebno značajna razlika prema socioekonomskom statusu što ukazuje na značajnu povezanost ekonomske snage i sudjelovanja u obrazovnim programima jer broj polaznika u formalnim, a posebice neformalnim programima, raste usporedno s rastom socioekonomske pozicije polaznika. Socioekonomski stratumi, u ovom su istraživanju, bili sastavljeni od tri varijable – stupanj obrazovanja, mjesečni prihodi i prosječni mjesečni prihodi po članu kućanstva. Prema tim se varijablama uočava najveći postotak sudionika iz višeg socioekonomskog stratuma (59,6% u neformalnom obrazovanju i 10,8% u formalnom), naspram nižeg srednjeg stratuma (21,6% u formalnom i 5,5% u neformalnom) te nižeg socioekonomskog stratuma (11,5% u formalnom i 2,4% u neformalnom) (ASOO, 2017b). Iz tog razloga ne iznenađuje nalaz da se kao glavne prepreke sudjelovanju u formalnom obrazovanju odraslih navodi, prije svega, visoka cijena, a zatim pojava drugih životnih prioriteta, obveze na poslu kao i obiteljske obveze, nedovoljne informacije o programu, odvijanje programa predaleko od kuće, problemi sa zdravljem te nepravovremena prijava. Prepreka u obliku

previsoke cijene javlja se i u slučaju neformalnih programa, no češći problem predstavljaju obveze na poslu, pojava drugih prioriteta te obiteljske obveze (ASOO, 2017b: 17).

#### 4.6. *Stanje andragoške profesije*

Profesija andragoga u Hrvatskoj je i dalje u većoj mjeri zanemarena te se ne pronalaze sustavnije politike koje bi doprinijele njenom razvoju. Osim toga, i dalje ne postoji mogućnost stjecanja akademskog naziva magistra ili doktora andragogije, odnosno ne postoji sveučilišni studij kojim bi se steklo zvanje andragoga (Kušić i sur., 2016). Zakonom o obrazovanju odraslih, iz tog se razloga, andragoškim djelatnicima smatraju „učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, voditelji i drugi“ (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007: čl. 8). O istim karakteristikama nepostojanja jednog tipa andragoga govore autori Pongrac (2001), koji razlikuje dvije vrste andragoških djelatnika – profesionalni nastavnici-organizatori i vanjski suradnici te Klapan (2004) koja razlikuje tri profila andragoga (Pongrac, 2001; Klapan, 2004; prema Kušić i sur., 2016: 169):

- a) Prosvjetni djelatnici koji na dobrovoljnoj (volonterskoj) osnovi rade kao organizatori obrazovanja, voditelji odbora i grupa u različitim institucijama obrazovanja odraslih.
- b) Prosvjetni djelatnici, ekonomisti, inženjeri, pravnici, menadžeri i drugi koji se pored redovitog posla uključuju u obrazovanje odraslih kao vanjski suradnici.
- c) Skupina koja uključuje sve one koji predstavljaju temelj profesionalizacije andragogije jer rade na osmišljavanju i rukovođenju aktivnosti obrazovanja odraslih, ispitivanju potreba, uvjeta i mogućnosti te istraživanju i razvoju andragoške teorije i prakse.

Raznolikost zanimanja andragoga prije svega se može pripisati nepostojanju okvira za sveučilišno obrazovanje andragoga, zbog čega se andragogija izvodi isključivo kao kolegij na odsjecima ili odjelima za pedagogiju u sklopu Filozofskih fakulteta na sveučilištima diljem Hrvatske – konkretno, na sveučilištu u Zagrebu, Rijeci, Zadru, Osijeku i Splitu. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci djeluje Katedra za andragogiju što studentima pedagogije omogućuje pohađanje većeg broja andragoških kolegija i time stjecanje kompetencija za rad u obrazovanju odraslih (Kušić i sur., 2016).

Uslijed navedenog, većina kurikuluma za obrazovanje andragoških djelatnika svodi se na daljnja stručna usavršavanja (Kušić i sur., 2016). Za stručna osposobljavanja i usavršavanja

andragoških djelatnika nadležna je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO). U tom pogledu, Agencija organizira i podržava brojne međunarodne i domaće inicijative i projekte, od kojih se u aktualnom razdoblju ističu *Curriculum globALE*, projekt *Modernizacija sustava stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta* te *Međunarodni andragoški simpozij*. *Curriculum globALE* predstavlja internacionalni modularni kurikulum namijenjen obrazovanju andragoških djelatnika (ASOO, 2020b). U Hrvatskoj se *Curriculum* provodi kroz potporu Europskog socijalnog fonda (ESF) u sklopu projekta *Promocija cjeloživotnog učenja*, u organizaciji ASOO (Deak, 2019). Primjena Curriculuma globALE podrazumijeva edukacije s ciljem unapređenja profesionalizacije edukatora u obrazovanju odraslih, davanje podrške provoditeljima obrazovanja odraslih te razmjenu ideja i znanja među andragoškim djelatnicima. Same edukacije sastoje se od individualnog učenja i praktičnog rada uz mentorstvo voditelja. Nadalje, u sklopu ESF projekta *Modernizacija sustava stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta* razvijen je *Novi model stručnog usavršavanja nastavnika* s jednim modulom namijenjenim jačanju andragoških kompetencija. Naposljetku, *Međunarodni andragoški simpozij* omogućava upoznavanje s trendovima nacionalnih i europskih politika obrazovanja odraslih te primjerima dobre prakse, čime andragoški djelatnici proširuju svoje kompetencije. Osim navedenog, ASOO podržava i organizira lokalne i regionalne konferencije i suradnje te druge oblike stručnih usavršavanja s ciljem daljnjeg napretka i razvoja sustava obrazovanja odraslih, u kojem andragoški djelatnici predstavljaju jedan od ključnih faktora (ASOO, 2020b).

Unatoč tome što ne postoje uvjeti za stjecanje akademskog naziva andragog, prepoznata je važnost uloge kvalificiranih andragoga u procesu obrazovanja odraslih te potreba za razvojem standarda kvalifikacije radi određivanja kompetencija potrebnih za kvalitetno obavljanje obrazovanja odraslih. No, raznolikost ustanova koje obavljaju djelatnost obrazovanja odraslih, kao i njihovih programa, otežavaju mogućnost jasnijeg definiranja kompetencija i kvalifikacija andragoških djelatnika. U tom je kontekstu, za Republiku Hrvatsku iznimno značajan projekt u sklopu ESF-a nazvan *Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*, čiji je cilj bio razviti kvalifikacijski okvir andragoga te ga upisati u registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (Brcic Kuljis i sur., 2015).

Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2019) andragog je „stručnjak koji se bavi vođenjem programa odnosno ustanove namijenjene obrazovanju odraslih“. Zanimanje

andragoga obuhvaća osam ključnih poslova – planiranje, organiziranje, istraživanje i unapređivanje rada ustanove za obrazovanje odraslih, doprinos osiguranju kvalitete sustava, surađivanje s drugim dionicima obrazovanja odraslih, obavljanje administrativnih poslova te izrađivanje i evaluiranje kurikuluma obrazovanja odraslih. Također, andragog bi trebao sudjelovati u profesionalnom usmjeravanju nastavnika i polaznika te usavršavati osobne i profesionalne kompetencije. U sklopu HKO-a za zanimanje andragoga razvijeno je deset skupova kompetencija potrebnih za obavljanje zanimanja – primjenjivanje teorijskih spoznaja specifičnih za obrazovanje odraslih, organiziranje programa obrazovanja odraslih uvažavajući društvene i gospodarske čimbenike, organizacija nastavnog procesa u obrazovanju odraslih, izrada kurikuluma u obrazovanju odraslih, kvaliteta rada nastavnika u obrazovanju odraslih, profesionalne kompetencije andragoga, unapređivanje sustava kvalitete u ustanovi za obrazovanje odraslih, osiguravanje poticajnog ozračja i okruženja ustanovi za obrazovanje odraslih, administrativni poslovi u ustanovi za obrazovanje odraslih te provođenje istraživanja i korištenje dobivenih rezultata u unapređenju profesionalne prakse (HKO, 2019). Unatoč nepostojanju inicijalnih programa za osposobljavanje za zanimanje andragoga, razvoj kvalifikacijskog okvira i standarda zanimanje predstavlja značajan korak koji omogućuje unapređenje sustava obrazovanja odraslih, odnosno kompetencija i prakse andragoških djelatnika.

## 5. Sustav obrazovanja odraslih u Njemačkoj

### 5.1. Povijesni razvoj obrazovanja odraslih

Sve do perioda prosvjetiteljstva, obrazovanje odraslih u Njemačkoj provodilo se deinstitutionalizirano zbog čega se povijesni korijeni obrazovanja odraslih u Njemačkoj vežu upravo uz postavke prosvjetiteljstva (Nuissl, Pehl, 2004). Prosvjetiteljstvo je donijelo snažan naglasak na razum i znanost, a njegovi su se predstavnici zalagali za oslobađanje svijeta od predrasuda i praznovjerja kroz informiranje i obrazovanje te poticanje na promišljanje, oslanjanje na razum i kritičko promišljanje (Textor, 1986). Osim toga, promatrajući društveno-povijesni aspekt, kontinuirano se obrazovanje u Njemačkoj veže i uz klasne borbe buržoazije i proletarijata, odnosno napore buržoazije protiv feudalizma te borbe proletarijata protiv buržoazije (Nuissl, Pehl, 2004). Doba uspona buržoazije preraslo je u veliki intelektualni pokret, a dva najznačajnija zahtjeva bila su tzv. *Nationalerziehung* (obrazovanje za naciju) i *Volksbildung* (obrazovanje ljudi/naroda). *Volksbildung*, koje je uključivalo obvezno obrazovanje i obrazovanje odraslih bilo je shvaćeno kao obrazovanje za svakoga, namijenjeno poboljšanju sudbina nižih klasa, reformaciji društva te pripremi za demokraciju, slobodu i političku odgovornost. S druge strane, *Nationalerziehung* za cilj je imalo povezivanje nacije na način da se fokusiralo na sličnosti među državama na koje je Njemačka bila podijeljena te se zagovarao jedinstveni (njemački) identitet svih ljudi (Nuissl, Pehl, 2004).

U devetnaestom se stoljeću događaju brojne promjene značajne za razvoj obrazovanja odraslih u Njemačkoj, zbog čega autori Nuissl i Pehl (2004) u tom periodu razlikuju tri izvora kontinuiranog obrazovanja – prvi se veže uz ideju prosvjetiteljstva te je period obilježen osnivanjem društava koja su organizirala predavanja, diskusije i grupne aktivnosti. Ističu se aktivnosti *Društva za promicanje pučkog obrazovanja* osnovanog od strane liberalne buržoazije – do 1913. u *Društvu* je bilo okupljeno oko 8 000 obrazovnih društava, što je u to doba, predstavljalo najveću europsku organizaciju pučkog obrazovanja (Nuissl, Pehl, 2004).

Drugim izvorom kontinuiranog obrazovanja u 19. stoljeću smatra se obrazovanje radnika (Nuissl, Pehl, 2004). Industrijalizacija je učvrstila dotadašnju potrebu i značaj obrazovanja odraslih, posebice u području stručnog i političkog obrazovanja radnika. No, u isto je vrijeme rasla moć buržoazije te su njihovi utjecaji oblikovali razvoj znanosti, kulture i ekonomije. Pripadnici radničke klase primijetili su kako se obrazovanje koristi u svrhu odvajanja buržoazije

od feudalnog sistema te uspostavljanja vlasti nad radničkom klasom, zbog čega je došlo do odvajanja i jačanja radničke klase te radničkog obrazovanja u 1850-ima i 60-ima. U tu je svrhu osnovano *Opće njemačkog radničko udruženje*, 1863. godine što se smatra temeljom radničkog obrazovanja i emancipacije radničke klase (Nuisl, Pehl, 2006).

Trećim izvorom kontinuiranog obrazovanja u Njemačkoj smatra se obrazovanje u industrijskim i komercijalnim poduzećima, odnosno strukovno obrazovanje u širem smislu. U ovom se značenju kontinuirano obrazovanje provodilo kao inicijalno osposobljavanje za radno mjesto, osposobljavanje za unapređenje unutar organizacije te osposobljavanje za menadžere (Nuisl, Pehl, 2004). Iz tog je razloga nekolicina poslodavaca organizirala klubove radnika te škole za radnike i njihove obitelji – jednom od najuglednijih organizacija smatralo se *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*, u prijevodu *Društvo za širenje obrazovanja naroda*, osnovano 1871. godine, a koje je do 1911. godine osnovalo 1 434 knjižnica i čitalačkih klubova, 539 edukacijskih klubova, 278 građanskih klubova, 205 klubova radnika, 128 klubova za mlade te brojne druge udruge i inicijative. Ciljevi njihova rada bili su osiguravanje cjeloživotnog učenja za individue nižeg društvenog statusa kako bi ih se pripremio za sudjelovanje u društvu i državi (Textor, 1986). No, nakon 1854. godine društva radnika postala su zabranjena uslijed povećanja represivnosti države i raširenog svjetonazora da je obrazovanje privilegija buržoazije, a kao način suprotstavljanja takvim načelima zasnivaju se društva i klubovi kojima je glavni cilj politička edukacija – razvoj svjesnosti o klasama, učenje o ljudskim pravima i pravu glasa. Uz to, krajem stoljeća osnovane su prve *Volkshochschulen* (VHS) – visoke narodne škole koje su i danas jedne od najbitnijih institucija obrazovanja odraslih u Njemačkoj. VHS nudile su predavanja u večernjim satima s ciljem popularizacije znanosti, književnosti, glazbe te stručnog osposobljavanja (Textor, 1986).

Uslijedilo je doba Weimarske Republike (1918. – 1933.) koje se općenito smatralo periodom krize – obilježeno klasnim borbama, ideološkim svađama, pesimizmom kulture te skepticizmom znanosti. Unatoč tome, i dalje se vjerovalo u moć obrazovanja (Textor, 1986) zbog čega značaj njemačkog obrazovanja odraslih raste, ali i mijenja svoj karakter – točnije, službeno se spominje u Weimarskom Ustavu te se širi mreža visokih narodnih škola (VHS) kao nezavisnih institucija za liberalno pučko obrazovanje (Nuisl, Pehl, 2004). Do 1927. godine otvoreno je 215 takvih škola te su od ukupnog broja učenika 35% bili radnici i obrtnici, a 45% žene. U periodu Weimarske republike procvale su i *Heimvolkshochschulen*, odnosno Narodne

srednje škole, koje su često bile smještene u ruralnim krajevima, a nudile su mjesečna ili tjedna predavanja za stanovnike (Textor, 1986). Nadalje, u doba Weimarske Republike došlo je i do *Neue Richtung der freien Volksbildung*, odnosno, *Novog pravca slobodne edukacije naroda*. Smatra se da je taj pokret obrazovanja odraslih različit od prethodnih iz razloga što se umjesto fokusa na ekstenzivnost i veći broj nepovezanih predavanja, ciljalo na dubinu, temeljitost i učinkovitost lekcija. Isto tako, obrazovanje više nije bilo isključivo intelektualno već se radilo na razvijanju svih mogućnosti i osobnosti učenika kroz poticanje kreativnosti lekcijama iz glazbe, crtanja, plesanja i slično. Također, fokus više nije bio samo na znanosti i kulturi, nego su se sadržaji predavanja birali prema potrebama i interesima učenika te se nerijetko nudilo predavanja kojima se ljudima nastojalo pomoći u rješavanju svakodnevnih problema, primjerice iz područja odgoja djece. Naposljetku, predavanja su postala manje važan aspekt obrazovanja odraslih jer se smatralo da vode do pasivnosti i manjka refleksije; umjesto toga poticalo se timski rad kao metodu kojom je moguće očuvati individualnost učenika, autonomno mišljenje te razmjenu ideja, vjerovanja i iskustava, kao i stjecanje novih znanja i tehnika učenja (Textor, 1986).

Period Drugog svjetskog rata, odnosno, razdoblje između 1933. i 1945. godine obilježeno je nacionalsocijalističkim podređivanjem svih trendova obrazovanja odraslih političkim ciljevima (Nuissl, Pehl, 2004). Dotadašnji uspjeh razvoja obrazovanja odraslih u Njemačkoj opada – više ga se ne promatra kao zasebni sektor obrazovnog sustava te je usmjereno na slobodno vrijeme i širenje njemačke kulture. Većina institucija za obrazovanje radnika te veći broj VHS-a i sličnih obrazovnih organizacija biva ugašeno od strane nacista, dok je rad preostalih organizacija bio strogo nadgledan i kontroliran. Iako obrazovanje odraslih nije stalo, ono je bilo značajno određeno nacionalsocijalizmom te im je glavni cilj bio širenje nacističke ideologije (Textor, 1986).

Završetkom Drugog svjetskog rata Njemačku su okupirale Savezničke sile, a njemačko je građanstvo patilo od siromaštva, gladi i prenapučenosti zbog uništenja većine tvornica, zgrada i infrastrukture tijekom rata. Ipak, kraj Trećeg Reicha označio je novi početak za obrazovanje odraslih – započelo je okupljanjem grupa u kućama ili crkvama, a do 1947. većina visokih narodnih škola ponovo je uspostavljena iz razloga što su ih Savezničke sile smatrale sredstvom demokratskog obrazovanja (Textor, 1986). Provođenje obrazovanja odraslih prema demokratskim načelima i idejama odvijalo se u gotovo svim državnim i federalnim

institucijama (Nuissl, Pehl, 2004), no ono nije doživjelo značajniji uspjeh jer su uvjeti za održavanje bili vrlo teški – nedostatak prostora, nedovoljno financiranja i nedostatak adekvatnog osoblja (većina je potpala pod nacistički režim). Ipak, u ovom periodu obrazovanje odraslih postaje realističnije i pragmatičnije pri čemu se nude aktivnosti za slobodno vrijeme, strukovno obrazovanje te pomoć za osobne probleme (Textor, 1986).

Sljedeća desetljeća predstavljaju značajne prekretnice obrazovanja odraslih u Njemačkoj, a 1960-e godine predstavljaju razdoblje najvećih preokreta. Jednom od najznačajnijih promjena smatra se objava izvještaja *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*, odnosno *O stanju i ulozi obrazovanja odraslih u Njemačkoj* (Kušić i sur., 2016) Njemačkog odbora za obrazovanje (*Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*) kojim je obrazovanje odraslih proglašeno sastavnim i zasebnim dijelom obrazovnog sustava. Također, obrazovanje odraslih počelo se promatrati u okviru koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, koje je prepoznato kao važan alat za život u svijetu i društvu koje se stalno mijenja. Takve su promjene dovele do većeg financiranja obrazovanja odraslih, kao i povezivanja sa sveučilištima, televizijom i radijem (Textor, 1986).

Positivan se trend nastavlja i u 1970-ima, periodu velikih istraživanja i nade u obrazovanje kojemu se pripisuju velike mogućnosti poboljšanja ekonomije. U tom su razdoblju donesena dva dokumenta važna za cjelokupni obrazovni sustav Zapadne Njemačke (Textor, 1986) – *Strukturni plan obrazovnog sustava (Strukturplan für das Bildungswesen)* Njemačkog vijeća za obrazovanje u 1970. godini kojim je uveden pojam *kontinuirano obrazovanje*, za referiranje na obrazovanje odraslih uz naglasak na povezanost cjelokupnog obrazovnog sustava i obrazovnih aktivnosti (Nuissl, Pehl, 2004). Drugi važan dokument je *Plan za cjelokupni obrazovni sustav (Bildungsgesamtplan)* iz 1973. kojim je obrazovanje odraslih službeno proglašeno četvrtim sektorom obrazovnog sustava (Textor, 1986). Nadalje, usvojeni su zakoni o kontinuiranom obrazovanju kako bi se reguliralo i promoviralo obrazovanje odraslih, a njima je ujedno obrazovanje odraslih povezano s drugim sektorima obrazovanja, s društvenim zahtjevima za kvalifikacijama te drugim relevantnim društvenim perspektivama (Nuissl, Pehl, 2004).

