

Mobilnost mladih kao platforma za transformativno učenje

Nadarević, Nensi

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:186:800074>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-31**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Nensi Nadarević

MOBILNOST MLADIH KAO PLATFORMA ZA TRANSFORMATIVNO UČENJE

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2022

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Nensi Nadarević

MOBILNOST MLADIH KAO PLATFORMA ZA TRANSFORMATIVNO UČENJE

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Bojana Čulum Ilić

Rijeka, 2022

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

Nensi Nadarević

LEARNING MOBILITY AS A PLATFORM FOR TRANSFORMATIVE LEARNING

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor, PhD, Bojana Čulum Ilić

Rijeka, 2022

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *Mobilnost mladih kao platforma za transformativno učenje* te da sam njegov autor/ica.

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 navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Nensi Nadarević

Datum: 6. prosinca 2022.

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Mobilnost mladih fenomen je koji je značajno porastao u svijetu, a u posljednja tri desetljeća privlači veliku pozornost znanstvenika na međunarodnoj razini. Boravak u drugoj zemlji radi studiranja, učenja ili rada postao je „standard“ europskog prostora visokog obrazovanja, a sve veći broj studenata i mladih u visokom obrazovanju nastoji provesti određeni period u inozemstvu, i na taj način postati tzv. mobilan građanin. Međunarodna mobilnost mladih postala je sve veći globalni, interkulturalni i obrazovni fenomen, u kojem se prilike za mobilnost proširuju s organiziranim programima mobilnosti kao što je Erasmus- program Europske unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport. U tom kontekstu, sve veći broj studenata odlazi u inozemstvo studirati jedan do dva semestra na drugom visokom učilištu zbog svog potencijala i dubokog učinka na razvoj znanja, vještina i kompetencija.

Međutim, ono što je nedovoljno istraženo, a dotiče se međunarodne mobilnosti odnosi se na: a) iskustva međunarodne mobilnosti mladih u neformalnom obrazovanju, poput projektnih mobilnosti za mlade- „razmjene mladih“; te b) doprinos međunarodne mobilnosti u pogledu „dubljih“ učinaka iskustva mladih u području osobnog rasta i razvoja. Kako bi se istražio učinak „dubljih“, i kompleksnijih unutarnjih promjena kod mladih, rad se oslanja Mezirowu transformativnu teoriju učenja. Slijedom navedenog, cilj ovog diplomskog rada jest opisati iskustva mladih koji su sudjelovali u Erasmus+ programima razmjene mladih, kao i dobiti uvid o tim neformalnim programima kao platformi za transformativno učenje. Cilj je realiziran pomoću proučavanja i istraživanja dostupne relevantne literature na hrvatskom i engleskom jeziku o međunarodnoj mobilnosti mladih i transformativnoj teoriji učenja, te provođenjem kvalitativnog istraživanja iz fenomenološkog očišta. Primjena (fenomenološkog) polustrukturiranog intervjua sa šest mladih iz Republike Hrvatske omogućio je spoznaju esencije/bitosti mobilnosti mladih kao platforme za transformativno učenje, kroz značenja koja pridaju stečenom iskustvu sudjelovanjem u neformalnim programima mobilnosti- „razmjene mladih“. Analiza tematske teorazinske mreže ukazuje na to da razmjene mladih kao neformalni oblik učenja uz promjenu kulturnog okruženja kreira plodno tlo za transformativno učenje koje se nanovo ostvaruje unatoč postojećim teškoćama i nedovoljnoj informiranosti, a vidljive (pozitivne) promjene u osobnosti temelj su ponovnog odlaska i motiviranja drugih na programe mobilnosti.

Ključne riječi: Erasmus+ program, neformalno učenje, međunarodna mobilnost, mladi, razmjene mladih, Mezirowa transformativna teorija učenja

ABSTRACT

Learning mobility is a phenomenon that has grown significantly in the world, and in the last three decades, it has attracted a lot of attention from scientists at the international level. Staying in another country to study, learn or work has become the "standard" of the European Higher Education Area, and an increasing number of students and young people in higher education strive to spend a certain period abroad and thus become so-called mobile citizen. International learning mobility has become an increasingly global, intercultural, and educational phenomenon, in which opportunities for mobility are expanding with organized mobility programs such as Erasmus - the European Union's program for education, training, youth and sport. In this context, an increasing number of students go abroad to study for one to two semesters at another university because of its potential and profound effect on the development of knowledge, skills, and competencies.

However, what is insufficiently researched, which touches on international mobility, refers to: a) experiences of international mobility of young people in non-formal education, such as project mobilities for young people - "youth exchange"; and b) the contribution of international mobility regarding the "deeper" effects of the youth experience in the field of personal growth and development. To investigate the effect of "deeper" and more complex internal changes in young people, the paper relies on Mezirow's transformative theory of learning. Accordingly, the goal of this thesis is to describe the experiences of young people who participated in Erasmus+ youth exchange programs, as well as to gain insight into these non-formal programs as a platform for transformative learning. The goal was realized through the study and research of available relevant literature in Croatian and English on the international mobility of young people and the transformative learning theory of, and by conducting qualitative research from a phenomenological point of view. The application of a (phenomenological) semi-structured interview with six young people from the Republic of Croatia made it possible to understand the essence of learning mobility as a platform for transformative learning, through the meanings they attach to the experience gained by participating in informal mobility programs - "youth exchange". The analysis of the thematic three-level network indicates that youth exchanges as a non-formal learning, along with a change in the cultural environment, create fertile ground for transformative learning that is realized anew despite existing difficulties and insufficient information, and visible (positive) changes in personality are the basis for going again and motivating others to mobility programs.

Keywords: Erasmus+ program, non-formal learning, international mobility, young people, youth exchanges, Mezirow's transformative learning theory

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. MOBILNOST MLADIH U EUROPI	4
2.1. Terminološko i sadržajno određenje	4
2.2. Povijesni razvoj i nastanak programa mobilnosti	5
3. ERASMUS+ programi	7
3.1. Pojmovno određenje	7
3.2. Ciljevi i struktura programa	9
3.3. Razmjene mladih kao neformalni oblik učenja	10
3.3.1. Neformalno učenje	10
3.3.2. Razmjene mladih	11
4. TEORIJSKI OKVIR: TRANSFORMATIVA TEORIJA UČENJA	14
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	18
5.1. Opis predmeta istraživanja	18
5.2. Ciljevi istraživanja	18
5.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja	18
5.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka	18
5.5. Provedba istraživanja	19
5.6. Uzorak istraživanja	20
5.7. Obrada i analiza podataka	21
5.8. Instrument istraživanja	21
5.9. Etičke dileme u istraživanju	22
6. ANALIZA I RASPRAVA O REZULTATIMA	23
6.1. Iskustva mladih koji su sudjelovali u razmjenama mladih	25
6.1.1. Informiranost	25
6.1.2. Motivacija	27
6.1.3. Odabir teme projekta	28
6.1.4. Osjećaji	29
6.1.5. Očekivanja	30
6.2. Iskustva mladih prilikom promjene kulturnog okruženja	31
6.2.1. Mjesto održavanja projekta	32
6.2.2. Teškoće u sporazumijevanju na drugom jeziku	33
6.2.3. Izlazak iz zone komfora	34
6.2.4. Interkulturalna dimenzija	36
6.2.5. Mijenjanje svjetonazora	41
6.2.6. Nacionalni i europski identitet	43
6.3. Značenje koje mladi pridaju neformalnom učenju u programu razmjene mladih	45
6.3.1. Mobilnost kao pedagoška aktivnost i važnost organizatora projekta	45

6.3.2.	<i>Raznolikost Erasmus+ projekta</i>	47
6.3.3.	<i>Neformalno obrazovanje kao vrijedan oblik učenja</i>	47
6.3.4.	<i>Jedinstvenost/specifičnost Erasmus+ projekta</i>	50
6.4.	<i>Utjecaj stečenog iskustva na percepciju i ponašanje prema sebi, drugima i društvu</i>	51
6.4.1.	<i>Cjeloživotna mreža iskustva- umreženost i prijateljstvo</i>	52
6.4.2.	<i>Razvoj mekih vještina</i>	53
6.4.3.	<i>Osobni, socijalni i profesionalni rast i razvoj</i>	57
6.4.4.	<i>Refleksija stečenog iskustva</i>	60
6.4.5.	<i>Transformativno iskustvo</i>	62
6.5.	<i>Preporuke sudionika</i>	64
7.	ZAKLJUČAK	67
8.	LITERATURA	72
9.	PRILOZI	82
	Prilog 1. Informirani pristanak	82
	Prilog 2. Struktura tematske trirazinske mreže	85
	Prilog 3. Protokol polustrukturiranog intervjua	86

1. UVOD

Međunarodna mobilnost studenata oduvijek je bila važna značajka europskog prostora visokog obrazovanja. Od samih početaka, sveučilišta su privlačila znanstvenike iz inozemstva ne bi li naglasili važnost intelektualne razmjene informacija i ideja (Rizvi, 2011). Počeci mobilnosti studenata i akademika datiraju stoljećima unatrag (Murphy-Lejeune, 2002), a stara je koliko i sama europska (srednjovjekovna) sveučilišta, u kojem se javlja pojam „*lutajućeg akademika*“ (Kim, 2009, str. 387), a veže se s prvim europskim sveučilištem u Bolonji¹. Povijest sveučilišta pokazuje da je mobilnost akademika bila ideja na kojoj je utemeljena akademska zajednica i da je od samih početaka njihovo djelovanje bilo međunarodne prirode. Razmjena ideja, informacija i interkulturalnog učenja oduvijek je bila misija visokog prostora obrazovanja (Rizvi, 2011), a Frenken (2010) tvrdi kako je međunarodna mobilnost bila prepoznata i priznata kao značajan mehanizam širenja znanja (posebice onog implicitnog) kojeg se ne može prenositi bez geografske blizine i osobnog kontakta.

Kraj 80-ih godina označio je novu eru europske razmjene i suradnje u kojoj su se razvili značajniji europski programi- Commet (1986.), Erasmus (1987), Lingua (1989.), Tempus (1990.) i Socrates (1995) (Murphy-Lejeune, 2002). U tom kontekstu, Erasmus je jedan od najpoznatijih europskih programa mobilnosti čiji je cilj poticanje i podrška akademskoj mobilnosti studenata, profesora i akademskog osoblja u visokom obrazovanju unutar zemalja EU. Programi Erasmus mobilnost smatraju se važnim instrumentom za europeizaciju država članica EU, budući da pridonosi razvoju europske dimenzije obrazovanja i interkulturalnih kompetencija koje su ključne za gospodarski razvoj u globaliziranom svijetu (Restaino i sur., 2020).