Osamdesetih godina obrazovanje odraslih ostaje zaseban dio sustava obrazovanja. Obrazovne usluge nude federalne, državne, pokrajinske i druge institucije. Brojnost institucija dovodi do kompetitivnosti zbog čega se odrasli učenici teško orijentiraju, ali, u isto vrijeme,



uslijed raznolikosti postoji mogućnost zadovoljavanja gotovo svih obrazovnih potreba. Broj učenika kao i društvene grupe iz kojih dolaze relativno je konstantan te je obrazovanje odraslih u tom razdoblju Zapadne Njemačke u fazi stagnacije (Textor, 1986). S druge strane, obrazovanje odraslih u Istočnoj Njemačkoj drugačije je napredovalo – razvio se diferenciran sustav obrazovanja odraslih vezan uz poduzeća i sustav socijalističkog prosvjetljivanja. No, u doba krize 1989. godine, takav pluralizam obrazovanja odraslih gotovo je u potpunosti iščeznuo – ujedinjenjem Njemačke nestale su strukture kontinuiranog obrazovanja Istočne Njemačke, tj. javne su ustanove privatizirane, ideološke obrazovne institucije prestaju s radom, raste broj komercijalnih ustanova, a društvene se institucije reorganiziraju prema zapadnom modelu obrazovanja odraslih (Nuisl, Pehl, 2004).

Od ujedinjenja Njemačke primjenjuje se federalan sustav organizacije obrazovanja odraslih, pri čemu je svaka pokrajina autonomna u donošenju prioriteta i odluka. Unatoč tome, uočavaju se relativno slične strukture kontinuiranog obrazovanja u svim pokrajinama. Država sada ima pomoćnu ulogu – zadužena je za osiguravanje transparentnosti, odnosno pružanje informacija o provizijama, institucijama i smjerovima obrazovanja, za osiguravanje kvalitete kroz razvoj ispitnih procedura i kriterija kvalitete, za poticanje domaće i međunarodne suradnje te istraživanje sustava kontinuiranog obrazovanja (Nuisl, Pehl, 2004).

## 5.2. *Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih*

Savezna Republika Njemačka federalne je strukture, odnosno sastoji se od šesnaest saveznih pokrajina (njem. *Bundesländer*) koje se razlikuju prema veličini i naseljenosti. Svaka od šesnaest saveznih pokrajina ima autonomiju nad definiranjem prioriteta i ciljeva obrazovanja te imaju puno pravo stvaranja i provođenja vlastitih legislativa, ovisno o stanju i potrebama u određenoj pokrajini (EAEA, 2011a). Decentralizirana organizacija sustava obrazovanja odraslih podrazumijeva podjelu odgovornosti između društvenih i ekonomskih partnera, pružatelja usluga obrazovanja odraslih te federalne i lokalne vlasti. Iz tog razloga sustav uređuju višerazinski zakoni i pravilnici, financiranje dolazi iz raznih izvora te postoji šarolika obrazovna ponuda. Snažno decentraliziran sustav, s jedne strane, uvažava lokalni kontekst te dovodi do raznolikosti i natjecanja između institucija, kao i adekvatnijeg zadovoljavanja individualnih i kolektivnih potreba za obrazovanjem odraslih (KMK, 2019). S druge strane, ukoliko ne postoje učinkoviti mehanizmi suradnje ključnih dionika i stručnih

tijela, prevelika složenost i heterogenost sustava može naštetiti kvaliteti i učinkovitosti sustava obrazovanja odraslih (OECD, 2021).

Unatoč decentralizaciji, Federalna vlast ima određene ovlasti i obveze prema obrazovanju odraslih – konkretno, najveću odgovornost za obrazovanje, znanost i istraživanje na federalnoj razini ima Federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja (njem. *Bundesministerium für Bildung und Forschung* – BMBF). Ministarstvo se sastoji od jedne centralne uprave te sedam poduprava, od kojih je *Uprava br. 3* zadužena za pitanja stručnog osposobljavanja i cjeloživotnog učenja (KMK, 2019). Područja u kojima Savezna vlast ima najveću odgovornost tiču svih pokrajina, a uključuju – stručno kontinuirano obrazovanje izvan škola, aspekte osnovnog obrazovanja odraslih (npr. programi opismenjavanja), ovlasti nad nacionalnim politikama tržišta rada i internacionalnim suradnjama te istraživanje učinkovitosti kontinuiranog obrazovanja i otvaranje novih područja aktivnosti kroz eksperimentalne projekte (Nuissl, Pehl, 2004; OECD, 2021). Uz BMBF, određene ovlasti i utjecaje nad obrazovanjem odraslih imaju i Federalno ministarstvo rada i socijalnih pitanja (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales* – BMAS) odgovorno za politike tržišta rada koje se primjenjuju kroz rad Federalne agencije za zapošljavanje (*Bundesagentur für Arbeit* – BA). U kontekstu obrazovanja odraslih, ova nadležna tijela nude obrazovanje odraslih vezano uz posao te karijerno savjetovanje za nezaposlene, a sve više i za zaposlene koji žele promjenu karijere. Također, relevantan je rad Federalnog ministarstva ekonomije i energije (*Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie* – BMWI) koje također ima udio odgovornosti u oblikovanju obrazovanja odraslih i to na način da regulira aspekte stručnog kontinuiranog obrazovanja te financira tvrtke koje nude takve obrazovne usluge – primjerice, pružaju financijsku potporu za interne centre za obuku u kompanijama (OECD, 2021).

S druge strane, na razini pokrajina postoje ministarstva obrazovanja koja se smatraju najvišim autoritetima pokrajina u području obrazovanja, znanosti i kulture. Ministarstva imaju ovlast stvarati pravne smjernice, usvajati zakonske odredbe i upravne propise te su odgovorna za poticanje suradnje s nacionalnim autoritetima i drugim pokrajinama, kao i nadgledanje rada institucija koje su pod njihovom upravom (KMK, 2019). Sukladno tome, sve pokrajine imaju vlastite zakone o daljnjem obrazovanju kojima se osigurava kvaliteta obrazovanja odraslih reguliranjem kurikuluma, kvalifikacija nastavnog osoblja te dostupnosti obrazovanja različitim društvenim grupama. Isto tako, većina pokrajina ima zakone kojima obvezuju visokoškolske

institucije na provođenje kontinuiranog obrazovanja, kao i zakone o obrazovnom dopustu kojima se omogućuje plaćeni dopust u svrhu stručnog usavršavanja (OECD, 2021). Obrazovni dopust najčešće označava period od jednog tjedna po godini koji zaposlenici mogu iskoristiti za stjecanje novih ili unapređivanje postojećih kompetencija. Omogućavanje obrazovnog dopusta značajno je utjecalo na oblike pružanja usluga, zbog čega sve više ustanova nudi jednotjedne ili dvotjedne tečajeve sa sadržajima prilagođenima tom vremenskom okviru (Nuissl, Pehl, 2004).

Unatoč podijeljenim ovlastima federalne i pokrajinske razine, njihova suradnja nije rijetka te se, s ciljem ostvarivanja ujednačenog, usporedivog i koordiniranog obrazovanja odraslih u cijeloj zemlji, kooperacija odvija putem tijela osnovanih upravo u tu svrhu. Najčešće se radi o konferencijama ministara koje predstavljaju vrlo učinkovite instrumente suradnje između pokrajina. Iako nemaju legislativnu moć, odluke i preporuke utvrđene na konferencijama služe kao politički okvir za provođenje obrazovanja odraslih (OECD, 2021). U domeni obrazovanja odraslih ističe se tzv. *Stalna konferencija ministara obrazovanja i kulturnih poslova pokrajina u Federalnoj Republici Njemačkoj (Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK)*. *Stalna konferencija* okuplja pokrajinske ministre i senatore nadležne za obrazovanje, osposobljavanje, istraživanje i kulturu s ciljem uspostavljanja zajedničkog gledišta te zastupanja zajedničkih interesa u pitanjima obrazovanja odraslih od nadregionalne važnosti (KMK, 2019). Nadalje, suradnja federalne i pokrajinske vlasti odvija se i putem *Zajedničke znanstvene konferencije (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz – GWK)*. Djelatnost ove konferencije utemeljenje pronalazi u njemačkom Ustavu, prema kojem su Federacija i pokrajine obvezne surađivati na pitanjima nadregionalne važnosti u promicanju znanosti, istraživanja i podučavanja (KMK, 2019). Osim toga, zbog isprepletenosti sustava obrazovanja odraslih s ekonomskim i socijalnim sektorima smatra se kako određenu odgovornost u području kontinuiranog obrazovanja imaju i *Stalna konferencija ministara ekonomskih poslova (Wirtschaftsministerkonferenz – WKW)* te *Stalna konferencija ministara rada i socijalnih pitanja (Arbeits- und Sozialministerkonferenz – ASMK)* (OECD, 2021).

Unatoč tome što Njemačka nema jedinstveni zakon kojim se uređuje obrazovanje odraslih, postoje određeni zakoni, politike i prioriteti koji se smatraju relevantnima u svim pokrajinama

(EAEA, 2011a). Primjerice, zakoni, propisi i ostali dokumenti koji u većoj mjeri uređuju obrazovanje odraslih u Njemačkoj, a vrijede na nadregionalnoj razini su:

- *Treći kodeks socijalnog osiguranja (Drittes Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung)* kojim je određeno kako je promicanje daljnjeg stručnog obrazovanja odgovornost Federalne agencije za zapošljavanje (*Bundesagentur für Arbeit*) (KMK, 2019);
- *Nadopuna Zakona o pomoći u usavršavanju (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG)* kojom se odobravaju financijska sredstva za osposobljavanje i profesionalno napredovanje. Polaznicima obrazovanja odraslih odobrava se iznos dovoljan cjelokupno za pokriće troškova tečaja, neovisno o njihovim prihodima. Od uvođenja Nadopune Zakona, oko 2,6 milijuna ljudi unaprijedilo je svoje vještine, s ukupnim troškovima od 8,6 milijardi eura, što AFBG čini najvećim i najuspješnijim instrumentom financiranja stručnog obrazovanja odraslih (KMK, 2019: 185)
- *Zakon o stručnom usavršavanju (Berufsbildungsgesetz - BBiG)* i *Obrtnički propisi (Handwerksordnung)* određuju kako Savezno Ministarstvo obrazovanja i istraživanja (BMBF) ima odgovornost za daljnje stručno osposobljavanje, dok za tečajeve daljnjeg usavršavanja za koje postoji samo regionalna potreba odgovaraju druga mjerodavna tijela – poput komore obrtnika, industrijske komore i slično (KMK, 2019);
- *Savezni zakon o pomoći u osposobljavanju (Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG)* – omogućuje ostvarivanje prava na individualnu potporu za osposobljavanje osoba koje nemaju potrebna sredstva za život i pohađanje stručnog usavršavanja ili osposobljavanja (BMBF, n.d.)
- *Zakon o zaštiti sudionika u obrazovanju na daljinu (Fernunterrichtsschutzgesetz – FernUSG)* kojim se uređuju prava i obveze pružatelja i primatelja usluga obrazovanja na daljinu (BMBF, 2020)
- Od recentnijih dokumenata, posebnu važnost ima *Nacionalna strategija daljnjeg obrazovanja (National Weiterbildungsstrategie)* usvojena 2019. godine. Strategija je rezultat suradnje federalne i pokrajinske vlasti te socijalnih partnera u području strukovnog obrazovanja odraslih nastala uslijed uočenih promjena tržišta rada. Cilj je integrirati nacionalne i pokrajinske programe obuke te ih uskladiti s traženim kompetencijama. Na taj bi se način potaknulo stjecanje novih i nadogradnja postojećih kompetencija i stvorila nova kultura daljnjeg obrazovanja. Iako ova Strategija

predstavlja značajan napredak u području obrazovanja odraslih, zamjera se usmjerenost isključivo na daljnje stručno obrazovanje, odnosno zanemarivanje područja popularnog obrazovanja odraslih (DVV International, 2021; OECD, 2021)

Međutim, postoji niz zakona i pravnih dokumenata koji se periferno dotiču obrazovanja odraslih, ali ipak imaju svoj značaj za obrazovanje odraslih – primjerice propisi koji utječu na obrazovanje odraslih pronalaze se u zakonima o poljoprivredi kojima se omogućuje stjecanje znanja i vještina iz područja agrikulturnih zakona, poticanja ekonomije i slično. Isto tako, zakonske osnove obrazovanja odraslih pronalaze se i u sporazumima o plaćama te ugovorima o radu kojima se određuje koji zaposlenici u poduzeću imaju pravo na sudjelovanje u specifičnim aktivnostima obrazovanja odraslih i pod kojim uvjetima (Nuissl, Pehl, 2004).

Uz pojedinačne i zajedničke ovlasti federalne i pokrajinske vlasti, u području obrazovanja odraslih ostvarena je suradnja s brojnim organizacijama i socijalnim partnerima koji predstavljaju važne aktere u razvoju obrazovanja odraslih (KMK, 2019). Socijalni partneri uključuju sindikate i udruge poslodavaca, dok se pod ekonomskim partnerima podrazumijeva trgovinske i obrtničke komore. Njihova je uloga u oblikovanju sustava obrazovanja odraslih višestruka – pružaju relevantne podatke i savjete u zakonskim procedurama kroz uključenost u vijeća i odbore; uključeni su u reguliranje stručnog kontinuiranog obrazovanja; pregovaraju o kolektivnim i radnim ugovorima koji imaju utjecaj na obrazovanje odraslih te pružaju usluge kontinuiranog obrazovanja (OECD, 2021). S druge strane, od suradničkih agencija i institucija ističe se *Njemački Institut obrazovanja odraslih – Leibniz Centar za cjeloživotno učenje* (njem. *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – DIE*) koji provodi istraživanja iz područja učenja i poučavanja odraslih, programa i institucija kontinuiranog obrazovanja te političkog i institucionalnog konteksta cjeloživotnog učenja (German Education Server, 2020a). Isto tako, važnu ulogu ima *Njemačko udruženje za obrazovanje odraslih (Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV)* zaduženo za zastupanje interesa visokih narodnih škola (VHS) na nacionalnoj i europskoj razini. DVV potiče suradnju i razmjenu iskustava te razvija načela i smjernice rada (German Education Server, 2020b). Važnu ulogu obnaša i *Savezni institut za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB)* koji predstavlja instrument suradnje poslodavaca, sindikata, Savezne Republike i pokrajina. BIBB odgovoran je za provođenje istraživanja o strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, stvaranje propisa o osposobljavanju i drugih pravilnika uz upute nadležnog

ministarstva te sudjelovanje u internacionalnim suradnjama. Uz to, Institut je zadužen za održavanje i objavljivanje registra zanimanja koja zahtijevaju formalnu izobrazbu te provođenje projekata koji obogaćuju obrazovanje odraslih (KMK, 2019).

### 5.3. *Financiranje obrazovanja odraslih*

S obzirom na decentraliziranost sustava obrazovanja odraslih, podijeljena odgovornost institucija i tijela na federalnoj, pokrajinskoj i lokalnoj razini uočava se i u aspektu financiranja obrazovanja odraslih. U formiranju sustava obrazovanja odraslih sudjeluju društveni i ekonomski partneri, pružatelji usluga obrazovanja odraslih te lokalna, pokrajinska i federalna vlast, a svaka od navedenih skupina obvezna je pridonijeti financiranju kontinuiranog obrazovanja u skladu s vlastitim mogućnostima i obvezama. Uz to, određene programe obrazovanja odraslih polaznici ili poslodavci plaćaju samostalno – u cijelosti ili u određenom postotku (KMK, 2019).

Financiranje iz sredstava federalne vlasti regulirano je zakonima i inicijativama kojima se osigurava nekoliko oblika financijske pomoći za obrazovanje odraslih, a postoje i fondovi koji se sastoje od sredstava iz projekata i programa nacionalnog ili europskog karaktera (DVV International, 2021). Prije svega, federalna je vlast odgovorna za izdavanje potpora osobama koje žele napredovati u karijeri ili sudjeluju u *Drugoj obrazovnoj prilici* – programima za stjecanje formalnih svjedodžbi u odrasloj dobi (KMK, 2019). Iz tog je razloga financiranje daljnjeg obrazovanja i osposobljavanja nezaposlenih osoba, osoba u riziku od nezaposlenosti te nisko obrazovanih osoba financirano doprinosima i porezima propisanim *Drugim i Trećim kodeksom socijalnog osiguranja (Zweites Buch Sozialgesetzbuch – Grundsicherung für Arbeitsuchende i Drittes Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung)*. Upravo je iz tog fonda 2016. godine uloženo preko 2.8 milijardi eura u promociju kontinuiranog stručnog osposobljavanja (KMK, 2019).

Konkretniji primjeri financiranja navedenih oblika obrazovanja odraslih su sljedeći – financijskom pomoći prema *Federalnom zakonu o pomoći u osposobljavanju osobe mlađe od 30 godina* ostvaruju pravo na iznose između 439 i 715 eura mjesečno u svrhu pohađanja večernjih škola ili drugih oblika učenja koji spadaju u *Drugu obrazovnu priliku*. Ovaj se tip financijske pomoći izdaje u obliku potpore te polaznici dobiveni iznos ne moraju vraćati

(EURYDICE, 2021c). Nadalje, financijska pomoć utemeljena u *Nadopuni Zakona o pomoći u usavršavanju (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG)* namijenjena je polaznicima programa koji dovode do napretka u karijeri, odnosno do novog zvanja istog stupnja složenosti ili višeg zvanja i kvalifikacije (KMK, 2019). U 2019. godini Federacija je uložila oko 267 milijuna eura u obrazovanje prema AFBG-u, dok su pokrajine uložile oko 75 milijuna. Iste je godine, kroz takve programe financiranja i obrazovanja prošlo nešto više od 167 000 polaznika (EURYDICE, 2021c). Osim toga, više od desetljeća Njemačka razvija i provodi financiranje obrazovanja odraslih vaučerskim programima. Na federalnoj razini to se provodi od 2008. godine (EURYDICE, 2021c) putem tzv. bonusa za obrazovanje (*Bildungsprämie*) koji se sastoji od dvije komponente – bonusa za kontinuirano obrazovanje (*Prämiengutschein*) i štednje za kontinuirano obrazovanje (*Weiterbildungssparen*). Osobe koje ispunjavaju određene preduvjete, prema ovom planu financijske pomoći mogu ostvariti pravo na iznos do 500 eura za plaćanje kontinuiranog obrazovanja (KMK, 2019). Isto tako, jedna od opcija su bespovratna sredstva osigurana u sklopu programa *Promicanje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za nadarene mlade ljude* kojeg podržava federalna vlast i *Zaklada za promicanje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za nadarene mlade ljude (Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung gGmbH – SBB)*. Kao što i samo ime sugerira, sredstva su osigurana za zaposlene mlade nadarene ljude koji su završili priznati tečaj strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.

U aspektu lokalne vlasti najprije je važno istaknuti kako 14 od 16 pokrajina ima zakone kojima uređuju djelatnost obrazovanja odraslih, a kojima je utvrđena javna odgovornost osiguravanja osnovnih usluga obrazovanja odraslih. Specifičnom odgovornošću lokalne, odnosno pokrajinske vlasti smatra se, prije svega, financiranje visokih narodnih škola (VHS) i centara za kontinuirano kulturno obrazovanje (KMK, 2019). Osim toga, svaka institucija obrazovanja odraslih može zatražiti javna financijska sredstva, uz uvjet da zadovoljavaju određene kriterije koje ih čine kvalificiranim za provođenje obrazovanja odraslih – primjerice, moraju se nalaziti na području pokrajine od koje traže sredstva, programi moraju biti javno dostupni svim zainteresiranim ljudima, moraju osigurati odgovarajuću infrastrukturu, zaposliti kvalificirano osoblje i slično (DVV International, 2021). Financiranje visokih narodnih škola (VHS), obrazovnih institucija koje vode protestantska i katolička crkva te organizacije u sklopu udruge *Život i rad (AuL)* od 2002. godine prati DIE. Prikupljeni podaci pokazuju kako su javna

sredstva glavni izvor financija za navedene institucije – primjerice, u slučaju VHS, 2014. godine 52% ukupnih prihoda dolazi iz javnih sredstava, a 41% iz naknadi za sudjelovanje koje plaćaju polaznici (DVV International, 2021).

Općenito govoreći, javnim se sredstvima pretežito financiraju programi za koje se smatra da su od javnog interesa, poput tečajeva pismenosti, *Druge obrazovne šanse*, tečajeva za osobni, socijalni, obiteljski ili interkulturalni razvoj, dok se programi namijenjeni za slobodno vrijeme ili zabavu smatraju programima od privatnog interesa i rijetko su financirani iz javnih sredstava (DVV International, 2021). Još jedna značajna razlika u načinu i postotku financiranja uočava se ukoliko se izuzme područje stručnog kontinuiranog obrazovanja odraslih. Naime, upravo aspekt daljnjeg strukovnog obrazovanja i obrazovanja u tvrtkama zauzima najveći udio privatnih provizija uplaćenih od strane poslodavaca i individua. Stoga, ukoliko se taj postotak zanemari te se fokus prebaci na područje popularnog obrazovanja odraslih (programi za osobni, socijalni i sl. razvoj), udio javnog financiranja značajno raste (DVV International, 2021). To potvrđuju i financijska izvješća iz 2019. godine prema kojima je Njemačka uložila ukupno 20.9 milijardi u obrazovanje odraslih – pritom se najveći udio odnosi na kontinuirano obrazovanje unutar pouzeća, u koje su federacija i lokalni autoriteti svaki uložili 0.3 milijarde, pokrajine 0.5 milijardi, a privatni sektor 10.1 milijardu eura. Izdaci za druge programe obrazovanja odraslih iznosili su ukupno 8.5 milijardi eura, od čega je federacija uložila 3.1 milijardu, pokrajine 3 milijarde, lokalni autoriteti 1.2, a privatni sektor 1.3 milijardi eura. Naposljetku, troškove promocije polaznika kontinuiranog obrazovanja snosila je federacija u iznosu od 1.2 milijardi eura (EURYDICE, 2021d).

#### 5.4. *Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih*

Temeljem analize zakonskog okvira zaključuje se kako je njemački sustav obrazovanja odraslih snažno decentraliziran s obzirom da najveće ovlasti u oblikovanju istoga ima regionalna, odnosno pokrajinska vlast. Takva organizacija sustava dovela je do heterogenosti programa i pružatelja usluga, pri čemu obrazovanje odraslih provode brojne institucije iz privatnog i javnog sektora – gradske, vjerske, sindikatske organizacije, industrijske i trgovinske komore, političke stranke, akademije, sveučilišta i drugi (KMK, 2019). Uz to, obrazovanje odraslih sekundarna je aktivnost institucija poput muzeja, knjižnica ili većih poduzeća koja imaju vlastite odjele za kontinuirano obrazovanje (EAEA, 2011), a edukativne programe



kontinuiranog obrazovanja nude i radijske i televizijske tvrtke (KMK, 2019). Velik broj pružatelja usluga tvori kompleksnu strukturu sastavljenu od oko 18 000 javnih i privatnih ustanova koje nude usluge obrazovanja odraslih (OECD, 2021), zbog čega vrste programa i usluga koje pružaju nije moguće jednostavno prikazati, odnosno kategorizacije se vode raznim kriterijima.

Prije svega, institucije i obrazovne usluge razlikuju se prema tome jesu li odgovorne isključivo za obrazovanje odraslih ili provode i druge aktivnosti te pružaju li usluge iz cjelokupnog polja obrazovanja odraslih ili samo specifičnih područja. Nadalje, razlikuju se i prema tome pružaju li svoje usluge svim zainteresiranim osobama ili samo određenim društvenim grupama te pripadaju li većoj društvenoj organizaciji, poput crkve i sindikata ili su neovisne (Nuisl, Pehl, 2004).

Ipak, najuobičajenija podjela obrazovnih ponuda i institucija jest prema stupnju formalnosti i strukturiranosti na formalno, neformalno i informalno obrazovanje odraslih. Podjela uključuje sljedeće – formalno obrazovanje odraslih odnosi se na ono učenje koje završava priznatom kvalifikacijom, neovisno o tome odvija li se u državnim ili privatnim institucijama. U takvom tipu obrazovanja odraslih postoje unaprijed određeni ciljevi učenja i fiksno vrijeme učenja. U okviru njemačkog sustava obrazovanja odraslih, ono uključuje tzv. *Drugu obrazovnu priliku*, odnosno stjecanje svjedodžbe o završenom srednjoškolskom obrazovanju, stjecanje sveučilišnih kvalifikacija ili kvalifikacija za određena zanimanja u odrasloj dobi. Neformalno obrazovanje uključuje tečajeve kojima se ne stječe formalna kvalifikacija, međutim i takvi programi imaju određeni cilj, propisano vrijeme trajanja i odgovarajuće materijale za učenje. Naposljetku, informalno obrazovanje odraslih nema organizacijsku strukturu, zbog čega učenje nije strukturirano, odnosno nema određenog cilja, niti perioda za učenje – učenici samostalno, a ponekad i nenamjerno, odlučuju što će, kako i koliko koristiti. U ovaj se aspekt učenja može uvrstiti medije poput knjiga, CD-ova, interneta, televizije i sl. (Nuisl, Pehl, 2004).

Nadalje, tipologija Desjardinsa (2017) formalne i neformalne oblike učenja odraslih u Njemačkoj svrstava u pet kategorija (Desjardins, 2017; prema OECD, 2021):

1. Osnovno obrazovanje odraslih – stjecanje osnovnih vještina i/ili pismenosti. Većinom su neformalnog oblika, zbog čega se rijetko izdaju certifikati o položenom tečaju.

Provode ih visoke narodne škole (VHS) i privatne neprofitne organizacije, poput crkvenih obrazovnih instituta.

2. Opće obrazovanje odraslih – odnosi se na *Drugu obrazovnu priliku* kojom se odraslima omogućava stjecanje certifikata o završenom školovanju. Takav oblik obrazovnih usluga nude javne i privatne institucije, a mogu se provoditi u večernjim ili redovnim školama. Također, završavanje takvih programa traje nekoliko godina (od jedne do tri).
3. Strukovno obrazovanje odraslih – uključuje formalne i neformalne oblike osposobljavanja, usavršavanja i prekvalifikacija. Ovisno o odabranom tipu stjecanja ili unapređivanja kompetencija razlikuje se trajanje programa, no većinu ih nude tvrtke, strukovne škole, privatne komercijalne i neprofitne organizacije te VHS.
4. Obrazovanje odraslih u visokom obrazovanju – odnosi se na obrazovne formalne ili neformalne usluge koje nude visokoškolske institucije. Odraslim je polaznicima omogućeno stjecanje prvostupničkog ili magistarskog stupnja, ali nude se i neformalni oblici obrazovanja.
5. Liberalno (popularno) obrazovanje odraslih – neformalno opće ili strukovno obrazovanje, uz obrazovanje za aktivno građanstvo i slobodno vrijeme. Obrazovne usluge ovog tipa nude VHS, crkvene grupe, političke stranke, sindikati te druge komercijalne i neprofitne organizacije.

Usluge obrazovanja odraslih još je moguće razlikovati prema duljini trajanja te se mogu izdvojiti tri tipa obrazovnih usluga – tjedni tečajevi u trajanju jednog ili dva sata koji se provode izvan radnog vremena, a nude ih uglavnom VHS; seminari u trajanju od dva ili tri dana, najčešće vikendom koje nude gotovo sve institucije; intenzivni tečajevi u trajanju od jednog ili dva tjedna namijenjene osobama na obrazovnom dopustu, a nude ih VHS, tvrtke i druge institucije (Nuisl, Pehl, 2004).

U sustavu obrazovanja odraslih važno mjesto zauzimaju i institucije te programi učenja na daljinu kojima je omogućeno stjecanje općih i stručnih kvalifikacija (EAEA, 2011). Učenje na daljinu uglavnom je opcija za zaposlene osobe kojima se na taj način pruža prilika fleksibilnog stjecanja i unapređivanja znanja i vještina uz uobičajeni rad. Ovaj je aspekt obrazovanja odraslih u većoj ovlasti Federalne vlade zbog čega je osnivanje institucija i provođenje programa strogo regulirano (KMK, 2019).

Statistički uvid u složenu strukturu obrazovnih ponuda i programa ostvaruje se, između ostalog, projektom istraživačke suradnje BIBB-a i DIE-a, pod nazivom *wbmonitor*. Prema posljednjem provedenom istraživanju iz 2019., najveći udio pružatelja usluga obrazovanja odraslih (40%) čine privatne institucije, u koje se ubrajaju komercijalne (23%) i neprofitne (17%) organizacije. Nakon toga slijede institucije koje sponzoriraju veće društvene grupe, poput crkvi, sindikata, udruženja i klubova (18%) te centri za obrazovanje odraslih (VHS) koji zauzimaju 16%. Naposljetku, 13% čine institucije koje vode komore, profesionalne organizacije ili individualna poduzeća, 8% strukovne škole, sveučilišni centri za obrazovanje odraslih, tehnički i ostali fakulteti, 3% obrazovni centri unutar poduzeća te 2% ostale institucije koje sponzorira država (BIBB, 2020).

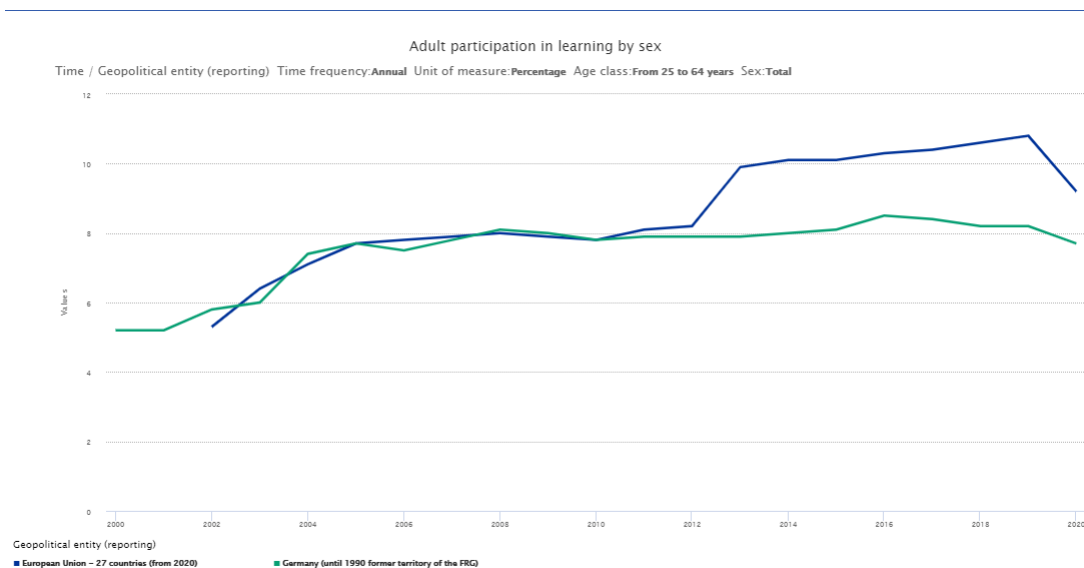
Ujedno, zbog pluralizma i snažne konkurencije u njemačkom sustavu, ne iznenađuje činjenica da različite institucije nude obrazovne programe iz istih tematskih područja, kao i da određene institucije stavljaju veći naglasak na neke od tih tema, odnosno programa. Prema istom istraživanju (BIBB, 2020), najzastupljeniji programi obrazovanja odraslih bili su iz područja profesionalnog razvoja, menadžmenta i razvoja tzv. mekih vještina. Nudilo ih je čak 75% institucija za obrazovanje odraslih, pri čemu se 30% institucija fokusiralo upravo na programe takvog tipa, a najčešće su se provodili na tehničkim sveučilištima, u strukovnim školama i privatnim ustanovama. Nadalje, za 29% ustanova, fokus obrazovne ponude bili su društveni, medicinski, sestrinski i/ili pedagoški sadržaji, no sveukupno ih je realiziralo čak šest od deset ustanova (61%), najčešće ustanove koje sponzoriraju veće društvene grupe (crkva, sindikati, udruge...). Također, više od polovice (53%) institucija provodilo je programe komercijalne obuke, od čega se 25% fokusiralo isključivo na tu tematiku, ponajviše u poslovnim institucijama. U približno istom postotku – 51% (18% s naglaskom na takvu ponudu) institucija izvodilo je programe za razvoj informatičkih vještina. Naposljetku, u nešto manjem postotku, ali ipak znatno zastupljeni, bili su programi stranih jezika vezanih uz posao (44%, fokus u 14%), najviše zastupljeni u centrima za obrazovanje odraslih (VHS) te programi daljnjeg tehničkog osposobljavanja (43%, fokus u 26%), najčešće u poslovnim institucijama (BIBB, 2020).

### 5.5. *Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje*

Razlozi za sudjelovanje u obrazovanju odraslih vrlo su raznoliki – iako su istraživanja pokazala da odrasli najčešće sudjeluju u obrazovanju odraslih radi unapređivanja kompetencija vezanih uz posao, distinkcija između osobnih, društvenih i profesionalnih razloga nije uvijek jasna te osoba može istovremeno učiti iz znatiželje i zbog unapređenja poslovnih vještina. Sukladno tome, ni praćenje sudjelovanja odraslih u obrazovanju nije jednostavno te se razlikuje više vrsta istraživanja koja daju različite rezultate ovisno o strukturi istraživanja, vremenskom periodu i populaciji koju uzimaju u obzir te definicijama samog učenja odraslih.

U području obrazovanja odraslih najčešće se spominju tri istraživanja – *Adult Education Survey* (AES) zasad provedeno u tri ciklusa – 2007., 2011. i 2016. godine, kojim se prikupljaju podaci o formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju na uzorku ljudi u dobi od 25 do 64 godine, a ispituje se njihovo sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima unazad dvanaest mjeseci. Drugo istraživanje je *Labour Force Survey* (LFS) koje zahvaća osobe starije od 15 godina, a namijenjeno je primarno prikupljanju podataka o sudjelovanju na tržištu rada. No, sadrži i pitanja o participiranju u formalnom i neformalnom obrazovanju unazad četiri tjedna u vrijeme provođenja istraživanja. Naposljetku, relevantno je i istraživanje *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) kojim se procjenjuje kognitivne i radne vještine ljudi u dobi od 16 do 65 godina te sudjelovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju u posljednjih dvanaest mjeseci (OECD, 2021).

Dakle, stanje obrazovanja odraslih i uključenosti stanovništva istražuje se i analizira putem više različitih istraživanja koja zahvaćaju velik broj zemalja, a s obzirom da se provode već duže vrijeme, omogućeno je i praćenje razvoja djelatnosti kroz vrijeme. Primjerice, prema istraživanju LFS, kojim se ispituje sudjelovanje odraslih u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja u periodu od četiri tjedna prije sudjelovanja u istraživanju, u Njemačkoj je 2020. godine u obrazovanju odraslih sudjelovalo 7,7% populacije, od toga 7,8% muškaraca te 7,6% žena (EUROSTAT, 2021a). Podaci LFS sažeto su prikazani na slici 2. koja sadrži prikaz postotka njemačkog stanovništva te prosjek EU u participaciji u obrazovanju odraslih u periodu od 2000. do 2020. godine. Uočava se kako je Njemačka najprije uspjela ostvariti rast uključenosti odraslog stanovništva u učenju, dok od 2010. godine bilježi gotovo konstantnu razinu uključenosti – od najmanjih 7,7% do najviših 8,5% (2016. godine) (EUROSTAT, 2021b).



Slika 2. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Njemačka i EU (EUROSTAT, 2021b)

Dok, prema posljednjem AES-u iz 2016. godine, prosjek Europske unije iznosi 43,7%, u Njemačkoj je 52% populacije u dobi od 25 do 64 godine sudjelovalo u nekom obliku obrazovanja odraslih. Od toga je veći postotak sudjelovao u neformalnim oblicima obrazovanja i osposobljavanja, nego formalnim – 3,5% stanovništva sudjelovalo je u formalnim oblicima obrazovanja odraslih, a 50,2% u neformalnim oblicima. Prema spolu, muškarci i žene sudjelovali su u gotovo jednakom postotku – muškarci 51,8%, a žene 52,2%. No, više su sudjelovale mlađe osobe, odnosno one u dobi od 25 do 34 godine i to u postotku od 57,4%, nasuprot 43,9% osoba u dobi od 55 do 64 godine. Vjerojatnost sudjelovanja u nekom obliku obrazovanja odraslih povezana je i s razinom obrazovanja, pritom se bilježi najveći udio osoba sa završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (ISCED 5-8) (68,6%), a najmanji osoba sa nižim sekundarnim stupnjem ili manje (ISCED 0-2) (27,4%). U kontekstu informalnog obrazovanja, Njemačka bilježi manji postotak sudjelovanja (43,5%) naspram prosjeka EU od 59,7%, uz napomenu kako se njemačka definicija informalnog učenja razlikuje od uobičajenog shvaćanja (EUROSTAT, 2021a). Naime, prema podacima BIBB-a, nacionalni sustav izvješćivanja o njemačkom AES-u pod pojmom *kontinuirano obrazovanje i osposobljavanje* smatra isključivo neformalne obrazovne aktivnosti zbog čega je određivanje granice između neformalnih i informalnih oblika obrazovanja odraslih vrlo izazovno, što otežava i statističko praćenje i analize (Behringer, Schönfeld, 2014). Unatoč tome, prema podacima Eurostata, Nijemci najvećim dijelom informalnim putem uče iz tiskanih materijala (29,7%), nakon čega slijedi korištenje računala (20,6%), učenje od članova obitelji, prijatelja ili

kolega (17,4%) te učenje putem televizije, radija ili videa (14,7%). Na posljednjem se mjestu nalazi učenje posjetama centrima za učenje, uključujući knjižnice (7,0%) te vođenim turama kroz muzeje, povijesna, prirodna i druga mjesta (4,5%) (EUROSTAT, 2021a).

Iako je prema PIAAC istraživanju, koje provodi OECD, sudjelovanje njemačkog stanovništva u obrazovanju odraslih iznad prosjeka, uočavaju se izrazito velike razlike u participaciji različitih socioekonomskih skupina. Konkretno, posebno niska participacija uočena je kod nisko obrazovanih, manje plaćenih osoba te kod radnika u malim i srednjim poduzećima. Veće se nejednakosti uočavaju u samo tri države – Čile, Nizozemska i Slovačka. Prema istom istraživanju, samo 23% odraslih sa stečenim osnovnim vještinama te 17% niskokvalificiranih odraslih sudjeluje u nekom obliku učenja vezanog uz posao, za razliku od 48% sudjelovanja osoba sa srednjim ili višim kvalifikacijama. Pritom se manja participacija uočava u svim oblicima obrazovanja odraslih – formalnom, neformalnom i informalnom. Isti su nalazi dobiveni i prema AES-u iz 2016. godine, gdje je uočeno da 2% niskokvalificiranih sudjeluje u formalnom obrazovanju odraslih, 27% u neformalnom i 27% u informalnom. Usporedbe radi, 5% visokokvalificiranih sudjeluje u formalnom, 67% u neformalnom te 59% u informalnom učenju. Također, značajne se razlike u sudjelovanju u obrazovanju odraslih javljaju i između osoba koje su dugoročno nezaposlene (26%) i zaposlenih (53%) te između nisko i srednje plaćenih (34%) naspram visoko plaćenih (59%) (OECD, 2021).

Premda Njemačka osobe slabih vještina (eng. *low-skilled*) uspješno zapošljava zahvaljujući ekonomskom rastu i širenju nestandardnog rada (npr. kraći rad – *Kurzarbeit*), već se nekoliko godina odvijaju značajnije promjene sustava rada uslijed pojačane digitalizacije i automatizacije. Takav razvojni trend mogao bi dovesti do nestanka nekoliko milijuna poslova koje će preuzeti strojevi, ali i do nastanka novih poslova – pritom su u najvećem riziku jednostavniji poslovi koje obavljaju niskokvalificirani radnici. Iz tog razloga raste važnost obrazovanja odraslih i kontinuiranog razvijanja kompetencija i kvalifikacija (OECD, 2021). No, upravo zbog uočenog niskog sudjelovanja određenih socijalnih skupina u obrazovanju odraslih nameće se pitanje prepreka sudjelovanja u obrazovanju odraslih.