U posljednje vrijeme, mobilnost dobiva sve veće priznanje kao obrazovno sredstvo (Knock i sur., 2019), te implicira na snažnu povezanost između obrazovanja i unutareuropske cirkulacije (Cairns i sur., 2018). S obzirom na povezanost obrazovanja i mobilnosti, autori Berg i sur. (2013), Lejeune (2013), Kettunen (2017) i drugi, govore o „*mobilnosti u svrhu učenja*“- fenomen koji se

¹ Prvo sveučilište osnovano je oko 1088. godine u Bologni. Studenti i akademici imali su pravo slobodnog dolaska u grad, gdje im je bio osiguran boravak i slobodno predavanje rimskog i kanonskog prava. Studenti koji su dolazili iz drugih zemalja osnovali su udrugu stranih studenata. Ubrzo nakon, osnovana su i druga sveučilišta sa sjedištem u Parizu, Oxfordu i Cambridgeu. Sveučilišta su postala studijska središta međunarodnog značaja, često opisivana kao *studium generale* tj. opće škole, s europskim rasponom. Mladi ljudi, u potrazi za znanjem, lutali su Europom od jednog sveučilišta do drugog (Pedersen, 2000; prema Maciejewska, 2018)

odvija u formalnom i neformalnom kontekstu, ali svoj fokus stavlja na neformalno učenje kao relevantan dio rada s mladima (Kristensen, 2017; Friesenhahn i sur., 2013). Bárta i Šmideková (2017) navode kako se rad s mladima uglavnom odvija u neformalnom kontekstu u kojem takvo učenje daje određenu fleksibilnost između formalnog i informalnog učenja. Također, neformalno učenje vrsta je cjeloživotnog učenja koja je najviše povezana s mobilnosti u svrhu učenja. Da postoji vrijednost učenja izvan institucionaliziranog konteksta, tvrdi i Lafraya (2011) čija istraživanja ukazuju na to da neformalni oblici učenja nude alternativne mogućnosti učenja i više mogućnosti od formalnih, jer mlade čini produktivnijima te im dopušta da postanu participativni građani i na taj način stvaraju dimenziju aktivnog građanstva.

Brojna istraživanja sustavno dokazuju na prednosti mobilnosti u svrhu učenja, osobito u pogledu doprinosa za razvoj daljnje karijere i zapošljivosti (Craciun, 2020; Cairns i sur., 2018; Simões i sur., 2017), razvoju interkulturalnih kompetencija (Baranova i sur., 2020), doprinos učenja u drugoj zemlji (Mizikaci i Arslan, 2019) i slično. Međutim, ono što je nedovoljno istraženo, a na to ukazuju i autori Fennes (2013), Strange i Gibson (2017) te Bárta i Šmideková (2017) odnosi se na doprinos razmjena mladih kao neformalnog oblika učenja u pogledu "dubljih" učinaka iskustva mladih u području osobnog rasta i razvoja (mentalne navike, obrasci ponašanja, stavovi ili prihvaćene vrijednosti). Osim navedenog, ovaj rad fokusira se na neformalno učenje, u kontekstu projektnih mobilnosti za mlade- „razmjene mladih“- a ne u kontekstu projektnih mobilnosti za (redovite) studente u visokom obrazovanju². Za razliku od projektnih mobilnosti za studente u visokom obrazovanju, razmjene mladih namijenjene su svim mladim osobama (bez obzira na status student- (ne)zaposlen), koji na kraće vrijeme okuplja mlade iz različitih zemalja radi razmjene ideja i učenja s ciljem stjecanja vještina, znanja i kompetencija koji će im biti korisne u životu i budućem radu (Europska komisija, 2021a).

Shodno navedenom, razmjene mladih kao neformalni oblik učenja predmetom su ovog istraživanja. Kao dodatnu vrijednost navedenom programu mobilnosti, razmjene mladih promatrat će se kroz prizmu Mezirowe teorije transformativnog učenja koja analizira proces učenja kroz stečeno iskustvo. Upravo zato, Mezirowa teorija čini se kao "plodna" platforma za istraživanje ovog fenomena i njegovo bolje razumijevanje.

² U okviru ove mobilnosti podupire se fizička i kombinirana mobilnosti studenata u svim studijskim područjima i ciklusima (kratki stručni studij, preddiplomska, diplomatska i doktorska razina). Studenti mogu studirati u inozemstvu na partnerskom visokom učilištu ili obaviti stručnu praksu u poduzeću, znanstvenom institutu, organizaciji i bilo kojem drugom relevantnom mjestu rada u inozemstvu (Europska komisija, 2021b).

2. MOBILNOST MLADIH U EUROPI

2.1. Terminološko i sadržajno određenje

Povezanost obrazovanja i mobilnosti nije novi fenomen. Dapače, Goethe u svom djelu „Šegrtovanje Wilhelma Meistera" navodi kako pametan čovjek pronalazi najbolje dok putuje. Za filozofe i društvenjake, mobilnost označava novo stanje uma u otvorenijem i fragmentiranijem svijetu (Berg i Milmeister, 2009), gdje je mobilnost otkrivena kao sredstvo obrazovanja nadilazeći uske ciljeve formalnog obrazovanja i promicanja ideja poput europskog građanstva, međukulturnog razumijevanja i mira (Berg i sur., 2013). Danas, mobilnost mladih postala je česta praksa u Europskom prostoru obrazovanja gdje se često ide dalje od formalnog obrazovanja ne bi li se stvorilo plodno tlo na kojem mogu napredovati inovativni i alternativni oblici učenja (Knock i sur., 2019). Mobilnost mladih u Europi temelji se na načelu slobodnog kretanja kao središnja komponentna europske suradnje u obrazovanju i osposobljavanju radi poboljšanja formalnog, informalnog i neformalnog učenja (Vijeće Europe, 2008). Shodno tome, mobilnost mladih definira se kao „kraći ili duži boravak u inozemstvu radi studija, stručne prakse, usavršavanja jezičnih vještina, rada, volontiranja“ (AMPEU, 2015, str. 1), koja se prvenstveno treba shvatiti kao fizička mobilnost, što znači „preseljenje u drugu zemlju radi studiranja, prakse, rada u zajednici ili dodatne obuke u kontekstu cjeloživotnog učenja“ (Vijeće Europe, 2008a, str. 7). Može se reći kako je mobilnost višestruki fenomen koji pokriva mnoge oblike djelatnosti, a uključuje mnoge vrste dionika i aktera poput učenika, studenata, volontera, mladih istraživača, trenera, osoba koje radi s mladima, poduzetnika ili mladih na tržištu rada (Vijeće Europe, 2008a; Knock i sur., 2019).

U tom kontekstu, veliku važnost pridaje se tzv. mobilnosti u svrhu učenja (eng. Learning mobility) u području mladih, koja se odnosi na mobilnost mladih ljudi u različitim zemljama, unutar i izvan Europe kroz formalno i neformalno okruženje koje se odvija u okviru programa razmjene s ciljem promicanja i razvoja osobnih i profesionalnih kompetencija, komunikacijskih, međuljudskih i interkulturnih vještina te aktivnog građanstva (Knock i sur., 2019). Osim toga, mobilnost učenja u području mladih fokusira se na neformalno učenje kao relevantan dio rada s mladima koji povezuje informalno i formalno učenje, shvaća se kao fizička i organizirana mobilnost, ali ne zanemaruje virtualnu mobilnost, koja olakšava i podržava iskustva fizičke mobilnosti (Friesenhahn i sur., 2013). Nadalje, mobilnost učenja u području mladih definira se kao mobilnost mladih (transnacionalno, regionalno ili online) koja se odvija u slobodnom i dobrovoljnom određenom vremenskom razdoblju, svjesno je organizirana u obrazovne svrhe, kako

bi se utjecalo na lokalnu zajednicu ili stjecalo nove kompetencije (znanja, vještine, stavovi ili vrijednosti). Obuhvaća široku paletu projektnih formata i aktivnosti, a obično se govori o neformalnom učenju tj. planiranom i organiziranom učenju koje se odvija izvan formalnog obrazovnog sustava i kurikuluma (Knoch i sur., 2019; EPLM, 2020). U tom kontekstu, mobilnost u svrhu učenja u području mladih broji raznolike vrste aktivnosti koje imaju više različitosti, nego sličnosti. Stoga možemo govoriti o mobilnosti koje su organizirane za pojedince ili grupe pojedinaca, kratkoročne ili dugoročne, mobilnosti koje obuhvaćaju sve sektore cjeloživotnog obrazovanja (od školskog obrazovanja do obrazovanja odraslih), razlika može biti u kvalifikaciji i postignutim ishodima učenja, mobilnost radi visokog ili strukovnog obrazovanja, kulturne razmjene, neformalnog učenja, radi usavršavanja, dok sudjelovanje može biti više ili manje formalizirano (Niemeyer, 2017). Ali generalno mogu se identificirati tri kategorije: projektni, kratkoročni bilateralni ili multilateralni susreti skupina mladih; individualni, dugoročni boravak u instituciji visokog obrazovanja u okviru formalnog obrazovanja te individualni smještaj u organizacijama ili institucijama u sklopu Europske volonterske službe (EVS) i druge vrste nacionalnih i međunarodnih mobilnosti volontera (Knoch i sur., 2019; Kristensen, 2017).

2.2. Povijesni razvoj i nastanak programa mobilnosti

Mobilnost mladih dugo je vremena u srži i sustavnom obilježju europskih politika i praksi koje promiču organizacije civilnog društva i političke institucije još od Drugog svjetskog rata kao sredstvo za promicanje interkulturalnog dijaloga i mira. Zadnjih 40 godina, Vijeće Europe i Europska unija doprinijele su razvoju međunarodnih mobilnosti mladih, dok se mobilnost u svrhu učenja realizirala 1998. godine temeljeno na partnerstvu između dvije institucije: Europske komisije i Vijeća Europe (Knoch i sur., 2019)

Vijeće Europe prva je međunarodna vladina organizacija koje je doprinijela razvoju mobilnosti učenja u području mladih na Europskoj razini. Prve inicijative u ovom području bile su Europski sporazum o putovanju mladih na kolektivne putovnice (eng. *European Agreement on Travel by Young Persons on Collective Passports*) (1961) te Europski sporazum o smještaju "au pair" (eng. *European Agreement on "au pair"*) (1969). Godine 1972. osnovana je Europska zaklada za mlade (eng. *European Youth Foundation*) (EYF) kako bi osigurala financijsku potporu europskim aktivnostima mladih radi promicanja mira, razumijevanja i suradnje mladih diljem Europe. Tijekom 1990-ih Vijeće Europe poduzelo je važne korake za promicanje mobilnosti mladih. Prvi

je osnivanje Europskog udruženja za kartice mladih (eng. European Youth Card Association) (EYCA) i Fonda solidarnosti za mobilnost mladih (sada je Fond solidarnosti za mobilnost željeznicom za mlade i ugrožene) u kojima je usvojila dvije preporuke: jedne o mobilnosti mladih, a drugu o promicanju volonterskog servisa (Friesenhahn i sur., 2013). Jedan od značajnijih dokumenata bio je „Budućnost politike mladih Vijeća Europe: AGENDA 2020 (eng. The Future of the Council of Europe Youth Policy: AGENDA 2020) koji je uključivao potporu razvoju mobilnosti mladih (Vijeće Europe, 2008b). Najveći pomak desio se 2017. godine kada je Vijeće Europe usvojilo dva dokumenta koja su utjecala na mobilnost u svrhu učenja, a to su: Okvir kompetencija za demokratsku kulturu (eng. Competence Framework for Democratic Culture) (CDC) i Preporuka CM/REC (2017)4 o radu s mladima. CDC daje jasne preporuke kako razviti kompetencije u formalnim obrazovnim sustavima koje su ključni cilj programa mobilnosti u svrhu učenja koje se mogu smatrati korisnim resursom za poboljšanje kvalitete mobilnosti u svrhu učenja u području mladih (Knock i sur., 2019). Najrelevantniji dokument koje je stupio na snagu jest Strategija za sektor mladih 2030. (eng. *Youth strategy 2030*) koji nudi tematske prioritete među kojima stavlja poseban naglasak na povećanu mobilnost i rad s mladima, kao i poticanje neformalnog obrazovanja/učenja za dobrobit šire populacije (Vijeće Europe, 2020).