PIAAC podaci pokazali su kako većina odraslih s niskim vještinama ne sudjeluje, niti želi sudjelovati u obrazovanju, a značajno manji udio od 11% ne sudjeluje, ali bi htjeli sudjelovati. Također, istraživanja su pokazala kako osobe nižeg obrazovanja češće smatraju kako su dovoljno naučili te su dostatno kvalificirani. S obzirom da većina ljudi percipira duže (formalno)

obrazovanje kao ono koje značajnije pridonosi vještinama vezanim uz posao, nisko obrazovani pojedinci mogu se naći u tzv. *zamci niskih vještina*, gdje zbog straha i loših iskustava s formalnim obrazovanjem ostaju na niskim, manje plaćenim pozicijama i teško dolaze do prilika za razvojem što bi dovelo do boljih pozicija i plaća. U prilog tome ide i činjenica da 53% Nijemaca ne želi sudjelovati u obrazovnim aktivnostima jer vjeruju kako im se neće financijski isplatiti iz razloga što ne dovodi do značajnijih napredovanja (OECD, 2021).

Osim u stavovima prema obrazovanju odraslih, značajne razlike u sudjelovanju niskokvalificiranih osoba te onih s višim kvalifikacijama nalaze se u socio-ekonomskim i demografskim karakteristikama. Primjerice, 57% osoba s niskim vještinama su žene, iz razloga što uglavnom preuzimaju brigu oko djece. Također, 30% niskokvalificiranih nalazi se u dobi od 55 do 64 godine koji zbog odlaska u mirovinu najčešće smatraju da obrazovanje i osposobljavanje više nije isplativo. Česti razlozi nesudjelovanja su i nedostatak vremena te obiteljske (ne)prilike. Nadalje, socioekonomska pozadina ima vrlo značajnu ulogu – niskokvalificirana djeca četiri puta vjerojatnije dolaze iz obitelji niskokvalificiranih roditelja, a slična povezanost vrijedi i za osobe s migrantskom pozadinom. Obiteljske su pozadine važan faktor jer oblikuju stavove i vjerovanja prema učenju. Osim toga, izuzetno značajnu ulogu ima radno mjesto i radno okruženje u kojem se osobe nalaze jer je većina njemačkog obrazovanja odraslih vezana uz posao i podržana od strane poslodavaca te broj i vrste obrazovnih prilika ovise o sektoru, okupaciji i veličini poduzeća. Primjerice, niskokvalificirani odrasli češće rade u mikro i malim poduzećima, što je relevantno jer financijski i organizacijski kapacitet poduzeća za pružanje mogućnosti sustavnog razvoja vještina raste s njegovom veličinom (44% mikro poduzeća nudi prilike kontinuiranog obrazovanja, naspram 98% poduzeća s više od 500 zaposlenika) (OECD, 2021).

#### 5.6. *Stanje andragoške profesije*

Stanje andragoške profesije u Njemačkoj usko je vezano uz organizaciju samog sustava obrazovanja odraslih. Odnosno, u skladu s heterogenom organizacijom sustava obrazovanja odraslih ista se raznolikost uočava i u odnosu na profesiju andragoga. Iz tog je razloga obrazovanje odraslih okarakterizirano atipičnim radnim odnosima te se, osim andragoga zaposlenih na puno ili nepuno radno vrijeme, uočava i visok udio honorarnih radnika zaposlenih na puno ili nepuno radno vrijeme, kao i volontera (Martin i sur., 2017). Konkretno,

posljednjim istraživanjem *wb-personalmonitor* iz 2014. godine financiranim od strane BIBB-a, a provedenim od DIE-a, ispitana je struktura zaposlenika u obrazovanju odraslih, kao i njihove kvalifikacije te uvjeti rada. Prema navedenom istraživanju, procijenjen broj radnih odnosa u obrazovanju odraslih jest 1,35 milijuna. Od tog broja, oko 70% čine honorarni radnici, većinom na nepuno radno vrijeme, 18% edukatora čine volonteri, a oko 390 000 zaposleno je na puno radno vrijeme (Martin i sur., 2017).

Usljed navedenog, ne iznenađuje činjenica da za edukatore u obrazovanju odraslih ne postoji jedan naziv, već se navode titule poput – docent, učitelj, trener, savjetnik, moderator, menadžer, pedagog odraslih ili edukator odraslih, a niti jedan od navedenih naziva nema precizniju definiciju te je pokušaj razlikovanja gotovo nemoguć (Egetenmeyer, Strauch, 2009). Iz tog je razloga moguće zaključiti kako se u Njemačkoj ne prepoznaje jedinstveni profil andragoga, već se radi o mnogo različitih profila i uloga koje ti stručnjaci obavljaju. Sukladno tome, prepoznaju se razlike s obzirom na njihove kompetencije i kvalifikacije te se uglavnom razlikuje dvije veće skupine – andragoge koji imaju predmetno-stručne kompetencije, ali ne i andragoške te andragoge koji su andragoške kompetencije stekli kroz sveučilišne programe iz obrazovanja odraslih (Kušić i sur., 2016). S obzirom da općenito vrijedi da bi edukatori u obrazovanju odraslih trebali biti posebno andragoški educirani za kvalitetno prenošenje znanja odraslim osobama, osim formalne kvalifikacije iz stručnog područja posebnu važnost ima i andragoško obrazovanje. Ipak, u kontekstu posebnih andragoških vještina edukatora u obrazovanju odraslih uočava se veći udio edukatora sa stečenim stručnim kvalifikacijama bez andragoške komponente (33,3%), nego edukatora sa stečenim kvalifikacijama iz područja andragoških ili obrazovnih znanosti (26,3%). Stanje andragoške profesije postaje još problematičnije ako se u obzir uzme da među edukatorima zaposlenima na nepuno radno vrijeme, koji čine većinu, samo je jedna od pet osoba završila neki oblik obrazovanja ili usavršavanja andragoške prirode, dok edukatori zaposleni na puno vrijeme i sa stečenim andragoškim kompetencijama čine samo 9,5% od ukupnog broja edukatora. Iz tog se razloga njemačko obrazovanje odraslih ne može okarakterizirati kao profesionalizirano (Martin i sur., 2017).

S obzirom da je prepoznato da andragozi trebaju imati specifične kompetencije za kvalitetan rad s odraslim učenicima, važnost razvoja kompetencija i standarda rada



andragoga prepoznali su autoriteti te na razvijanju istog surađuju ustanove obrazovanja odraslih, državna i pokrajinska tijela, sveučilišta te suradnički instituti i agencije. Drugim riječima, postoje različiti modeli i razine obrazovanja andragoga, a najčešće se spominju – sveučilišni kurikulumi na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini, kurikulumi kontinuiranog obrazovanja, odnosno daljnjeg stručnog usavršavanja te nezavisni kvalifikacijski kurikulumi za edukatore. Kurikulume inicijalnog obrazovanja iz područja obrazovanja odraslih provode sveučilišta diljem zemlje te je diplomu iz pedagogije sa specijalizacijom iz obrazovanja odraslih ili diplomu iz andragogije moguće steći na više od četrdeset njemačkih sveučilišta. Pritom se kurikulumi obrazovanja andragoga razlikuju s obzirom na trajanje, razinu, ciljeve, sadržaje i ishode učenja. Primjerice, na Sveučilištu Otto Freiderick u Bamburgu od 1994. djeluje Odjel za andragogiju koji izvori preddiplomski studij pedagogije te diplomske studije obrazovnih znanosti ili obrazovanja odraslih. Diplomski se studij *Pedagogija odraslih – cjeloživotno učenje* pronalazi i na Institutu za odgojne znanosti Sveučilišta Humboldt u Berlinu, a slične programe nude još Sveučilište Leibniz u Hannoveru, Institut za strukovno i kontinuirano obrazovanje Sveučilišta u Duisburg-Essenu i drugi. Ipak, većina programa ne nudi stjecanje kompetencija isključivo iz područja obrazovanja odraslih, već su interdisciplinarne prirode te u kurikulum uključuju sadržaje iz obrazovanja odraslih (Kušić i sur., 2016).

Osim sveučilišnih programa, za stjecanje andragoških kompetencija relevantni su i kurikulumi kontinuiranog obrazovanja, uglavnom namijenjeni edukatorima koji su stekli predmetno-stručne kvalifikacije, ali ne i specifične andragoške kompetencije, a zainteresirani su za rad s odraslim učenicima. Većina navedenih programa u trajanju je od jedne do dvije godine, što je u skladu s uočenim trendovima sve kraćeg trajanja programa osposobljavanja i usavršavanja odraslih (Kušić i sur., 2016).

U kontekstu razvoja i osposobljavanja edukatora odraslih, važne su i aktivnosti Njemačkog instituta za obrazovanje odraslih (DIE) koji radi na adaptaciji europskih obrazovnih politika za profesionalni razvoj i standarde u obrazovanju odraslih. Između ostalog, razvija se zajednički okvir europskih kompetencija za obrazovanje odraslih te na validacija kompetencija edukatora. S obzirom da DIE obnaša ulogu savjetnika i moderatora, odnosno nema regulatornu moć, u razvoju kompetencijskih okvira mora postići konsenzus s pružateljima usluga obrazovanja odraslih. Primjer suradnje DIE-a i pružatelja usluga je projekt započet 2014. u svrhu razvoja kompetencijskog i validacijskog modela za edukatore u obrazovanju

odraslih (Doyle, Egetenmeyer, Singai, Devi, 2016). U sklopu projekta razvijen je GRETA kompetencijski model čija je svrha omogućiti validaciju stečenih kompetencija edukatora te poticati daljnje stručno usavršavanje i razvoj u skladu s kompetencijskim modelom za edukatore u obrazovanju odraslih. GRETA model pruža uvid u znanja i vještine potrebne edukatorima, kao i stavove i vjerovanja koja čine temelj profesionalnog podučavanja. Na taj način GRETA čini temelj za procjenu vlastitih, postojećih vještina, ali i određivanje smjerova daljnjeg profesionalnog razvoja. Model je jednako primjenjiv za sve vrste edukatora u obrazovanju odraslih – zaposlene na (ne)puno radno vrijeme, honorarne radnike, volontere, samozaposlene i druge, neovisno o tipu institucije u kojoj rade, kao i području za koje su specijalizirani. Osim samoprocjene vještina edukatora, model može poslužiti institucijama za procjenu vještina zaposlenika te rješavanje uočenih nedostataka kroz primjerene oblike stručnog usavršavanja (Lencer, Strauch, 2019).

Osim navedenog, autori Egetenmeyer i Strauch (2009) navode kako je većina napretka u profesionalizaciji obrazovanja odraslih vezana uz aspekt internacionalnih projekata (Egetenmeyer i Strauch, 2009). Pritom se ističu EMAE – *European Master in Adult Education* te VINEPAC – *Validation of Informal and Non-Formal Psycho-Pedagogical competences* te *CurriculumGlobALE*.

EMAE projekt provodio se od 2004. do 2007. godine na sedam europskih sveučilišta s ciljem razvoja transnacionalnog kurikulumu i programa iz obrazovanja odraslih. Kurikulumi su bili razvijeni uz uvažavanje kulturnih konteksta svake uključene države te se u zajednički kurikulum uključilo perspektive svih partnera. Projektom je razvijen diplomski studij od 120 ECTS-a, kojim se stječe kvalifikacija za rad u obrazovanju odraslih i učenje u europskom kontekstu. Projekt je nastao inicijativom profesora Ekkeharda Nuisl von Reina sa Sveučilišta Duisburg-Essen, u suradnji s Njemačkim institutom za obrazovanje odraslih (DIE). Navedeno Sveučilište i Institut predstavljali su tijela projektne koordinacije, odnosno evaluacije, dok je još jedno njemačko sveučilište – u Kaiserslauternu bilo uključeno u samu provedbu (Egetenmeyer, Lattke, 2007)

VINEPAC projekt usmjeren je na razvoj zajedničkih kriterija i metodologije za priznavanje neformalno i informalno stečenih psiho-pedagoških kompetencija andragoga (DIE, 2008). VINEPAC projektom stvoren je *Validpack* koji predstavlja konkretan alat za dokumentiranje i prepoznavanje kompetencija edukatora, a sam proces validacije dijele u tri

koraka – samoevaluacija, vanjska evaluacija, integracija rezultata evaluacija (Egetenmeyer i Strauch, 2009).

Naposlijetku, *Curriculum globALE* važna je inicijativa nastala suradnjom dvaju njemačkih instituta – DVV International i DIE. Ciljevi su *Curriculum*-a doprinijeti profesionalizaciji obrazovanja odraslih razvojem standarada kompetencija i kvalifikacija edukatora, podržati edukatore u programima osposobljavanja te poticati razmjenu znanja i razumijevanja edukatora u obrazovanju odraslih. *Curriculum globALE* ističe ključna znanja i vještine potrebne za uspješnu andragošku praksu, a osmišljen je oko zajedničkih faktora i vrijednosti obrazovanja odraslih, što omogućava internacionalnu adaptaciju s uvažavanjem lokalnog konteksta. Na temelju toga, razvijen je modularni kurikulum za obrazovanje edukatora u obrazovanju odraslih diljem svijeta. Uz uvodni modul, razvijena su dodatna četiri modula – osnove učenja i poučavanja odraslih, učenje u odrasloj dobi i poučavanje odraslih, komunikacija i grupna dinamika u obrazovanju odraslih, metode učenja i poučavanja odraslih te planiranje, organizacija i evaluacija. Kurikulum je moguće primijeniti kroz različite oblike i metode učenja, primjerice cjelodnevnim intenzivnim tečajevima ili podijeljenim tečajevima s kraćim nastavnim jedinicama, ovisno o potrebama i mogućnostima sudionika. Kurikulum osmišljen na takav način višestruko je koristan – za zemlje koje imaju razvijen kompetencijski okvir andragoga *Curriculum* se može koristiti za unapređenje postojećih programa osposobljavanja i usavršavanja, dok u zemljama bez formaliziranog i certificiranog kompetencijskog okvira on može poslužiti kao temelj za profesionalizaciju edukatora u obrazovanju odraslih (DVV, ICAE, UIL, 2021).

## 6. Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj

### 6.1. *Povijesni razvoj obrazovanja odraslih*

Analizom povijesnog razvoja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj, uočava se vrlo jasna povezanost s društveno-političkim, kulturnim i gospodarskim promjenama uslijed kojih su se mijenjale obrazovne potrebe, a time i realizacija obrazovanja odraslih. Premda vođeni istom osnovnom idejom narodnog prosvjećivanja, sustavi obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj imaju različite početke i tijek razvoja. Pritom se, u Njemačkoj, dvama glavnim društveno-političkim i kulturnim utjecajima koja su formirala obrazovanje odraslih smatraju prosvjetiteljstvo te klasne borbe proletarijata i buržoazije. Prosvjetiteljstvo se smatra početkom institucionaliziranog njemačkog obrazovanja odraslih, koje je do tog perioda bilo neorganizirano i spontano (Nuisl, Pehl, 2004). Iako se postavke prosvjetiteljstva javljaju i u Hrvatskoj, proces izgradnje nacionalne kulture i obrazovanja odraslih započinje značajno kasnije te se prvi napori u tom smjeru uočavaju polovinom 19. stoljeća – nastankom Ilirskog pokreta. Ipak, u istom periodu dolazi do početka institucionalizacije obrazovanja odraslih, konkretno – 1839. osnutkom Matice ilirske koja obavlja niz izdavačkih i kulturnih aktivnosti. Unatoč navedenom, smatra se kako je do kraja 19. stoljeća u Hrvatskoj prevladavalo samoučenje odraslih (Pongrac, 2004). Zanimljivo je napomenuti kako je upravo to razdoblje obilježeno snažnim procesima germanizacije i drugim političkim naporima austro-ugarske monarhije zbog čega je obrazovanje odraslih u Hrvatskoj bilo u drugom planu te je građanstvo bilo usmjereno na rješavanje društveno-političkih pitanja koja bi omogućila daljnji, neovisni razvoj života i rada (David-Barrett, Pleština, Lampe, Bracewell, 2021.)

Dok je 19. stoljeće razdoblje začetka hrvatskog obrazovanja odraslih, ono je za Njemačku doba značajnih promjena i razvoja obrazovanje odraslih iz tri izvora – prvi se veže uz daljnji napredak ideje prosvjetiteljstva, a obilježen je osnivanjem društava koja su organizirala predavanja, diskusije i grupne aktivnosti. Drugi je izvor vezan uz procese industrijalizacije koja mijenja način rada i proizvodnje te dodatno osnažuje potrebu za obrazovanjem odraslih, a na to se nadovezuje i treći izvor obrazovanja odraslih – obrazovanje u industrijskim i komercijalnim poduzećima, odnosno strukovno obrazovanje u širem smislu, također obilježeno osnivanjem društava i organizacija za obrazovanje radnika i njihovih obitelji. Posebno značajno za ovaj period je osnivanje prvih visokih narodnih škola (VHS) koje

i danas predstavljaju jedne od najvažnijih institucija za obrazovanje odraslih u Njemačkoj (Textor, 1986; Nuisl, Pehl, 2006). Unatoč činjenici da se počeci (institucionaliziranog) obrazovanja odraslih u Hrvatskoj vežu uz početak 19. stoljeća, do kraja stoljeća otvaraju se škole za poljoprivredno obrazovanje mladih, koje uključuju košaračke, tkalačke, ratarske škole, škole za kućanstvo i ženski ručni rad (Klapan, 2004). Također, daljnji je razvoj početkom 20. stoljeća obilježen teorijskim i praktičnim unapređivanjem andragogije, a posebno značajnim događajem smatra se otvaranje Pučkog sveučilišta u Zagrebu, 1907. godine, nakon čega su uslijedila otvaranja u Karlovcu, Varaždinu, Splitu i drugim hrvatskim gradovima. Pučka su sveučilišta radila su po uzoru visokih narodnih škola Njemačke i Austrije, a predstavljala su središta znanstvene, stručne, obrazovne i izdavačke djelatnosti (Lavrnja, Pongrac, 2001). Povezanost njemačke i hrvatske kulture seže daleko u povijest i obuhvaća vrlo kompleksne društveno-političke procese. Iako je krajem 19. stoljeća, zbog prisilne germanizacije, došlo do odbacivanja njemačke kulture i jezika, krajem stoljeća dolazi do popuštanja i uvažavanja kulturalnih specifičnosti s obje strane (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021). Iz tog razloga, ne iznenađuje ugledanje u rad visokih narodnih škola Njemačke i Austrije u doba kada je institucionalna mreža Hrvatske bila još u začetku. U ostatku 20. stoljeća, u Hrvatsko obrazovanje odraslih postiže značajan napredak – otvaraju se knjižnice i čitaonice, osnivaju se prosvjetna društva te Seljačko sveučilište (Klapan, 2004). U istom periodu, između dvaju svjetskih ratova, njemačko obrazovanje odraslih postiže svoju zlatnu fazu koja je započela priznavanjem obrazovanja odraslih Weimarskim Ustavom. Nakon tog događaja, širi se mreža i utjecaj visokih narodnih škola (VHS), a formira se i *Novi pravac slobodne edukacije naroda (Neue Richtung der freien Volksbildung)* kojim dolazi do preokreta u obrazovanju odraslih te se ono sada kroji prema potrebama i interesima polaznika, a cilja se i na temeljitost, kreativnost i učinkovitost lekcija (Textor, 1986).

Drugi svjetski rat označava stagnaciju, ali i deterioraciju obrazovanja odraslih u obje zemlje. Obrazovanje odraslih, kao i druge društvene aktivnosti, podređeni su nacionalsocijalističkim ciljevima. Iako niti u Hrvatskoj, ni u Njemačkoj obrazovanje odraslih nije u potpunosti stalo, veći broj institucija i aktivnosti biva ugašen, a ostatak je strogo nadgledan. Hrvatska oslobođenje od nacističkog režima ostvaruje Partizanskim ratom te na oslobođenom teritoriju ponovo pokreće prosvjetne aktivnosti odraslih (Lavrnja, Pongrac, 2001). No, period nezavisnog obrazovanja odraslih ne traje dugo jer nakon Drugog svjetskog rata Hrvatska

postaje dijelom socijalističke Jugoslavije, što donosi jak sovjetski utjecaj i snažnu ideološku obojanost obrazovnih aktivnosti i materijala (Lavrnja, Pongrac, 2001).