Prva inicijativa Europske unije odnosila se na promicanje razmjene mladih kroz programe „Erasmus“ (1987) i „Mladi za Europu“ (1998) (Friesenhahn i sur., 2013). Točnije, Ugovorom o Europskoj uniji, potpisan 1992. godine u Maastrichtu prepoznata je važnost mobilnosti mladih u kojem se navodi kako zajednica treba biti usmjerena na promicanje suradnje u obrazovanju, kao i na poticanje razvoja razmjene mladih i društveno-obrazovnih instruktora (Europska unija, 1992). U „Bijeloj knjizi: Novi poticaj za europsku mladež“ (eng. *White paper: A new impetus for European youth*) naglašava se važnost priznavanja specifičnih vještina koje su stečene kroz iskustva mobilnosti, a mobilnost mladih se pojavila kao transverzalna politika koja se mora uzeti u obzir i u drugim područjima politike (Europska komisija, 2001). Osim toga, 2018. godine usvojena je Strategiju EU za mlade 2019.-2027. koja je usredotočena na tri glavna područja: angažiranje (poticanje mladih na sudjelovanje u demokratskom društvu), povezivanje (promicanje dobrovoljnog angažmana, mobilnosti u svrhu učenja, solidarnost i interkulturalno učenje) i osnaživanje (kvaliteta, inovativnost i prepoznavanje rada s mladima).

Osim navedenog, poduzete su brojne inicijative u području mobilnosti, a najznačajnije jesu: alat za priznavanje kompetencija dobivene putem projektnih mobilnosti mladih (poznat pod

nazivom *Youthpass*), Europska povelja kvalitete za mobilnost (eng. European Quality Charter for Mobility) (2006), Zaključci Vijeća o mobilnosti mladih (2008) te „Zelena knjiga: Promicanje mobilnosti u svrhu učenja u području mladih“ (eng. *Green Paper: Promoting the Learning Mobility of Young People*) (2009) (Knoch i sur., 2019). Osim navedenog, glavni korak napravljen je 2011. godine kada su Europska komisija i Vijeće Europe u području mladih, s podrškom nacionalnih agencija Erasmus+ i organizacijama mladih, stvorile Europsku platformu za mobilnost u svrhu učenja u području mladih (eng. *European Platform on Learning Mobility in the youth field*) (u daljnjem tekstu EPLM) (Knoch i sur., 2019). To je bila prva inicijativa u području mladih koja je nudila prostor za razmjenu i suradnju zainteresiranih dionika: organizacija mladih, istraživača, kreatora politika i praktičara, poput trenera i osoba koji rade s mladima. EPLM prvenstveno razmatra aktivnosti u području međunarodnog rada s mladima, a također stavlja naglasak relevantnost, razvoj, vidljivost i prepoznavanje mobilnosti u svrhu učenja u području mladih. Osim navedenog, usredotočuje se na neformalno učenje u kojem razmatra mobilnost u svrhu učenja „kao skup složenih društvenih procesa koji transformiraju uvjete odrastanja u Europi i identitet mladih ljudi“ (EPLM, 2020, str. 3).

Nedvojbeno je da su veliki pomaci napravljeni u zadnjih 30 godina u kojem je Europska unija stavila veliki fokus na mobilnost mladih. Kako bi se doprinijelo osobnom i profesionalnom razvoju mladih osoba, mobilnost u svrhu učenja postao je fenomen koji teži ostvarivanju navedenih postavki (Knoch i sur., 2019). U tom kontekstu, mlade osobe mogu sudjelovati u programima mobilnosti kroz formalno i neformalno učenje pomoću Erasmus+ programa. Pregledom istražene literature, većina autora svoj fokus stavlja na (sveučilišne) mobilnosti (Kayaoğlu, 2016), kao formalne oblike učenja. Iako se prema definiciji mobilnost u svrhu učenja prvenstveno promatra kao neformalni oblik učenja (Friesenhahn i sur., 2013), ona ne postaje čestim predmetom istraživanja. Shodno navedenom, u sljedećim poglavljima prikazat će se teorijski pregled Erasmus+ programa i njegov doprinos u vidu neformalnog učenja.