S druge strane, završetak Drugog svjetskog rata Njemačku ostavlja u vrlo nezavidnom položaju – siromaštvo, glad i prenapučenost uslijed razaranja otežavaju provedbu demokratskog obrazovanja. Iz tog se razloga, tek u sljedećim desetljećima zbivaju značajnije promjene u obrazovanju odraslih. Od toga se 1960-e smatraju periodom najvećih preokreta za Zapadnu Njemačku jer se obrazovanje odraslih priznaje kao sastavni dio obrazovnog sustava te ga se smješta u koncepciju cjeloživotnog obrazovanja (Textor, 1986). Isti se trend uočava i u Hrvatskoj – raskid veza sa sovjeticima označava novi početak obrazovanja odraslih te se rane 50-e, do 1965. godine smatraju zlatnim periodom razvoja andragoške teorije i prakse. Pozitivan trend razvoja odvijao se zahvaljujući jačanju veza sa Zapadom, modernizaciji privrede i manjem ideološkom nadzoru znanosti (Lavrnja, Pongrac, 2001). Slično vrijedi i za Njemačku, koja u spomenutom periodu doživljava tzv. ekonomsko čudo (*Wirtschaftswunder*) uvođenjem mjera koje su dovele do rasta industrije i životnog standarda. No, važno je napomenuti kako su 1960-e razdoblje razvoja obrazovanja odraslih u Zapadnoj Njemačkoj, dok se u isto vrijeme odvija izgradnja Berlinskog zida koja Istočnu Njemačku dovodi u još nezavidniji položaj (Turner i sur., 2021). Iz tog razloga ne iznenađuje činjenica da se razvoj obrazovanja odraslih u Istočnoj Njemačkoj odvijao sasvim drugačije – ono je bilo diferencirano i vezano uglavnom uz poduzeća ili socijalistička načela prosvjećivanja (Nuisl, Pehl, 2004).

Nadalje, dok je period sedamdesetih i osamdesetih godina u sustavu obrazovanja odraslih Zapadne Njemačke okarakteriziran daljnjim rastom i razvojem – proglašeno četvrtim sektorom obrazovnog sustava, usvojeni zakoni, povezivanje s drugim sektorima, rast broja institucija i obrazovnih ponuda, isti je period u Hrvatskoj obilježen društveno-političkim i ekonomskim promjenama. Naime, od 1945. godine Hrvatska je bila dijelom Jugoslavije, a u periodu od 1965. do 1980. javljaju se težnje za samostalnosti. Osim toga, sredinom sedamdesetih godina dolazi do društvene i ekonomske krize te neuspjele obrazovne reforme, što predstavlja vrlo nezahvalne uvjete za provedbu obrazovanja odraslih te ono stagnira, a naposljetku opada na kvaliteti i kvantiteti (Klapan, 2004).

Devedesete godine za Njemačku, u društveno-političkom smislu, prije svega označavaju period ujedinjenja Zapadne i Istočne Njemačke. Isti je događaj imao posljedice i na obrazovanje odraslih koje se od tada snažno privatizira, modernizira i reorganizira prema

zapadom modelu obrazovanja odraslih. Takav se trend zadržava i u suvremenom periodu Njemačke koja je sada organizirana kao federalna država te svaka pokrajina ima autonomiju nad obrazovanjem odraslih, dok centralna vlast sudjeluje u pitanjima nadregionalne važnosti (Nuissl, Pehl, 2004). Vrlo se slične promjene događaju i u Hrvatskoj koja također od 1990. prolazi radikalne društveno-političke izmjene. Iako je, uslijed navedenog, obrazovanje odraslih isprva bilo potisnuto radi ratnih razaranja, osamostaljenje Hrvatske označava ulazak u tranziciju što sa sobom nosi snažne društvene, gospodarske, političke i kulturne promjene. Sukladno tome, obrazovanje se vidi kao sredstvo poboljšanja kvalitete života, stvaralaštva i zapošljivosti te rastu težnje i potreba za razvojem nacionalnog sustava obrazovanja odraslih. Isto se naposljetku odvija u suvremenoj fazi hrvatskog obrazovanja odraslih, okarakteriziranoj formiranjem zakonodavnog i institucionalnog okvira (Klapan, 2001, Kušić i sur., 2016). Suvremena faza razvoja obrazovanja odraslih u obje zemlje dovela je do raznolike ponude obrazovnih usluga, programa i institucija te strateških dokumenata koji oblikuju procese i ciljeve učenja odraslih.

Zaključno, u oba se slučaja uočava izravna povezanost obrazovanja odraslih s društvenim, političkim, gospodarskim i kulturnim prilikama određenog doba. Iako se počeci obrazovanja odraslih ranije bilježe u Njemačkoj, Hrvatska kroz povijest i različite uvjete ostvaruje vrlo značajne napretke u razvoju vlastitog obrazovanja odraslih te se ono nerijetko razvijalo gotovo usporedno s njemačkim. Potencijalan razlog nalazi se upravo u spomenutim vezama njemačke i hrvatske kulture koje su vrlo kompleksne i sežu u daleku povijest, ali i činjenici da je velik broj europskih zemalja povijesno bio pod utjecajem istih ili sličnih sila i događanja. Ista teza vrijedi i u suvremenim uvjetima obrazovanja odraslih obilježenog procesima globalizacije. Nerijetko se navodi kako je globalizacija snažna sila koja oblikuje svjetsku ekonomiju na način da glavnim resursima postaju znanje i informacije. Iz tog se razloga premisa o važnosti znanja i informacija uvodi u nacionalne obrazovne politike i institucije u državama diljem svijeta te veza obrazovnih usluga i (svjetske) ekonomije postaje izravnija nego ikada prije. Također, zbog uočenog potencijala obrazovanja odraslih da odgovori na suvremene potrebe za znanjem i informacijama, raste uključenost internacionalnih organizacija koje provode istraživanja, izdaju preporuke i oblikuju obrazovne politike s ciljem dostizanja visokog stupnja kvalitete i učinkovitost obrazovanja odraslih diljem svijeta. Međutim, uspješnost implementacije navedenih ciljeva uvelike ovisi u regionalnim,

nacionalnim i lokalnim kontekstima, zbog čega nerijetko ista paradigma proizvodi vrlo različite rezultate (Slowey, 2017). Dakle, danas, kao i u povijesti, obrazovanje odraslih izravno je povezano s društveno-političkim, gospodarskim i kulturnim događanjima te ga je potrebno interpretirati i razumijevati u sklopu istih.

## 6.2. *Zakonodavstvo i institucije nadležne za obrazovanje odraslih*

Najprimjetnija razlika između Njemačke i Hrvatske u okviru zakonodavstva i nadležnih tijela odgovornih za obrazovanje odraslih jest način rukovođenja. Naime, njemački sustav vlasti moguće je opisati kao visoko diferenciran i decentraliziran, sastavljen od autonomnih pokrajina, okruga i gradova. Decentralizirano upravljanje omogućuje formiranje politika usmjerenih građanima, uravnotežen gospodarski razvoj te očuvanje regionalnih identiteta i zadovoljavanje regionalnih potreba i interesa (GIZ, 2021). Isti se principi uočavaju u njemačkom obrazovanju odraslih, pri čemu najveću odgovornost za organizaciju i provedbu obrazovanja odraslih imaju pokrajine. Svaka od šesnaest saveznih pokrajina ima potpunu autonomiju nad definiranjem prioriteta i ciljeva obrazovanja odraslih i, sukladno tome, pravo stvaranja i provođenja obrazovnih legislativa. Drugim riječima, u Njemačkoj ne postoji temeljni zakon o obrazovanju odraslih, već svaka pokrajina donosi vlastite zakone kojima reguliraju kurikulum, kvalifikacije i dostupnost obrazovanja odraslih. Unatoč tome, središnja vlast ima određene ovlasti i obveze prema sustavu obrazovanja odraslih i to u pitanjima nadregionalne važnosti, odnosno onim aspektima koji se tiču svih pokrajina podjednako. Najčešće se spominje kako središnja vlast upravlja stručnim kontinuiranim obrazovanjem izvan škola, aspektima osnovnog obrazovanja odraslih, nacionalnim politikama tržišta rada i internacionalnim suradnjama te istraživanjem učinkovitosti kontinuiranog obrazovanja i otvaranjem novih područja aktivnosti kroz eksperimentalne projekte (Nuisl, Pehl, 2004; OECD, 2021). Iz tog se razloga zaključuje kako osnovu njemačkog sustava obrazovanja odraslih čine višerazinski zakoni i pravilnici.

S druge strane, iako Ustav Republike Hrvatske razlikuje dva oblika decentralizacije – lokalnu i regionalnu samoupravu, sama brojnost jedinica lokalne i regionalne samouprave ne jamči učinkovito decentralizirano rukovođenje. U prilog tomu ide i činjenica da u Hrvatskoj nema mnogo podataka o učinkovitim decentralizacijskim mehanizmima koji bi doveli do obrazovnih poboljšanja u lokalnim okruženjima, odnosno ne provode se analize djelotvornosti



rada lokalnih i regionalnih jedinica zaduženih za pitanja obrazovanja (Kovač, Rukavina Kovačević, Rafajac, 2016). S obzirom da takvi zaključci vrijede za cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja, isto se odnosi i na obrazovanje odraslih. Naime, sustav obrazovanja odraslih uređen je Zakonom o obrazovanju odraslih, temeljnim aktom koji propisuje osnovne karakteristike i uvjete obrazovanja odraslih, a uz to, sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj pobliže uređuju četiri pravilnika. Sve navedene zakonske akte donosi središnja vlast te se državne institucije općenito mogu smatrati glavnim akterima odgovornima za reguliranje sustava obrazovanja odraslih zbog značajne uloge raznih državnih tijela, npr. – Sabora, Vlade, Ministarstava, Hrvatskog Zavoda za zapošljavanje, Hrvatske gospodarske komore, Hrvatske obrtničke komore i slično (EURYDICE, 2021e; Petričević, 2012).

Upravo je pitanje decentralizacije jedno od najčešćih u analizama sustava obrazovanja u suvremenim, globalizacijskim uvjetima. Prema istraživanjima OECD-a, uspješnijima se smatraju decentralizirani obrazovni sustavi jer omogućavaju prikladnije korištenje resursa, bolje zadovoljavanje individualnih potrebe na lokalnoj razini te, u konačnici, kvalitetnije obrazovanje (Kovač i sur., 2016). No, u primjeni decentraliziranog upravljanja središnjim se pitanjem smatra pronalaženje balansa između centralizacije i decentralizacije, odnosno odlučivanje o prirodi odgovornosti pojedinih tijela. Drugim riječima, loša koordinacija središnje i lokalne vlasti može dovesti do rascjepkanosti sustava zbog čega se ističe važnost učinkovitih mehanizama suradnje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Dobar primjer navedene suradnje pronalazi se upravo u području njemačkog obrazovanja odraslih, pri čemu federalna i pokrajinska vlast putem *Stalne konferencije ministara obrazovanja i kulturnih poslova pokrajina u Federalnoj Republici Njemačkoj* surađuju na pitanjima nadregionalne važnosti u promicanju znanosti, istraživanja i podučavanja. Iako nemaju legislativnu moć, odluke i preporuke utvrđene na konferencijama služe kao politički okvir za provođenje obrazovanja odraslih u pokrajinama (OECD, 2021), a sve s ciljem postizanja usporedivog i koordiniranog obrazovanja odraslih diljem zemlje. Iako hrvatski sustav obrazovanja odraslih nije decentraliziran, prepoznala se važnost suradnje centralne vlasti sa strukom te je Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru propisan rad sektorskih vijeća koja predstavljaju savjetodavna i stručna tijela odgovorna za razvoj ljudskih potencijala u skladu s potrebama tržišta rada unutar pojedinih sektora (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2013).

Unatoč tome što Njemačka nema jedinstveni zakon o obrazovanju odraslih, postoje određeni zakoni, politike i prioritete koji uređuju pojedine aspekte obrazovanja odraslih, a smatraju se relevantnima u svim pokrajinama, odnosno vrijede na nadregionalnoj razini. Osim toga, zbog direktne povezanosti obrazovanja odraslih sa sektorima ekonomije i gospodarstva, navode se zakoni i pravni dokumenti koji se periferno dotiču obrazovanja odraslih, ali svejedno oblikuju neke njegove aspekte. Primjerice, ugovori o radu uređuju zaposlenikovo pravo i uvjete sudjelovanja u aktivnostima obrazovanja odraslih. Ista se tendencija uočava i u Hrvatskoj – s jedne strane, postoje dokumenti koji oblikuju cjelokupni obrazovni sustav pa time i obrazovanje odraslih, a s druge strane, zbog povezanosti s drugim sektorima, obrazovanje odraslih uređuju i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, *Zakon o pučkim otvorenim učilištima*, *Zakon o radu* i brojni drugi (Kušić i sur., 2016). Ovakav trend pripisuje se, prije svega, činjenici da je suvremeno obrazovanje odraslih izravno povezano s gospodarskim, tržišnim, demografskim i drugim socijalnim promjenama i zahtjevima (MZO, 2014).

Naposlijetku, u kontekstu nadležnih tijela, ponovo najveću razliku čini (de)centralizirana vlast. U Hrvatskoj je, Zakonom o obrazovanju odraslih, uređena djelatnost triju (državnih) nadležnih tijela – Ministarstva znanosti i obrazovanja, Vijeća za obrazovanje odraslih te Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Dok u Njemačkoj, Federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja (BMBF) koje ima podupravu zaduženu za pitanja stručnog osposobljavanja i cjeloživotnog učenja provodi samo aktivnosti nadregionalne važnosti te najveće ovlasti imaju pokrajinska ministarstva nadležna za obrazovanje. Ipak, u oba se slučaja uočava suradnja s vanjskim partnerima, odnosno organizacijama koje predstavljaju važne aktere u razvoju obrazovanja odraslih. U Hrvatskoj navedenu dužnost obavljaju, prije svega, *Hrvatsko andragoško društvo* koje okuplja stručnjake andragogije u svrhu unapređivanja andragoške teorije i prakse te *Zajednica Ustanova za obrazovanja odraslih* koja povezuje ustanove za obrazovanje odraslih s ciljem poboljšanja kvalitete i stručnosti obrazovanja odraslih (MZO, 2013). U slučaju Njemačke, tu funkciju izvršavaju suradničke agencije i institucije, od kojih se najvažnijima smatraju – *Njemački Institut obrazovanja odraslih – Leibniz Centar za cjeloživotno učenje* (DIE) zadužen za provođenje istraživanja različitih aspekata obrazovanja odraslih. Nadalje, tu su i *Njemačko udruženje za obrazovanje odraslih (DVV)* koje zastupa interese visokih narodnih škola (VHS) i

potiče njihovu suradnju te *Savezni institut za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (BIBB)* koji obnaša ulogu instrumenta suradnje poslodavaca, sindikata, Savezne Republike i pokrajina (German Education Server, 2020b; KMK, 2019)

S obzirom da se već desetljećima uočava potencijal i pozitivnih ishodi decentralizacije za poboljšanje dostupnosti i kvalitete obrazovanja, demokratiziranje procesa odlučivanja te postizanje primjerene razine organizacije, financijske i profesionalne autonomije pružatelja obrazovnih usluga (Kovač i sur., 2016: 196), postizanje decentraliziranog rukovođenja obrazovnim sustavima zadatak je državama diljem svijeta. Iz tog je razloga, u kontekstu komparacije Hrvatske i Njemačke, moguće govoriti o većoj učinkovitosti njemačkog sustava, koji je postigao ne samo decentraliziranost, već i učinkovite mehanizme suradnje središnje i regionalne vlasti. Drugim riječima, obrazovanje odraslih u Njemačkoj provodi na principu konsenzusa, što znači da u trenucima kada je potrebno donijeti veće odluke o strukturi i sadržaju obrazovanja odraslih, postoje strukture i procesi koji omogućuju suradnju i zajedničko odlučivanje Savezne Republike, pokrajina, poslodavaca i drugih relevantnih institucija (KMK, 2019). S druge strane, u Hrvatskoj nije postignuta stvarna decentraliziranost, niti postoje jasno definirane uloge i nadležnosti dionika odgovornih za obrazovanje na lokalnoj ili regionalnoj razini (Kovač i sur., 2016). Umjesto toga, obrazovanje odraslih oblikuje se prema aktima središnje vlasti, zbog čega je upitna sposobnost obrazovanja odraslih da zadovolji individualne, kao i gospodarske i ekonomske potrebe.

### 6.3. *Financiranje obrazovanja odraslih*

Unatoč razlikama u (de)centraliziranosti upravljanja obrazovanjem odraslih, Hrvatska i Njemačka koriste gotovo identične izvore financiranja istoga – u Njemačkoj, financiranju obrazovanja odraslih doprinose društveni i ekonomski partneri, pružatelji usluga obrazovanja odraslih, lokalna, pokrajinska i federalna vlast te polaznici ili poslodavci, dok u Hrvatskoj sredstva dolaze iz državnog proračuna, proračuna lokalne ili regionalne samouprave, neposredno od polaznika i poslodavaca ili iz drugih izvora (KMK, 2019; Zakon o obrazovanju odraslih, 2007).

Dakle, javna sredstva, u oba slučaja označavaju financijske poticaje središnje te regionalne, odnosno lokalne vlasti. Njemačkim je zakonima regulirano osiguravanje

financijske pomoći iz federalnih izvora, prije svega nezaposlenim osobama, osobama u riziku od nezaposlenosti te nisko obrazovnim osobama – izdaju se potpore za sudjelovanje u *Drugoj obrazovnoj prilici* te za napredovanje u karijeri. Sličan se trend uočava u Hrvatskoj te se iz proračuna središnje vlasti osiguravaju sredstva za izvođenje programa osnovnog školovanja, srednjoškolskog obrazovanja osoba koje imaju završenu samo osnovu školu ili druge programe, kao i troškovi praćenja, unapređivanja i razvoja sustava obrazovanja odraslih (KMK, 2019; Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Najveću razliku u financiranju obrazovanja odraslih iz sredstava središnje vlasti čini to što Njemačka ima razvijene mehanizme financiranja i drugih programa obrazovanja odraslih – primjerice, vaučerskim programima, koji se sastoje od bonusa i štednji za kontinuirano obrazovanje te bespovratnim sredstvima za mlade nadarene ljude koji završavaju tečajeve stručnog obrazovanja. S druge strane, u Hrvatskoj se ne pronalaze primjeri financiranja ostalih oblika obrazovanja odraslih iz državnog proračuna, kao niti postotak neophodnih izdavanja za obrazovanje odraslih (Vinković i sur., 2016). Iako se Nacrtom prijedloga novog Zakona o obrazovanju odraslih iz srpnja 2021. planira uvođenje financiranja obrazovanja odraslih putem vaučera, što bi označilo sufinanciranje obrazovanja odraslih iz javnih sredstava, novi zakon još nije usvojen te je upitno hoće li i kada će provedba takve vrste (su)financiranja započeti.

Drugi aspekt financiranja iz javnih sredstava čine sredstva iz proračuna regionalnih i lokalnih vlasti. Prije svega, vrlo je značajna razlika da regionalnu razinu u Njemačkoj čine pokrajine koje su gotovo potpuno autonomne jedinice i koje, iz tog razloga, imaju vlastite zakone kojima uređuju obrazovanje odraslih i utvrđuju javnu odgovornost osiguravanja obrazovanja odraslih. Njihovom se specifičnom odgovornošću smatra financiranje visokih narodnih škola (VHS) koje predstavljaju jedne od najvažnijih ustanova za obrazovanje odraslih u Njemačkoj te centara za kontinuirano kulturno obrazovanje (DVV International, 2021). Nasuprot tome, Zakonom o obrazovanju odraslih, određeno je kako se u Hrvatskoj iz proračuna lokalnih i regionalnih samouprava financiraju investicije u ustanovama za obrazovanje odraslih, materijalni troškovi poslovanja te troškovi izvođenja programa, neovisno o tipu ustanove ili programa (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Osim navedenog, u oba je slučaja moguće zatražiti javna financijska sredstva za provedbu obrazovanja odraslih – u Hrvatskoj to označava poticaje za opremanje nastavnim i drugim materijalima te za razvoj i provedbu inovativnih programa, a dobivaju se putem javnih natječaja (ASOO, 2009b). U

Njemačkoj se takav princip uočava u kontekstu pokrajinske vlasti te svaka institucija ima pravo zatražiti financiranje javnim sredstvima, ukoliko zadovoljavaju postavljene kriterije (DVV International, 2021).

Osim financijskih poticaja, u obje zemlje postoji pravo na obrazovni dopust, što se može smatrati nefinancijskim poticajem za obrazovanje odraslih. U slučaju Hrvatske, obrazovni je dopust utvrđen Zakonom o obrazovanju odraslih, kojim se navodi kako je isti pitanje dogovora poslodavca i zaposlenika te se može ostvariti kao plaćeni ili neplaćeni dopust. S druge strane, u Njemačkoj je obrazovni dopust reguliran pokrajinskim zakonima i uglavnom se provodi uz naknadu plaće. Iako nema službenih statističkih podataka o korištenju obrazovnog dopusta, o popularnosti istoga u Njemačkoj govori činjenica da sve više ustanova za obrazovanje odraslih nudi jednotjedne ili dvotjedne tečajeve prilagođene prosječnom periodu trajanja obrazovnog dopusta (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007; Nuissl, Pehl, 2004).

Usprkos teorijski vrlo sličnoj strukturi financiranja obrazovanja odraslih, provedba i praksa pokazuju drugačije stanje. Naime, unatoč tome što je ulaganje u obrazovanje odraslih iz javnih sredstava u Hrvatskoj propisano zakonom, ne postoji konsenzus o visini obveznih ulaganja, što rezultira poražavajućom statistikom i vrlo visokim udjelom privatnog financiranja – 61% polaznik programa obrazovanja odraslih u Hrvatskoj samostalno se financira, drugi najveći izdatak dolazi od strane poslodavca (18%), dok su županije pridonose s 4%, a Ministarstvo znanosti i obrazovanja s 2% (Pavkov, 2016). Iako u Njemačkoj postoji razlika s obzirom na vrstu programa, odnosno stručno obrazovanje odraslih najvećim dijelom financiraju poslodavci i individue osobno, i dalje se uočava značajno veći udio ulaganja iz javnih sredstava. Primjerice, troškovi drugih programa obrazovanja odraslih, tj. s izuzećem stručnog obrazovanja odraslih, iznosili su ukupno 8.5 milijardi eura, od čega je federacija uložila 3.1 milijardu, pokrajine 3 milijarde, lokalni autoriteti 1.2, a privatni sektor 1.3 milijardi eura (EURYDICE, 2021d). Zanimljivo je napomenuti kako je upravo zbog visine javnih izdataka za obrazovanje odraslih, njemački sustav obrazovanja odraslih, prema UNESCO-u, proglašen jednim od najboljih na svijetu. Takav je zaključak donesen s obzirom da se Njemačka nalazi u 19% zemalja koje ulažu više od 4% obrazovnog proračuna na obrazovanje odraslih. Usporedbe radi, od 107 ispitanih zemalja 14% ulaže manje od 1% u obrazovanje odraslih, a cilj UNESCO-a bio je ostvariti bar 6% (UIL, 2019).

Interpretacija politika financiranja obrazovanja odraslih vrlo je kompleksna – istodobno se smatra kako je udio financiranja iz javnih sredstava vrlo važan indikator razvijenog sustava obrazovanja odraslih, ali i kako su vlasti diljem svijeta pod pritiskom da smanje izdatke iz vlastitog proračuna te da pronađu nove izvore financiranja obrazovanja odraslih (Slowey, 2017). Može se zaključiti kako se većina zemalja i politika financiranja nalazi između dvije oprečne doktrine – obrazovanja odraslih kao zajedničkog dobra te neoliberalizma. Načini financiranja obrazovanja odraslih u Njemačkoj i Hrvatskoj sugeriraju da se, s jedne strane, obrazovanje odraslih promatra kao zajedničko dobro jer se bar u teorijskom smislu nastoji osigurati provedbu različitih programa obrazovanja odraslih. S druge strane, heterogena ponuda i oblici obrazovanja odraslih gotovo neminovno dovode do tržišne orijentiranosti i ekonomizacije obrazovanja odraslih, što se najjasnije uočava u obvezama plaćanja naknada za sudjelovanje u programima, nefinanciranju određenih programa neformalnog i informalnog karaktera iz javnih sredstava te potrebama traženja novih izvora financiranja, izvan javnih sredstava (DVV International, 2019).

Tome je važno pridodati i činjenicu da postoji vrlo malo informacija o procesima učinkovitog financiranja obrazovanja odraslih, a postojeći su nalazi nerijetko oprečni. Iz tog se razloga, projektom *FinALE* razvila suradnja osam europskih organizacija u svrhu analiziranja postojećih mehanizama i prilika za financiranje. Rezultat suradnje su, između ostalog, preporuke za osiguravanje održivog financiranja, a okosnicu preporuka i razvoja mjera za financiranje čini stajalište da je obrazovanje odraslih – ulaganje. Naime, pozitivni ishodi ulaganja u obrazovanje odraslih su, primjerice, veći prihodi i zapošljivost, bolje zdravlje, aktivno građanstvo, smanjen kriminalitet i slično. Sumarno prikazano, obrazovanje odraslih koristi individualnom, društvenom i ekonomskom razvitku. U savjetima za unapređenje sustava financiranja obrazovanja odraslih navodi se zaokret prema održivim i kontinuiranim načinima financiranja, umjesto kratkoročnih politika. Također, preporuča se smanjivanje birokracije u procesu dodjeljivanja sredstava te općenito dosljedniji i sveobuhvatniji pristup financiranju kako bi se smanjilo konkurenciju i traganje za različitim izvorima financiranja te natjecanje za postojeće oskudne izvore financiranja. Naposljetku, preporuča se i financiranje svih oblika obrazovanja odraslih, a ne samo formalnog, stručnog i osnovnog obrazovanja odraslih (FinALE, 2018). Iako korisne, preporuke ovakvog tipa nisu vrlo specifične i ne rješavaju pitanje veće ili manje uključenosti države u financiranje obrazovanja odraslih.

Iako postoje različiti kriteriji i standardi kojima je potrebno težiti prilikom financiranja obrazovanja odraslih, vrlo se rijetko samostalno financiranje polaznika preporuča kao primarni izvor osiguravanja sredstava. Također, nasuprot financiranju iz državnih sredstava, određene institucije i organizacije predlažu smanjenje državne uloge u financiranju obrazovanja – primjerice, UNESCO preporuča osiguravanje financija iz privatnog sektora, nevladinih organizacija, raznih društava, fondova i slično (UIL, 2019). Sukladno tome, u usporedbi Njemačke i Hrvatske, činjenica da se u Hrvatskoj više od 60% polaznika financira samostalno ne ukazuje na adekvatnu razvijenost politika financiranja obrazovanja odraslih. Dakako, prostor za poboljšanje pronalazi se i u Njemačkoj, posebice ako se u obzir uzme da je većina stručnog obrazovanja odraslih također financirana poglavito iz privatnih sredstava poslodavca i polaznika. Uz to, njemačke su financijske inicijative namijenjene uglavnom specifičnim društvenim skupinama, što pojedince koji u obrazovanju odraslih žele sudjelovati na vlastitu inicijativu ili u neformalnim oblicima obrazovanja stavlja u nezavidniji položaj (OECD, 2021). S obzirom na prilično nesistematičan pristup financiranju obrazovanja odraslih u obje države, neminovno se nameće pitanje otvorenosti sustava i dostupnosti obrazovanja odraslih svim društvenim skupinama.

#### *6.4. Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih*

U analizi programa i pružatelja usluga obrazovanja odraslih, u slučaju obiju država najprije se uočava raznolikost osnivača ustanova za obrazovanje odraslih što tvori kompleksnu strukturu institucija i programa. Naime, u oba slučaja osnivači mogu biti država, regionalna samouprava – pokrajina ili županija, lokalna samouprava – općine i gradovi te druge pravne i fizičke osobe. U slučaju Njemačke, to su uglavnom gradske, vjerske, sindikatske organizacije, industrijske i trgovinske komore, političke stranke, akademije i sveučilišta (KMK, 2019), dok su u Hrvatskoj to „pučka otvorena učilišta, osnovne škole, srednje škole, visoka učilišta, škole stranih jezika, ustanove za smještaj i skrb osoba s posebnim potrebama te penološke i druge ustanove“ (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007: čl. 4.). Također, kada se navedenim institucijama pridodaju i one koje izvode neformalno ili informalno obrazovanje odraslih, struktura u postaje još složenija. Iz tog razloga ne iznenađuje broj registriranih ustanova za obrazovanje odraslih – u Njemačkoj oko 18 000, a u Hrvatskoj oko 630, što je, uzevši u obzir površinu, stanovništvo i ostale socio-demografske karakteristike zemalja, u oba slučaja velik

broj institucija. Visok stupanj raznolikosti ponude obrazovanja odraslih utemeljenje pronalazi u povezanosti obrazovanja odraslih sa socijalnim, kulturnim, tržišnim i internacionalnim kontekstima i uvjetima. Naime, u svijetu konstantnih i globalnih promjena javlja se stalna potreba za novim vještinama, a osiguravanje socijalne kohezije ovisi o dostupnosti prilika za razvoj tih vještina prilikom izlaska na tržište rada i tijekom cijelog života. Potencijal za zadovoljavanje novonastalih potreba uočio se upravo u obrazovanju odraslih zbog čega njegova popularnost raste gotovo kontinuirano, čak i u razdobljima ekonomskih kriza. Sukladno navedenom, programi i pružatelji usluga obrazovanja odraslih tvore sve veću i složeniju strukturu (Slowey, 2017).

Upravo radi kompleksne strukture pružatelja usluga obrazovanja odraslih, broj i vrste programa klasificiraju se prema različitim kriterijima. Ipak, kao i u većini zemalja i organizacija, najčešća podjela veže se uz stupanj formalnosti i strukturiranosti te se programe i obrazovne prilike dijeli na formalne, neformalne i informalne. Zbog razvoja obrazovnih politika u skladu s koncepcijom cjeloživotnog učenja definicije formalnog, neformalnog i informalnog učenja gotovo su identične u svim zemljama. Iz tog razloga ne iznenađuje sličnost Njemačke i Hrvatske u ponudi obrazovnih programa s obzirom na stupanj formalnosti:

Formalno obrazovanje odraslih u oba slučaja označava stjecanje formalnih kvalifikacija i strukturirano izvođenje programa. U slučaju Njemačke to su programi za stjecanje svjedodžbe o završenom srednjoškolskom obrazovanju, stjecanje sveučilišnih kvalifikacija ili kvalifikacija za određena zanimanja u odrasloj dobi (Nuisl, Pehl, 2004). Dok u Hrvatskoj formalno obrazovanje odraslih uključuje osam vrsti programa, propisanih Zakonom o obrazovanju odraslih – osnovno školovanje odraslih, srednjoškolsko obrazovanje odraslih; stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalificiranje, osposobljavanje i usavršavanje te visoko obrazovanje (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Sukladno navedenom, u oba se slučaja radi o programima za stjecanje osnovnih ili novih vještina i/ili nadograđivanju postojećih u odrasloj dobi.

Nadalje, neformalno obrazovanje odraslih označava tečajeve i programe kojima se ne stječu formalne kvalifikacije, ali se unapređuju profesionalne, socijalne i druge kompetencije koje pridonose osobnom razvoju pojedinca. Neformalno je obrazovanje odraslih u oba slučaja vrlo raznoliko područje koje se sastoji od velikog broja pružatelja usluga i programa. Primjerice, prema Desjardinsovoj (2017) tipologiji, strukovno obrazovanje odraslih, visoko



obrazovanje odraslih te liberalno (popularno) obrazovanje odraslih mogu se izvoditi formalno ili neformalno, a provode ih srednje škole, visokoškolske institucije, tvrtke, privatne komercijalne i neprofitne organizacije, visoke narodne škole (VHS), političke stranke i brojne druge organizacije (Desjardins, 2017; prema OECD, 2021). Isti se trend uočava u Hrvatskoj gdje je provedba neformalnih oblika obrazovanja zabilježena u sklopu raznih udruga, škola, komora, knjižnica, muzeja, političkih stranki, sindikalnih organizacija i brojnih drugih institucija. Ipak, za Hrvatsku postoje i službeni statistički podaci prema kojima su najveći udio aktivnosti neformalnog obrazovanja odraslih u Hrvatskoj nudili su poslodavci (30,8%), institucije neformalnog obrazovanja (20,3%), institucije formalnog obrazovanja (12,4%), komore i organizacije poslodavaca (10,5%) te komercijalne ustanove čija primarna djelatnost nije obrazovanje u udjelu od 9,6% (EUROSTAT, 2021a).

Naposlijetku, informalno obrazovanje i učenje u oba slučaja podrazumijeva usvajanje vještina iz iskustva, odnosno utjecaja iz okoline. Takav oblik obrazovanja odraslih označava samostalno, ponekad i nesvjesno učenje, zbog čega su izvori za učenje nebrojeni – knjige CD-ovi, Internet, televizija, posjete, razmjene iskustava... (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007; Nuissl, Pehl, 2004).

Osim podjele na formalno, neformalno i informalno, programe obrazovanja odraslih moguće je razlikovati s obzirom na način izvođenja, odnosno duljinu trajanja. Primjerice, u hrvatskom se sustavu obrazovanja odraslih isto može izvoditi redovitom nastavom, konzultativno-instruktivnom nastavom, dopisno-konzultativnom nastavom, otvorenom nastavom, telenastavom, nastavom na daljinu, multimedijски te na drugi primjeren način (Zakon o obrazovanju odraslih, 2007). Svi oblici, osim redovite nastave, podrazumijevaju određenu dozu samostalnosti, odnosno sposobnost samoučenja uz kvalitetno izrađene materijale. S druge strane, u Njemačkoj se izdvajaju tri tipa obrazovnih usluga – tjedni tečajevi, dvodnevni ili trodnevni seminari te intenzivni tečajevi u trajanju od jednog ili dva tjedna. Ovakvi su načini obrazovanja odraslih nastali uglavnom uslijed potreba tržišta rada, odnosno radne snage. Primjerice, intenzivni tečajevi provode se u trajanju prosječnog obrazovnog dopusta te su sadržaji, oblici i metode rada prilagođeni tom periodu. Uz to, u njemačkom sustavu obrazovanja odraslih posebnu važnost zauzima obrazovanje na daljinu koje je u ovlasti federalne vlasti te je strogo regulirano radi osiguranja kvalitete osnivanja i provedbe programa (Nuissl, Pehl, 2004, KMK, 2019).

Analizom statističkih podataka o zastupljenosti ustanova za obrazovanje odraslih, uočava se kako u Njemačkoj veliku većinu (40%) čine privatne institucije, u koje se ubrajaju komercijalne (23%) i neprofitne (17%) organizacije. Nakon toga slijede institucije koje sponzoriraju veće društvene grupe, poput crkvi, sindikata, udruženja i klubova (18%) te centri za obrazovanje odraslih (VHS) koji zauzimaju 16% (BIBB, 2020). S druge strane, prema istraživanju ASOO-a navodi se kako većinu ustanova za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj čini kategorija *drugi tipovi ustanova za obrazovanje odraslih* (79,1%), što u najvećem dijelu (16,7%) uključuje pučka otvorena učilišta. Osim toga, srednje strukovne škole čine 18%, škole stranih jezika 0,9%, a visoka učilišta (0,7%) (ASOO, 2020a). Važno je istaknuti kako u slučaju Hrvatske, velik broj ustanova ne znači i veću dostupnost obrazovanja odraslih svim društvenim skupinama. Naime, uočava se neravnomjerna regionalna zastupljenost te se čak 35% ustanova za obrazovanje odraslih nalazi u dvije županije – Grad Zagreb i Splitsko-dalmatinska županija (Vinković i sur., 2016).

Prema pripadnosti obrazovnom sektoru, odnosno tematskom području obrazovnih programa također se uočava razlika Njemačke i Hrvatske. Naime, 2020. godine u Njemačkoj su najzastupljeniji bili programi iz područja profesionalnog razvoja, menadžmenta i razvoja tzv. mekih vještina te je takve programe nudilo čak 75% institucija. Nakon toga slijede društveni, medicinski, sestrinski i/ili pedagoški sadržaji koji su bili zastupljeni u 61% ustanova te programi komercijalne obuke sa provedbom u 53% institucija (BIBB, 2020). S druge strane, u Hrvatskoj je najveći udio programa bio iz sektora ekonomije, trgovine i poslovne administracije (15,6%), graditeljstva i geodezije te uslužnih djelatnosti, oba u udjelu od 11,8% (ASOO, 2020a).

Iako obrazovanje odraslih ima potencijal odgovoriti na zahtjeve suvremenog tržišta i ekonomije, sama brojnost pružatelja usluga i obrazovnih programa ne jamči uspjeh. Primjerice, iako u Njemačkoj raste popularnost i brojnost kraćih tečajeva, istraživanja pokazuju kako programi dužeg trajanja imaju bolje tržišne ishode (zaposlenje, napredovanje, povećanje plaće) nego oni kraćeg trajanja (OECD, 2021). S druge strane, u Hrvatskoj ne postoji propis koji ograničava broj programa koje ustanova može poslati na stručnu procjenu, što rezultira time da neke ustanove godišnje šalju preko stotinu programa na procjenu iako nemaju materijalne, kadrovske ili druge uvjete za njihovo izvođenje. Također, kao poseban problem ističe se činjenica da rješenje za izvođenje programa ima neograničeno trajanje (Vinković i sur., 2016). Upravo iz razloga što je obrazovanje odraslih snažno povezano s društvenim, tržišnim i

kulturnim faktorima i zbivanjima, zemlje diljem svijeta moraju težiti kvaliteti, a ne kvantiteti programa obrazovanja odraslih. Odnosno, fokus je potrebno prebaciti na stvaranje fleksibilnog sustava obrazovanja odraslih koji spremno odgovara na potrebe i nedostatke sustava.

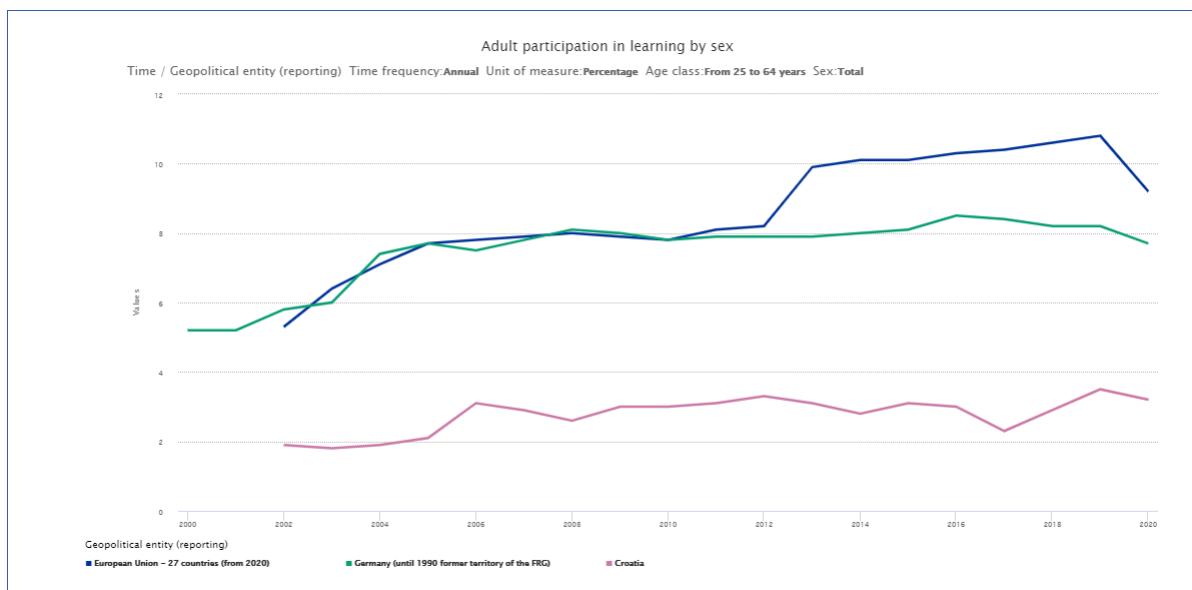
#### 6.5. *Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje*

Zbog različitih praksi i kvalitete prikupljanja podataka o broju i strukturi polaznika obrazovanja odraslih uključenost i prepreke za sudjelovanje u obrazovanju odraslih jednostavnije je pratiti putem međunarodnih istraživanja koja imaju razrađene kriterije, strukturu i vremenski period za prikupljanje podataka. Time podaci postaju lakše usporedivi između zemalja i naspram ciljeva postavljenih u obrazovnim politikama. U kontekstu participacije i prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih, najčešće se spominju tri istraživanja – *Adult Education Survey (AES)*, *Labour Force Survey (LFS)* te *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Svako od navedenih istraživanja ima različitu strukturu, vremenski period i populaciju koju obuhvaća – AES prikuplja podatke o sudjelovanju u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju unazad 12 mjeseci, na uzorku ljudi u dobi od 25 do 64 godine. S druge strane, LFS uključuje sve osobe starije od 15 godina, a ispituje se, između ostalog, sudjelovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju odraslih unazad četiri tjedna. Naposljetku, PIAAC istraživanje primarno je namijenjeno procjenjivanju kognitivnih i radnih vještina osoba od 16 do 65 godina, no ispituje se i sudjelovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju u posljednjih dvanaest mjeseci (OECD, 2021).