3. ERASMUS+ programi

3.1. Pojmovno određenje

Erasmus+ vodeći je program mobilnosti za obrazovanje i osposobljavanje u Europskoj uniji koji je osnovan 1987. godine kao program razmjene za studente visokog obrazovanja. Danas je Erasmus+ program, osim studentima visokog obrazovanja, namijenjen i nastavnom i

nenastavnom osoblju školskog (uključujući rani i predškolski odgoj i obrazovanje) i visokog obrazovanja, strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, obrazovanja odraslih, te mladima. Od samih početaka, kada je sudjelovalo samo 3,200 studenata iz 11 europskih zemalja (Belgija, Danska, Njemačka, Grčka, Francuska, Irska, Italija, Nizozemska, Portugal, Španjolska i Velika Britanija), program se neprestano razvijao (Europska komisija, 2018a). Nakon više od 33 godine provedbe (i izazovnom kontekstu 2020. godine), Erasmus+ program povećao je svoj opseg, uključujući više zemalja i uvijek veći broj sudionika/građana. Točnije, u 2020. godini program je zabilježio podršku od 11,7 milijuna sudionika na kraju godine, te rasprostranjenost među svim državama članica EU-a³ i trećim zemljama pridružene programu⁴ (Europska komisija, 2021b). Program je nazvan prema nizozemskom humanistu i filozofu Erasmusu Desideriusu (1465. – 1536.), poznatijem kao Erazmo Rotterdamski koji je radio i živio u nekoliko zemalja Europe, u potrazi za znanjem, iskustvom i spoznajama koje bi samo takav kontakt s drugim zemljama mogao doprinijeti. Između ostalog, Erasmus je akronim za „akcijski program europske zajednice za mobilnost sveučilišnih studenata“ (eng. European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) (Feyen i Krzaklewska, 2013). Danas, Erasmus broji 30 godina postojanja, te nudi širok raspon mogućnosti i aktivnosti u visokom obrazovanju, strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, školskom obrazovanju, obrazovanju odraslih, te aktivnosti za mlade i sport (Europska komisija, 2018a). Neminovno je da je Erasmus+ program jedan od najpoznatijih i naj snažnijih programa koji se bavi mobilnošću mladih na razini Europske unije (Europska komisija, 2021a) koji je stvorio snažnu identifikaciju među mladim Europljanima: „*Ja sam/bio sam Erasmus!*“ - uobičajeni izraz među sadašnjim ili bivšim studentima na razmjeni koji izražavaju svoju povezanost s programom Europske unije, svoja iskustva i sjećanja na njega (Feyen, 2013).

Erasmus+ programom nastoji se pružati kvalifikacije i vještine koje su potrebne za konstruktivno sudjelovanje u demokratskom društvu, međukulturnom razumijevanju i uspješnom prelasku na tržište rada. Višegodišnja istraživanja i analize OECD (2021) ukazuju kako mladim Europljanima treba više znanja, vještina i kompetencija za život u dinamičnom društvu koje se sve više usmjerava ka mobilnosti, digitalizaciji i multikulturalizmu. Stoga bi boravak u drugoj zemlji zbog studiranja, učenja ili rada treba bi postati standard. Shodno tome, Europska komisija (2021a)

³ Države članice Europske unije (EU): Belgija, Bugarska, Češka, Danska, Njemačka, Estonija, Irska, Grčka, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Cipar, Latvija, Litva, Luksemburg, Mađarska, Malta, Nizozemska, Austrija, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Slovačka, Finska, Švedska

⁴ Treće zemlje pridružene programu: Sjeverna Makedonija, Srbija, Island, Lihtenštajn, Norveška i Turska.

navodi kako je Erasmus+ program temelj za ostvarenje ciljeva europskog prostora obrazovanja u kojem se mladima, ali i ostalim sudionicima nudi visokokvalitetno, uključivo obrazovanje i osposobljavanje koje doprinose osobnom i profesionalnom razvoju pojedinca.

3.2. Ciljevi i struktura programa

Glavni cilj Erasmus programa je cjeloživotno učenje koje će poticati obrazovni, profesionalni i osobni razvoj ljudi u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta u Europi koji će u najširem smislu pridonijeti „održivom rastu, kvaliteti radnih mjesta, socijalnoj koheziji, poticanju inovacija te jačanju europskog identiteta i aktivnog građanstva“ (Europska komisija, 2021a., str. 5). Između ostalog, program nastoji kroz tri posebna cilja promicati mobilnost u svrhu učenja za: „a) pojedince i skupine te suradnju, kvalitetu, uključivost i pravednost, izvrsnost, kreativnost i inovativnost na razini organizacija i politika u području obrazovanja i osposobljavanja; b) neformalno i informalno učenje, aktivno sudjelovanje mladih te suradnju, kvalitetu, uključivost, kreativnost i inovativnost na razini organizacija i politika u području mladih; te c) sportsko osoblje te suradnju, kvalitetu, uključivost, kreativnost i inovativnost na razini sportskih organizacija i politika u području sporta“ (Europska komisija, 2021a, str. 5). Da bi se ostvarili opći i posebni ciljevi programa, kroz Erasmus program predviđena je provedba sljedećih aktivnosti (Slika 1.) za razdoblje 2021.-2027. :

Slika 1. **Struktura Erasmus+ programa**

KLJUČNE AKTIVNOSTI	SPECIFIČNE AKTIVNOSTI
<p>KLJUČNA AKTIVNOST 1 (KA1)- Mobilnost u svrhu učenja za pojedince</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilnost učenika i osoblja u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju • Mobilnost učenika i osoblja u području općeg odgoja i obrazovanja • Mobilnost u svrhu učenja u području mladih • Projektne mobilnosti za mlade- „razmjene mladih“ • Projekti mobilnosti za osobe koje rade s mladima • Aktivnosti sudjelovanja mladih • DiscoverEU • Virtualne razmjene u području visokog obrazovanja i mladih
<p>KLJUČNA AKTIVNOST 2 (KA2)- Suradnja organizacija i institucija</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerstva za suradnju (suradnička i mala partnerstva) • Partnerstva za izvrsnost (centri strukovne izvrsnosti, akademije za stručno usavršavanje učitelja, aktivnosti Erasmus Mundus)
<p>KLJUČNA AKTIVNOST 3 (KA3)- Podrška razvoju politike i suradnji</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicijativa <i>Mladi Europe zajedno</i>
<p>Aktivnost Jean Monnet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Područje visokog obrazovanja i drugim područjima obrazovanja i osposobljavanja