*Labour Force Survey (LFS)* provodi se na godišnjoj razini te ispituje sudjelovanje u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja odraslih unazad četiri tjedna od provedbe istraživanja. Slika 3. prikazuje stope sudjelovanja hrvatskog i njemačkog stanovništva te prosjek EU u periodu od 2000., odnosno 2002., do 2020. godine. Prije svega, uočljivo je kako se prosjek Hrvatske u cijelom promatranom periodu nalazi daleko ispod prosjeka Njemačke i Europske unije. Također, vidljivo je kako se participacija njemačkog stanovništva u obrazovanju odraslih razvija gotovo usporedno s prosjekom EU sve do 2013. godine kada prosjek EU naglo raste i postiže stopu od gotovo 10% uključenog stanovništva (9,9%). S obzirom da je LFS istraživanjem obuhvaćen period od gotovo dva desetljeća, moguće je

govoriti i o određenim trendovima razvoja. Primjerice, uočava se kako Njemačka najprije ostvaruje rast uključenosti obrazovanje odraslih, dok od 2010. godine bilježi gotovo konstantnu razinu uključenosti – od najmanjih 7,7% do najviših 8,5% (2016. godine) (EUROSTAT, 2021b). Blaga stagnacija se uočava i u Hrvatskoj, pri čemu se participacija nije značajnije mijenjala u periodu od osamnaest godina – udio se kreće od najmanjih 1,8% do najviših 3,5% u 2019. godini. U razdoblju od 2013. do 2020., odnosno od kada je Hrvatska postala punopravna članica Europske unije, postoci se kreću od 2,3% do 3,5%, što je relativno nizak udio te se unatoč europskim smjernicama razvoja ne uočava bitniji napredak.

Za analizu aktualnog stanja obrazovanja odraslih relevantan je *Strateški okvir za europsku suradnju u području obrazovanju i osposobljavanju* (ET 2020). Strateškim je okvirom, između ostalog, postavljen cilj postizanja sudjelovanja bar 15% odraslih u dobi od 25 do 64 godine u obrazovnim aktivnostima i cjeloživotnom učenju. Međutim, prosjek Europske unije 2020. godine, prema istraživanju LFS, iznosio je 9,2%, što je 1,6% manje nego 2019. godine. Takav se rezultat pripisuje pandemiji COVID-19 zbog koje su brojni obrazovni događaji i aktivnosti bili značajno izmijenjeni ili otkazani. Zanimljivo je napomenuti kako se tri države članice Europske unije značajnije ističu prema postotku uključenosti u obrazovne aktivnosti – Danska s 20%, Finska s 27,3% te Švedska s 28,6%. Uz to, samo su još tri države članice uspjele ostvariti cilj od planiranih 15% uključenosti – i to Estonija (17,1%), Nizozemska (18,8%) i Luksemburg (16,3%) (EUROSTAT, 2021a). Nasuprot tome, u Hrvatskoj je zabilježeno sudjelovanje 3,2% odraslih, od toga više žena (3,8%), nego muškaraca (2,6%), dok se u Njemačkoj bilježi sudjelovanje 7,7% populacije, od toga 7,8% muškaraca te 7,6% žena (EUROSTAT, 2021a). Navedeni su rezultati, u oba slučaja, značajno ispod prosjeka EU, kao i postavljenog cilja od 15%.



Slika 3. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Hrvatska, Njemačka i EU (EUROSTAT, 2021b)

Nadalje, *Adult Education Survey* (AES) ispituje sudjelovanje odraslog stanovništva u formalnim, neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja u periodu unazad 12 mjeseci od provedbe istraživanja. U Hrvatskoj je puno veći udio stanovništva (29,8%) sudjelovao u neformalnim oblicima obrazovanja, nego formalnim (8%). Od tog ukupnog postotka (31,8%), veći je udio muškaraca (32,5%), nego žena (31,1%), mlađih osoba (44%) nego starijih (15,7%) te osoba s završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (61,3%) nego osoba sa nižim sekundarnim stupnjem ili manje (ISCED 0-2) (7,4%) (EUROSTAT, 2021a). Nasuprot tome, u Njemačkoj je u formalno i neformalno obrazovanje odraslih bilo uključeno 52% populacije, također većinskim dijelom u neformalnim oblicima (50,2%), nego formalnim (3,5%). S obzirom na sociodemografske varijable, prema spolu se uočava podjednako sudjelovanje muškaraca (51,8%) i žena (52,2%). No, viši je postotak mlađeg stanovništva (57,4%), nego starijeg (43,9%), kao i osoba sa završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (ISCED 5-8) (68,6%), nasuprot osoba sa nižim sekundarnim stupnjem ili manje (ISCED 0-2) (27,4%) (EUROSTAT, 2021a). Usporedbe radi, prosjek EU iznosio je 43,7%, što Njemačku stavlja značajno iznad prosjeka, a Hrvatsku ispod navedenog prosjeka.

Specifičnost AES istraživanja jest prikupljanje podataka o informalnom učenju odraslog stanovništva. Prosjek sudjelovanja u informalnim oblicima učenja u EU iznosi 59,75%. Od toga, Njemačka bilježi manji postotak uključenosti stanovništva (43,5%) a Hrvatska značajno viših –

91,9%. No, u slučaju Njemačke postoji razlika u shvaćanju informalnog učenja naspram drugih zemalja što rezultira teškoćama u razlikovanju informalnog i neformalnog učenja, a time i manjim postotkom informalnog učenja. Nadalje, analiza s obzirom na izvor ili sredstvo informalnog učenja pokazuje kako Hrvati najviše uče putem računala, a Nijemci iz tiskanih materijala. Nakon toga, u Hrvatskoj slijedi učenje putem televizije, radija ili videa te od članova obitelji, kolega i prijatelja. S druge strane, u njemačkoj drugo i treće mjesto zauzimaju korištenje računala te učenje od obitelji, prijatelja i kolega. U oba slučaja, najmanji je postotak stanovništva informalno učio posjetama centrima za učenje, uključujući knjižnice te vođenim turama kroz muzeje, povijesna, prirodna i druga mjesta (EUROSTAT, 2021a).

Važna je napomena da se u oba slučaja uočavaju značajne razlike u participaciji stanovništva s obzirom na sociodemografske varijable stanovnika. U Hrvatskoj je, kao što je već navedeno, AES istraživanjem utvrđena veća participacija muškaraca, mlađeg stanovništva i osoba sa višim stupnjem obrazovanja. Uz to, istraživanjem ASOO-a, utvrđeno je kako se, osim već navedenog, uočava veća uključenost zaposlenih osoba, osoba sa srednjim ili višim prihodima te osoba iz urbanih sredina (ASOO, 2017b). Nasuprot tome, u Njemačkoj je, uz rezultate utvrđene AES istraživanjem, PIAAC istraživanjem utvrđena posebno slaba participacija nisko obrazovanih, manje plaćenih osoba te radnika u malim i srednjim poduzećima. Pritom se manja participacija uočava u svim oblicima obrazovanja odraslih – formalnom, neformalnom i informalnom (OECD, 2021). Uočeni trendovi nameću pitanje prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih – preprekom se može smatrati bilo koja pojava ili uvjet koji sprječava osobu da sudjeluje u obrazovanju odraslih (Hovdhaugen, Opheim, 2018).

Najčešće korištenja tipologija prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih iste dijeli na dispozicijske, situacijske i institucionalne. Dispozicijske su prepreke jedina grupa unutarnjih prepreka, vezane uz samopercepciju i vjerovanja (Hovdhaugen, Opheim, 2018). One su utemeljene u crtama ličnosti i/ili prethodnom iskustvu s obrazovanjem, a uključuju stavove, osobine ličnosti i očekivanja. Primjeri su nedostatak interesa, zabrinutost oko vlastite sposobnosti, percepcija da je osoba već naučila dovoljno, da je prestara za učenje i slično (OECD, 2021). U slučaju Njemačke, PIAAC podaci pokazali su kako većina odraslih s niskim vještinama ne sudjeluje, niti želi sudjelovati u obrazovanju, a značajno manji udio od 11% ne sudjeluje, ali bi htjeli sudjelovati. Također, istraživanja su pokazala kako osobe nižeg

obrazovanja češće smatraju kako su dovoljno naučili te su dostatno kvalificirani. Osim toga, nisko obrazovani pojedinci mogu se naći u tzv. zamci niskih vještina, gdje zbog straha i loših iskustava s formalnim obrazovanjem, ostaju na niskim, manje plaćenim pozicijama i teže dolaze do prilika za razvojem koje bi dovele do boljeg socioekonomskog stanja (OECD, 2021).

Situacijske su prepreke vezane uz individu, a odnose se na osobne ili obiteljske situacije – poput financijskog stanja, odgovornosti za skrb, nedostatka vremena itd. Dok institucionalne prepreke nastaju zbog radnih uvjeta ili politika obrazovanja označavaju (ne)dostupnost obrazovnih prilika (Hovdhaugen, Opheim, 2018), a očituju se u nedostatku fleksibilnosti oko mjesta i vremena te nedostatku relevantnih obrazovnih prilika kojima bi se zadovoljile specifične potrebe. U slučaju Hrvatske, većina prepreka otkrivenih istraživanjem ASOO-a iz 2017. upravo je takvog karaktera. Točnije, za nesudjelovanje u obrazovanju odraslih najčešće se navode sljedeći razlozi – visoka cijena, pojava drugih životnih prioriteta, obveze na poslu, obiteljske obveze, nedovoljne informacije o programu, odvijanje programa predaleko od kuće i problemi sa zdravljem (ASOO, 2017b). U Njemačkoj je uočeno kako su 57% osoba s niskim vještinama žene koje uglavnom preuzimaju brigu oko djece što ih onemogućava u sudjelovanje u obrazovanju odraslih. Također, kao i u Hrvatskoj, vrlo česti razlozi nesudjelovanja su nedostatak vremena i obiteljski razlozi. Nadalje, u njemačkom društvu, socioekonomska pozadina ima vrlo značajnu ulogu – niskokvalificirana djeca četiri puta vjerojatnije dolaze iz obitelji niskokvalificiranih roditelja, a slična povezanost vrijedi i za osobe s migrantskom pozadinom. Također, na sudjelovanje u obrazovanju odraslih utječe i radno okruženje u kojem se osobe nalaze jer broj i vrste obrazovnih prilika ovise o sektoru, okupaciji i veličini poduzeća. Odnosno, financijski i organizacijski kapacitet poduzeća za pružanje mogućnosti sustavnog razvoja vještina raste s njegovom veličinom (44% mikro poduzeća nudi prilike kontinuiranog obrazovanja, naspram 98% poduzeća s više od 500 zaposlenika), a većina niskokvalificiranih zaposlena je u mikro ili malim poduzećima, što ih ponovo stavlja u nezavidniji položaj (OECD, 2021).

Razumijevanje stanja uključenosti stanovništva u obrazovanje odraslih, kao i prepreka za sudjelovanje ima jednu od ključnih uloga u svrhu promjene trenutnog stanja i razvoja novih obrazovnih politika (OECD, 2021), kao i poticanja pozitivnih ishoda koje donosi obrazovanje odraslih. Povećanjem dostupnosti obrazovanja odraslih svim socio-ekonomskim i demografskim skupinama direktno se može utjecati na kvalitetu života. Naime, osim poboljšanja profesionalnih i osobnih vještina, brojna su istraživanja dokazala kako se polaznici

obrazovanja odraslih osjećaju sretnije, zdravije i motiviranije, proširuju svoje socijalne kontakte i poboljšavaju opću dobrobit i kvalitetu života (DVV International, 2021).

#### 6.6. *Stanje andragoške profesije*

Kompetentnost edukatora nužno je shvaćati kao imperativ uspješnog poučavanja odraslih. Osim sposobnosti uvažavanja i adekvatnog odgovaranja na obrazovne potrebe odraslih osoba, suvremeni andragog mora biti osposobljen za provođenje obrazovnog procesa u dinamičnom okruženju koje oblikuju razni društveni, ekonomski i gospodarski čimbenici. Iz tog je razloga, kvaliteta sustava obrazovanja odraslih gotovo direktno povezana s profesionalizacijom andragoške struke (Mašić, 2016). Iako je navedena postavka već duže vrijeme prepoznata u zemljama diljem svijeta, pa tako i u Hrvatskoj i Njemačkoj, rijetko može govoriti o stvarnoj profesionalizaciji andragogije.

Prije svega, uočava se heterogenost andragoških radnika, kao i njihovih naziva i kvalifikacija. No, u obje se zemlje pronalaze vrlo slične kategorije andragoga – volonteri, honorarni radnici ili vanjski suradnici te „pravi“ andragozi. Drugim riječima, u Hrvatskoj i Njemačkoj poslove andragoga obavljaju nastavnici, profesori, savjetnici, predavači, treneri i drugi koji nerijetko nemaju stečeno formalno andragoško obrazovanje.

O (ne)postojanju andragoške kvalificiranosti djelatnika u ustanovama za obrazovanje odraslih najjasnije ukazuju programi njihovog inicijalnog i daljnjeg stručnog osposobljavanja i usavršavanja. U Hrvatskoj inicijalni programi osposobljavanja za zanimanje andragoga ne postoje, već se andragoške kompetencije stječu isključivo putem andragoških kolegija unutar studija pedagogije. No, s obzirom da su Zakonom o obrazovanju odraslih andragoški djelatnici obvezni stručno se usavršavati, odnosno posjedovati i nadograđivati andragoške kompetencije, većina kurikuluma za obrazovanje andragoških djelatnika svodi se na daljnja stručna usavršavanja. S druge strane, unatoč činjenici da se u Njemačkoj izvode sveučilišni programi koji omogućuju stjecanje diplome iz andragogije, i dalje se uočava relativno nizak postotak (26,3%) edukatora sa stečenim kvalifikacijama iz područja andragoških ili obrazovnih znanosti. Zbog čega i u Njemačkoj važniju ulogu imaju tzv. kurikulumi kontinuiranog obrazovanja, namijenjeni naknadnom stjecanju andragoških kompetencija.



Iako obrazovanje andragoških djelatnika nije na zavidnoj razini, u obje se zemlje prepoznaju naponi prema većoj profesionalizaciji andragoškog kadra. Najjasniji primjer je formiranje kvalifikacijskih/kompetencijskih okvira koji pružaju uvid u potrebna znanja, vještine i sposobnosti te omogućuju lakšu procjenu kompetencija i određivanje smjerova daljnjih usavršavanja. U kontekstu Hrvatske, radi se o uvođenju standarda zanimanja i kompetencija za andragoga u Hrvatski kvalifikacijski okvir, dok se u Njemačkoj ističe GRETA projekt unutar kojeg je razvijen kompetencijski model koji sadrži znanja, vještine, sposobnosti i stavove koji bi trebali činiti temelj profesionalnog poučavanja odraslih.

Osim domaćih težnji, za pomak prema profesionalizaciji andragogije važni su europski projekti i inicijative. Obje su zemlje sudjelovale u nekoliko projekata koji su doprinijeli profesionalizaciji andragoga, no u aktualnom je razdoblju posebno važna provedba *Curriculuma globALE*. Radi se o internacionalno primjenjivom kurikulumu obrazovanja andragoga nastalim inicijativom njemačkih instituta DIE i DVV, a koji se provodi i u Hrvatskoj. Kurikulum se primjenjuje kroz različite oblike i metode učenja, kombinacijom samostalnog učenja, praktičnog rada i suradnje s drugim stručnjacima. S obzirom da obje zemlje imaju uspostavljene temelje za profesionalizaciju andragoga, *Curriculum globALE* i slične inicijative značajno pridonose daljnjem unapređenju osposobljavanja i usavršavanja andragoga, odnosno njihovoj profesionalizaciji.

## 7. Zaključak

U međunarodnoj je zajednici prepoznat potencijal obrazovanja odraslih da ponudi rješenje za zastarijevanje znanja i pojavu novih kompetencijskih potreba uslijed znanstvenih, tehnoloških, sociodemografskih i ekonomskih promjena. Unatoč postojanju zajedničkih standarada kvalitete i smjernica razvoja, različite države postižu različite ishode, a uzrok nedostizanja zadanih ciljeva nije uvijek jednostavan. Upravo iz razloga što je u hrvatskom sustavu obrazovanja odraslih uočen prostor za daljnja poboljšanja, cilj je ovog rada bio usporediti domaći sustav sa sustavom koji je proglašen jednim od najboljih u svijetu – njemačkim. Pritom su podaci bili prikupljeni analizom sadržaja, a komparativna je analiza provedena prema odabranim kriterijima koji tvore širu sliku obrazovanja odraslih i na temelju kojih se izvode sljedeći zaključci:

Povijesni je razvoj u obje zemlje započeo istom osnovnom idejom narodnog prosvjećivanja te, iako se nije uvijek odvijao usporedno, oblikovale su ga iste društveno-povijesne prilike što se pripisuje općoj povezanosti njemačke i hrvatske kulture kroz povijest. Obje su zemlje u suvremenu fazu obrazovanja odraslih ušle s dobro razvijenim osnovama sustava što je omogućilo daljnji napredak.

Zakonsko uređenje sustava obrazovanja odraslih značajno se razlikuje u Hrvatskoj i Njemačkoj. Najveću razliku tvori (de)centraliziranost sustava zbog koje Njemačka nema jedinstveni zakon o obrazovanju odraslih, dok Hrvatska ima. Općenito se smatra da je decentraliziranost sustava obrazovanja ideal kojem je potrebno težiti, uz uvjet dobro razvijenih instrumenata suradnje središnje i regionalne vlasti. S obzirom da je Njemačka u oba pogleda razvijenija od Hrvatske, njemačko zakonsko uređenje može se okarakterizirati kao kvalitetnije jer omogućava učinkovitije zadovoljavanje regionalnih i individualnih potreba.

(De)centralizirano upravljanje utječe i na ostale aspekte obrazovanja odraslih te se značajnije razlike uočavaju i u odnosu na nadležna tijela. U kontekstu Hrvatske, sva nadležna tijela predstavljaju institucije središnje vlasti, dok u Njemačkoj svaka od šesnaest pokrajina ima vlastita ministarstva nadležna za obrazovanje, a ministarstvo središnje vlasti obavlja isključivo pitanja nadregionalne važnosti. S druge strane, sličnosti se pronalaze u aspektu suradnje s drugim socijalnim i ekonomskim partnerima te obje države aktivno surađuju institucijama koje pridonose razvoju obrazovanja odraslih.

Financiranje obrazovanja odraslih još je jedan aspekt direktno povezan sa zakonskim uređenjem obrazovanja odraslih. S obzirom na decentraliziranost Njemačkog sustava, središnja vlast uglavnom financira programe iz vlastite nadležnosti (npr. opismenjavanje, *Druga obrazovna prilika*), dok su za osmišljavanje politika financiranja ostalih programa nadležne pokrajine te ne postoji jedinstvena politika financiranja. Iz tog se razloga u Njemačkoj određeni programi financiraju iz privatnih sredstava, no uočava se i ulaganje značajnog postotka javnih sredstava u obrazovanje odraslih. Nasuprot tome, u Hrvatskoj se temeljnim zakonom o obrazovanju odraslih navodi odgovornost državne, regionalne i lokalne vlasti, poslodavaca i polaznika u financiranju obrazovanja odraslih. Unatoč tome, najveći se udio polaznika financira samostalno te nisu uočeni učinkoviti mehanizmi osiguravanja javnih sredstava za (su)financiranje obrazovanja odraslih. Temeljem analize, zaključuje se kako je u oba slučaja potrebno razviti kvalitetnije, preglednije i inkluzivnije sheme financiranja obrazovanja odraslih, čime bi se direktno utjecalo na dostupnost obrazovanja odraslih svim društvenim skupinama.