3.3. Razmjene mladih kao neformalni oblik učenja

3.3.1. Neformalno učenje

Prema svojoj definiciji, neformalno učenje odnosi se na svaku organiziranu, sustavnu, obrazovnu aktivnost koja se provodi izvan okvira formalnog sustava kako bi se omogućila odabrana vrsta učenja određenim skupinama u populaciji (djeci, mladima, odraslima) (Coombs i Ahmed, 1974). Važnost neformalnog učenja ističe i Vijeće Europe (2018) te navodi kako neformalno učenje ima važnu ulogu u „podupiranju razvoja ključnih interpersonalnih, komunikacijskih i kognitivnih vještina, poput kritičkog razmišljanja, analitičkih vještina, kreativnosti, rješavanja problema i otpornosti, koje mladima olakšavaju prijelaz u odraslu dob,

aktivno građanstvo i radni život“ (str. 3). Osim toga, neformalno učenje prepoznato je kao važan dio rada s mladima, osobito glede međunarodne mobilnosti i razmjene mladih (Lafraya, 2011).

3.3.2. Razmjene mladih

Razmjene mladih (eng. *Youth exchange*) definiraju se kao „susreti skupina mladih iz najmanje dvije zemlje koji se na kraće vrijeme okupljaju radi zajedničke provedbe programa neformalnog učenja (kombinacija radionica, vježbi, debata, igranja uloga, simulacija, aktivnosti na otvorenom itd.) na temu koja ih zanima, tražeći inspiraciju u europskim ciljevima za mlade“ (Europska komisija, 2021a, str. 122). Osim navedenog, mladima se omogućuje da upoznaju, žive zajedno i surađuju sa mladima iz drugih zemalja na zajedničkim temama tijekom kratkih razdoblja, najčešće u trajanju između 5 i 21 dana, a namijenjene su za mlade osobe u dobi između 13 i 30 godina. Specifičnost ove mobilnosti odnosi se na njeno odvijanje izvan formalnog, školskog okruženja, stoga se i govori o neformalnom učenju koji se u okviru mobilnosti mladih definira kao planirani program osobnog i društvenog obrazovanja osmišljen radi stjecanja niza vještina i kompetencija izvan formalnog obrazovnog kurikuluma, a znanje i iskustvo mladih može biti certificirano (Lafraya, 2011).

Kroz projektne mobilnosti, mladima se omogućuje stjecanje vještina, znanja i kompetencija koje će pridonijeti njihovom osobnom, društvenom i obrazovnom razvoju, kao i aktivnom sudjelovanju u društvu. Točnije, cilj razmjene mladih jest poticanje međukulturnog dijaloga i učenja, osjećaj pripadnosti Europi, razvijanje stavova i vještina mladih, jačanje europske vrijednosti, 'razbijanje' predrasuda i stereotipa, te upoznavanje mladih sa društveno bitnim temama čime se nastoji potaknuti njihov angažman u društvu i aktivno sudjelovanje. Da bi se navedene vještine i kompetencije usvojile, projektne mobilnosti trebaju zadovoljiti četiri faze provedbe, od kojih je svaki dionik (organizacije sudionice i mladi) aktivno uključen: **planiranje** (definiranje potreba, ciljeva, ishoda učenja, oblika aktivnosti, razvoj programa rada, raspored aktivnosti itd.), **priprema** (rješavanje praktičnih pitanja, sklapanje ugovora s partnerima, jezična i međukulturna priprema te priprema povezana s učenjem i zadaćama za sudionike prije odlaska itd.), **provedba aktivnosti** i **prateće mjere** (evaluacija aktivnosti, utvrđivanje i evidentiranje ishoda učenja sudionika te diseminacija i korištenje rezultata projekta).

U tom kontekstu, kvalitetna razmjena mladih jest ona razmjena koja se oslanja na aktivno sudjelovanje mladih u svim fazama projekta kako bi poboljšali svoje iskustvo učenja, ona razmjena

koja uključuje raznolike skupine sudionika, temelji se na jasno utvrđenim potrebama mladih sudionika, osigurava da se ishodi neformalnog i informalnog učenja sudionika ispravno utvrde i evidentiraju te se potiču sudionici na razmišljanje o europskim temama i vrijednostima (Europska komisija, 2021a). Danas su samo neke od relevantnih tema povezane sa mobilnošću u svrhu učenja, a to su najčešće mladi u društvu znanja, mladi koji se suočavaju sa globalizacijom, mladi i digitalizacija, pristupi pismenosti i akademskim vještinama u kontekstu urbane raznolikosti, rod i generacijski odnosi, zdravlje i dobrobit mladih, politička uključenost i građansko opredjeljenje, tranzicija od školovanja do zapošljavanja, kulturna raznolikost, osobni rast i razvoj, uključivanje ugroženih ili marginaliziranih osoba, ljudska prava, zaštita okoliša, nasilje i diskriminacija, održivi razvoj i slično (Berg i sur., 2013; Böhler i sur., 2021).

Sudjelovanje mladih i njihova (transnacionalna) iskustva neformalnog učenja putem projektnih mobilnosti, imaju dugoročne učinke na sudionike (Berg i sur., 2013). Iako je općeprihvaćena činjenica da putovanja, iskustva u drugoj zemlji i susreti s različitim kulturama mogu doprinijeti osobnom razvoju, iskustvu učenja i obrazovanju, postavlja se pitanje što se zapravo nauči kroz iskustva projektnih mobilnosti, i na koji način se takvo učenje odvija? Naime, ograničena su istraživanja o učincima i iskustvima koje mlade steknu prilikom sudjelovanja u projektnim mobilnostima jer većina istraživanja fokus stavlja na onu vrstu mobilnosti koja se odvijaju u okviru formalnog (sveučilišnog) obrazovanja (primjerice odlazak radi studiranja u drugoj zemlji) (Kayaoğlu, 2016). Stoga Fennes (2013) navodi kako bi se veći naglasak trebao staviti na učinke projektnih mobilnosti kao neformalne oblike učenja.