Mreža pružatelja usluga i programa obrazovanja odraslih u obje je zemlje vrlo kompleksna što se pripisuje potrebi za konstantnim zadovoljavanjem obrazovnih zahtjeva radne snage u fleksibilnim tržišnim uvjetima. U slučaju obje zemlje, osnivači ustanova za obrazovanje odraslih mogu biti središnja ili regionalna, odnosno lokalna vlast, razne društvene i vjerske organizacije te druge pravne i fizičke osobe. Osim toga, u obje zemlje muzeji, knjižnice i slične kulturne ustanove obrazovanje odraslih provode kao sekundarnu aktivnost. Kompleksna struktura pružatelja usluga neminovno proizvodi velik broj programa obrazovanja odraslih. Iako je programe moguće klasificirati prema raznim kriterijima, obje se zemlje vode podjelom na formalno, neformalno i informalno obrazovanje te se među programima u tim kategorijama pronalaze velike sličnosti. Ipak, sama brojnost programa i ustanova ne jamči i kvalitetu izvođenja te je analizom prikupljenih podataka zaključeno da obje zemlje trebaju staviti fokus na kvalitetu, a ne kvantitetu programa.

Svi prethodno navedeni aspekti analize obrazovanja odraslih imaju gotovo direktan utjecaj na uključenost stanovništva u programe obrazovanja odraslih, kao i na prepreke za sudjelovanje. Sukladno rezultatima međunarodnih istraživanja, uglavnom se uočava ispodprosječno sudjelovanje hrvatskog i njemačkog stanovništva u obrazovanju odraslih. Povezano s time, posebno je zabrinjavajuća niska stopa sudjelovanja određenih

sociodemografskih i ekonomskih skupina – poput nisko obrazovnih, nezaposlenih i siromašnijih. Iz tog je razloga, razumijevanje uključenosti stanovništva te prepreka koje to sudjelovanje onemogućuju važno zbog promjene učenog stanja i formiranja novih obrazovnih politika koje će sustave obrazovanja odraslih učiniti otvorenijima, dostupnijima i kvalitetnijima.

Naposlijetku, stanje andragoške profesije u obje zemlje ima određene temelje koji mogu omogućiti daljnji razvoj andragoških djelatnika i cjelokupnog zanimanja. Prije svega, to su uspostavljeni kompetencijski okviri prema kojima andragoški djelatnici, kao i vlasti mogu odrediti daljnje tokove osposobljavanja i usavršavanja andragoga. Pritom se u Hrvatskoj ističe potreba osnivanja sveučilišnih programa za inicijalno obrazovanje andragoga, dok je u Njemačkoj potrebno uložiti više napora u promicanje sjecanja andragoških kompetencija kroz postojeće sveučilišne programe te daljnja usavršavanja, s ciljem povećanja broja edukatora s andragoškim kompetencijama.

Da bi se potencijal obrazovanja odraslih da zadovolji konstante potrebe za novim znanjima i vještinama ostvario, potrebne su detaljne, višerazinske analize koje otkrivaju povezanost različitih dijelova sustava na konačne ishode i stanje sektora. Ovim je radom takva povezanost utvrđena, uočava se međuovisnost odluka i politika, organizacije i provedbe obrazovanja odraslih na uključenost stanovništva i prepreke za njihovo uključivanje u učenje i obrazovanje u odrasloj dobi, kao i utjecaj odluka, politika i organizacije obrazovanja odraslih na stanje andragoške profesije. Iako rješavanje učenih nedostataka najviše ovisi o ekonomskim, kulturnim i gospodarskim karakteristikama zemalja, okvirne smjernice i standardi postoje, a zadatak je svake zemlje da ih prilagodi i primjeni sukladno svojim mogućnostima.

## **8. Popis slika**

Slika 1. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Hrvatska i EU (EUROSTAT, 2021b) .....	32
Slika 2. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Njemačka i EU (EUROSTAT, 2021b).....	53
Slika 3. Sudjelovanje u obrazovanju odraslih - Hrvatska, Njemačka i EU (EUROSTAT, 2021b)	77

## 9. Popis literature i izvora

1. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) (2017b). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017. Rezultati istraživanja*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
2. AMPEU (2018). *Erasmus+: Obrazovanje odraslih*. Preuzeto 2.9.2021. s <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/programi/erasmus/erasmus-obrazovanje-odraslih/>
3. ASOO (2009a). *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih. Prvi dio*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
4. ASOO (2009b). *Obrazovanje i učenje odraslih u Hrvatskoj: stanje i prijedlozi za poboljšanje politika, zakonodavstva i financiranja. Završno izvješće*. Zagreb: Projekt CARDS 2004. Preuzeto 4.8.2021. s <https://www.asoo.hr/UserDocImages/CARDS2004/Obrazovanje%20i%20u%C4%8Denje%20odraslih%20u%20Hrvatskoj%20stanje%20i%20prijedlozi%20za%20pobolj%C5%A1anje%20politika,%20zakonodavstva%20i%20financiranja.pdf>
5. ASOO (2012). *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih: od ideje do javne rasprave*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
6. ASOO (2017a). *Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017. – 2021*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
7. ASOO (2019a). *Promocija cjeloživotnog učenja*. Preuzeto 3.9.2021. s <https://www.asoo.hr/projekti-i-suradnja/esf-projekti/promocija-cjelozivotnog-ucenja/>
8. ASOO (2019b). *13 godina Tjedna cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj*. Preuzeto 23.8.2021. s <https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2020/10/13-godina-Tjedna-cjelo%C5%BEivotnog-u%C4%8Denja-u-Hrvatskoj- brosură 2020 HR .pdf>
9. ASOO (2020a). *Prosječne cijene programa za obrazovanje odraslih, za potrebe projekta EPALE. Anketiranje ustanova za obrazovanje odraslih na području Republike Hrvatske*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
10. ASOO (2020b). *Andragoska usavršavanja*. Preuzeto 4.9.2021. s <https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/andragoska-usavrsavanja/>
11. ASOO (2021). *PIAAC*. Preuzeto 9.8.2021. s <https://piaac.asoo.hr/piaac/>

12. ASOO (2021a). *O Tjednu cjeloživotnog učenja*. Preuzeto 3.9.2021. s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/o-tjednu-cjelozivotnog-ucenja/>
13. ASOO (n.d. a). *Erasmus +*. Preuzeto 3.9.2021. s <https://www.asoo.hr/projekti-i-suradnja/erasmus/>
14. ASOO (n.d. b). *Zakonski i podzakonski akti*. Preuzeto 25.7.2021. s: <https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/dokumenti/zakoni-i-podzakonski-akti/>
15. Babić, Z. i Tomašević, M. (2021). Komparativna analiza politika i participacije u cjeloživotnom učenju izabranih zemalja Europske unije i Republike Hrvatske. *Napredak*, 162 (1-2), 137-166.
16. Baketa, N. (2012). Europeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16 (1.(28)), 55-67.
17. Behringer, F., Schönfeld, G. (2014). *Lifelong learning in Germany – which forms of learning do workers use?*. Preuzeto 12.8.2021. s <https://www.bibb.de/en/18422.php>
18. BIBB (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
19. BMBF (2020). *Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz - FernUSG)*. Preuzeto 23.7.2021. s <https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/FernUSG.pdf>
20. BMBF (n.d.). *BAföG: Grundsatz*. Preuzeto 23.7. 2021. s <https://www.xn--bafg-7qa.de/de/grundsatz-408.php>
21. Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. (2018). Adult education as a common good: conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 345-358.
22. Brcic Kuljis, M., Popovic, T., Koludrović, M., Vican, D., Pavicic, J., Relja, R., Ercegovac, I., Ljubetic, M., Živčić, M., Vučić, M. (2015). *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih - perspektive tržišta rada. Istraživački izvještaj*. Split: Filozofski fakultet.
23. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu (rujan, 2013). *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*. Preuzeto 30.12.2020. s [https://www.asoo.hr/UserDocImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO za%20javnu%20raspravu.pdf](https://www.asoo.hr/UserDocImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO%20za%20javnu%20raspravu.pdf)

24. David-Barrett, L. , Pleština, D., Lampe, J., Bracewell, C.W. (2021). *History of Croatia*. *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto 14.8.2021. s <https://www.britannica.com/place/Croatia/History>
25. Deak, S. (2019). *Curriculum globALE – globalni izazov*. U: Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih Republike Hrvatske (2019). Andragoška praksa.  *Glasilo zajednice ustanova za obrazovanje odraslih RH*. Preuzeto 4.9.2021. s <http://www.zuoorh.hr/wp-content/uploads/ANDRAGO%C5%A0KA-PRAKSA-2019-web.pdf>
26. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (2021). *Decentralisation*. Preuzeto 15.8.2021. s <https://www.reformgestaltung.de/en/topics/decentralisation/>
27. DIE (2008). VINEPAC. Validation of Informal and Non-Formal Psycho-Pedagogical Competencies of Adult Educators. Preuzeto 3.9.2021. s <https://www.die-bonn.de/id/31983/about/html?lang=en&>
28. Doyle, L., Egetenmeyer, R., Singai, C., and Devi, U. (2016) Professionalisation as development and as regulation: adult Education in Germany, the United Kingdom and India. *International Review of Education*, 62(3), 317-341.
29. DVV International (2021). *Public Financing of Popular Adult Learning and Education (ALE)*. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV)
30. DVV International, German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning, International Council for Adult Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning (DVV, ICAE, UIL) (2021). *Curriculum globALE Competency framework for adult educators*. Preuzeto 3.9.2021. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377422>
31. EAEA (2011a). *Country report on Adult Education in Germany*. Preuzeto 20.7.2021. s <https://countryreport.eaea.org/germany>
32. EAEA (2011b). *Country Report on Adult Education in Croatia*. Preuzeto 26.7.2021. s: [www.eaea.org/country/croatia](http://www.eaea.org/country/croatia).
33. Egetenmeyer, R. , Strauch, A. (2009). Adult Educators in Germany: Challenges towards Professionalisation in Europe. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 87–94.
34. Egetenmeyer, R., Lattke, S. (2007). *Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education. The EMAE Project*. Bonn: DIE. Preuzeto



35. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Decentralisation in education systems: Seminar Report*. Preuzeto 14.8.2021 s [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf)
36. Europska komisija (2021). *EU's Role & Support. The European Social Fund*. Preuzeto 3.9.2021. s <https://epale.ec.europa.eu/en/policy-in-the-eu/what-is-the-eu-role-in-adult-learning>
37. Europska komisija, EACEA, Eurydice (2015). *Obrazovanje i osposobljavanje odraslih u Europi: Proširenje pristupa mogućnostima učenja. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Ured za publikacije Europska Unije.
38. Europski strukturni i investicijski fondovi (n.d.). *Europski fondovi*. Preuzeto 1.9.2021. s <https://strukturnifondovi.hr/en/>
39. Eurostat (2021a). *Adult learning statistics*. Preuzeto 6.8.2021. s [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult\\_learning\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics)
40. EUROSTAT (2021b). *Data browser: Adult participation in learning by sex*. Preuzeto 9.8.2021. s [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg\\_04\\_60/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/table?lang=en)
41. EURYDICE (2018). *Financiranje obrazovanja odraslih*. Preuzeto 4.8.2021. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-14\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-14_hr)
42. EURYDICE (2021a). *Glavni pružatelji obrazovnih usluga*. Preuzeto 3.8.2021. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-13\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-13_hr)
43. EURYDICE (2021b). *Glavne vrste obrazovnih programa*. Preuzeto 3.8.2021. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-13\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-13_hr)
44. EURYDICE (2021c). *Adult Education and Training Funding*. Preuzeto 4.8.2021. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-31\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-31_en)

45. EURYDICE (2021d). *Germany: Funding in Education*. Preuzeto 4.8.2020. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-31\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-31_en)
46. EURYDICE (2021e). *Raspodjela odgovornosti*. Preuzeto 10.8.2021. s [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/distribution-responsibilities-13\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/distribution-responsibilities-13_hr)
47. FinALE (2018). *Invest in adult learning. Executive summary of the outcomes of the FinALE project*. Preuzeto 17.8.2021. s [https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/Finale\\_summary\\_a5\\_English-online.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/Finale_summary_a5_English-online.pdf)
48. Gadus, J., Gadusova, Z., Haskova, A. (1999). *Specifics of Adult Continuing Education*. Preuzeto 14.01.2021. s [https://www.researchgate.net/publication/255011209\\_Specifics\\_of\\_Adult\\_Continuing\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/255011209_Specifics_of_Adult_Continuing_Education)
49. German Education Server (2020a). *Adult education and continuing education – lifelong learning*. Preuzeto 24.7.2021. s <https://www.eduserver.de/Adult-education-and-continuing-education-lifelong-learning-4460-en.html>
50. German Education Server (2020b). *Institutions and associations in general (adult education)*. Preuzeto 24.7.2021. s <https://www.bildungsserver.de/Institutionen-und-Verbaende-allgemein-198-de.html>
51. Hovdhaugen, E., Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560-577.
52. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) (2019). *Standard zanimanja - Andragog/andragoginja*. Preuzeto 4.9.2021 s <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/26>
53. Jovanović, M. i Eškinja, I. (2008). Neki aspekti neoliberalizma u svjetskom gospodarstvu. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, 29 (2), 941-958.
54. Kanić, S. i Kovač, V. (2017). Neoliberalizam i obrazovanje u kontekstu globalne obrazovne politike. *Zbornik Odsjeka za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu*. 26/2017, 69-92.

55. Kiss, I. (2016). Cjeloživotno obrazovanje promatrano kroz prizmu individualnih potreba i zahtjeva tržišta rada. U: Brčić Kuljiš, M., Koludrović, M. (Ur.) *Zbornik radova znanstveno – stručnog kolokvija "Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj"*. (str. 154-165). Split: Filozofski fakultet.
56. Klapan, A. (2001). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj temeljeno na društvenim promjenama*. U: Klapan, A., Pongrac, S., Lavrnja, I. *Andragoške teme*. Rijeka: vlast.nakl.
57. Klapan, A. (2004). *Tendencije razvitka obrazovanja odraslih u Hrvatskoj od polovine 19. stoljeća do osamostaljenja Hrvatske države 1990. godine*. U: Klapan, A. *Teme iz andragogije*. Rijeka: vlast. nakl.
58. Klapan, A. Lavrnja, I. (2004). *Komparativna analiza institucionalne mreže obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Sloveniji*. U: Klapan, A. *Teme iz andragogije*. Rijeka: vlast. nakl.
59. Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018*. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK).
60. Kušić, S., Vrcelj, S., Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet.
61. Lamza Posavec, V. (2011). *Kvantitativne metode sadržaja: anketa i analiza sadržaja*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
62. Lavrnja, I., Pongrac, S. (2001). *Glavne značajke obrazovanja odraslih u Hrvatskoj do danas*. U: Klapan, A., Pongrac, S., Lavrnja, I. *Andragoške teme*. Rijeka: vlast.nakl.
63. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2021). *Croatia in Europe through the ages. Croatian-Austrian and Croatian-German relations*. Preuzeto 14.8.2021. s <https://croatia.eu/index.php?view=article&lang=2&id=57>
64. Lencer, S., Strauch, A. (2019). GRETA – a competence model for teachers and trainers. *Adult Education and Development*, 86/2019. Preuzeto 2.9.2021. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-862019-the-good-adult-educator/section-3-in-the-lab/greta-a-competence-model-for-teachers-and-trainers>
65. Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 16 (2), 95-98. Preuzeto 24.7.2021. s <https://hrcak.srce.hr/103384>

66. Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2017). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.
67. Mikulec, B. (2018). Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 133-151.
68. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
69. MZO (2013). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*. Preuzeto 10.08.2021. s [https://www.asoo.hr/UserDocImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO\\_za%20javnu%20raspravu.pdf](https://www.asoo.hr/UserDocImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf)
70. MZO (2018). *Financiranje osnovnog obrazovanja odraslih*. Preuzeto 4.8.2021. s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/financiranje-osnovnog-obrazovanja-odraslih/581>
71. MZO (2019). *Strateški plan za razdoblje 2020. – 2022*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
72. MZO (2021). *Nacrt prijedloga zakona o obrazovanju odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
73. MZO (n.d.). *Obrazovanje odraslih*. Preuzeto 22.8.2021. s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/131>
74. MZOS (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije „Nove boje znanja“*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
75. MZOŠ (2007). *Strategija obrazovanja odraslih – drugo izdanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
76. Nuissl, E., Pehl, K. (2004). *Portrait of Continuing Education Germany. 3rd revised edition*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
77. OECD (2021). *Continuing Education and Traininh in Germany, Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing.
78. Opis sustava obrazovanja odraslih (n.d.). *Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*. Preuzeto 03.01.2021. s

<https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/opis-sustava-obrazovanja-odraslih/>

79. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgovjne znanosti*, 8 (2 (12)), 421-441.
80. Pavkov, M. (2015). *Znamo li u Republici Hrvatskoj koliko odraslih osoba zaista sudjeluje u obrazovanju odraslih?*. Preuzeto 8.8.2021. s <https://epale.ec.europa.eu/cs/node/11101>
81. Pavkov, M. (2016). *Pregled sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 10.01.2021. s [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pregled sustava obrazovanja odraslih u republici hrvatskoj marija pavkov.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pregled_sustava_obrazovanja_odraslih_u_republici_hrvatskoj_marija_pavkov.pdf)
82. Petričević, D. (2012). *Obrazovanje odraslih*. Zagreb: Iproz.
83. Pojmovnik (n.d.). *Tjedan cjeloživotnog učenja*. Preuzeto 28.12.2020. s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>
84. Pongrac, S. (2004). *Stoljeće obrazovanja odraslih u Hrvatskoj*. U: Klapan, A. *Teme iz andragogije*. Rijeka: vlast. nakl.
85. Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih, Narodne novine 129/08 (2008).
86. Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih, Narodne novine 129/08, 50/10, 61/14 (2008).
87. Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije, Narodne novine, Narodne novine 129/08 (2008).
88. Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, Narodne novine 129/08 (2008).
89. Renz, S., Carrington, J., Badger, T. (2018). Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation. *Qualitative Health Research*, 28 (5). 824-831.
90. Rogić, A.M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11 (1), 49-68.
91. Savage, G. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. U: Gobby, B., Walker, R. (2018). *Powers od Curriculum: Sociological perspicitves on education*. New York: Oxford University Press.

92. Slowey, M. (2017). *Comparative Adult Education and Learning: authors and texts*. Firenze: Firenze University Press. Preuzeto 15.8.2021. s <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4287982>
93. Textor, M. (1986) Adult education in Germany from the Middle Ages to 1980. *International Journal of Lifelong Education*, 5(4), 279-296.
94. Turner, H. A., Schleunes, K. A. , Berentsen, W.H. , Sheehan, J.J., Bayley, C., Barkin, K., Strauss, G., Leyser, K.J. , Heather, P., Elkins, T., Hamerow, T.S.. , Geary, P.J. , Wallace-Hadrill, John Michael K., . Hall, G., Duggan Lawrence G. (2021). *Histry of Germany*. Encyclopedia Britannica. Preuzeto 14.8.2021. s <https://www.britannica.com/place/Germany/History>
95. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education*. Preuzeto 16.8.2021. s [https://uil.unesco.org/system/files/grale\\_4\\_final.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf)
96. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2020). *Annual Report 2019 — UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Hamburg: UIL. Preuzeto 04.01.2021. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373529?posInSet=1&queryId=32e7beb8-5a98-447c-a1b2-671f64752944>
97. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14.
98. Vinković, A., Vučić, M., Živčić, M. (2016). Prepreke i izazovi obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. U: Brčić Kuljiš, M., Koludrović, M. (Ur.), *Zbornik radova znanstveno – stručnog kolokvija “Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj”* (str. 26 – 41). Split: Filozofski fakultet.
99. Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Narodne novine 24/10 (2010).
100. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, Narodne novine, 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21 (2013).
101. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, 7/07, 107/07, 24/10 (2007).
102. Žiljak, O. (2010). Od Helsingøra do Beléma: UNESCO-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (2. (25)), 111-121.

103. Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 1. (1), 225-243.