Najveći doprinos u tom kontekstu dala je RAY mreža (eng. Research-based Analysis and Monitoring of European Youth Programmes) koja okuplja nacionalne agencije mjerodavne za provedbu programa Erasmus+ u području mladih s ciljem istraživanja i vrednovanja istoimenog programa⁵. Shodno tome, podaci istraživanja RAY mreže ukazuju kako je kako je 99% sudionika na razmjeni mladih izjavilo da su nešto novo naučili iz projektnih aktivnosti. To potvrđuju i statistički podaci koji ukazuju kako je 97% mladih izvijestilo da je njihovo sudjelovanje u projektu pridonijelo osobnom razvoju, 87% mladih navode kako je projekt utjecao na njihovu svijest o tome koje kompetencije žele dalje razvijati, više od 70% mladih usvojilo interkulturalne kompetencije,

⁵ RAY (bez dat.). About us. <https://www.researchyouth.net/network/>

53,2 % poboljšalo je svoje znanje o neformalnim oblicima učenja, 41,2% mladih poboljšalo je svoje znanje o diskriminaciji. Osim navedenog, mladi su izjavili kako su bili u mogućnosti razviti ideju i provesti je u praksu, pregovarati o zajedničkim rješenjima kada su postojala različita gledišta, postići određene akcije koje su u interesu zajednice i društva, identificirati mogućnosti za svoj osobni i profesionalni razvoj, izraziti se kreativno, slagati se s ljudima koji imaju drugačije kulturno porijeklo (Böhler i sur., 2021). Osim što mladima omogućuje identificiranje novih perspektiva (Berg i sur., 2013), među glavnim prednostima navode se usvajanje vještina stranih jezika u kojem okruženje za neformalno učenje može snažno doprinijeti njihovom razvoju, jačanje interkulturalne kompetencije u kojem sudjeluju mladi s različitim kulturnim pozadinama, jačanje samopouzdanja i poboljšanje socijalnih kompetencija, jačanje i razvijanje europskog identiteta i aktivnog građanstva, ali i održivi značaj iskustva mobilnosti za osobni rast i razvoj koje izravno utječe na pojedinca, ali i neizravno na cijelu zajednicu (Berg i sur., 2013; Friesenhahn i sur., 2013). Na nacionalnoj razini, istraživanje pokazuje kako su mladi kroz sudjelovanje u projektnim mobilnostima razvili meke vještine (eng. *Soft skills*) poput kulturne osviještenosti i izražavanja, međuljudskih i socijalnih vještina te međukulturnih vještina (AMPEU, 2017).

Neminovno je da se kroz projektne mobilnosti mladima nudi čitav spektar razvijanja i usvajanja novih kompetencija, znanja i vještina. Međutim, ono što je nedovoljno istraženo i na što u ovom radu želim staviti naglasak, odnosi se transformativno učenje mladih putem mobilnosti kao neformalni oblik učenja. Razlog tomu jest taj što je mobilnost usko povezana sa učenjem, i kao takvo svaka promjena kulturnog i društvenog konteksta predstavlja snažnu platformu na kojoj se transformativno učenje može razviti, jer su naše uobičajene predodžbe o normalnosti dovedene u pitanje s novim konceptima i praksama (Kristensen, 2017).

4. TEORIJSKI OKVIR: TRANSFORMATIVA TEORIJA UČENJA

Kada govorimo o neformalnom učenju i mobilnosti, Berg i sur. (2013) postavljaju pitanje kako su ova dva koncepta povezani. Međutim, povezivanje učenja i mobilnosti znači prijelaz granica, poput onih između školskih i izvannastavnih aktivnosti, te onih između kurikularnih ciljeva i izvannastavnih individualiziranih ciljeva. U tom kontekstu, obrazovanje se više ne svodi na poduku, već na stvaranje mogućnosti za učenje koje se shvaća kao situacijsko učenje koje se događa kroz sudjelovanje u autentičnim aktivnostima. Međutim, činjenica da je 100, 1000 ili 10 000 mladih sudjelovalo u mobilnosti nije toliko značajno u odnosu na to što su mladi ljudi 'donijeli' sa sobom u smislu znanja, vještina i stavova, te kako to pridonosi njihovom osobnom rastu i razvoju, ali i razvoju društvene okoline. Shodno tome, mobilnost u svrhu učenja je pedagoška aktivnost, a ne samo pitanje logističkih aranžmana i koordinacije, a ono što mobilnost u svrhu učenja čini posebno vrijednim pedagoškim alatom leži u Mezirowoj teoriji transformativnog učenja (Kristensen, 2017)

Mezirow (2009) definira učenje kao proces u kojem odrasli učenici⁶ koriste prijašnje interpretacije kako bi konstruirali nove ili revidirane interpretacije značenja nečijeg iskustva koje vode do buduće akcije. Ova teorija temelji se na obrazovanju odraslih⁷ jer su odrasli kroz život stekli određeno koherentno iskustvo, odnosno referentne okvire (asocijacije, koncepte, vrijednosti, osjećaje, uvjerenja, odgovore) koji definiraju njihov životni svijet. Ti referentni okviri postavili su "liniju djelovanja" prema kojoj odrasli imaju tendenciju odbaciti ideje koje se ne uklapaju u njihovu "liniju djelovanja", pritom označavajući te ideje kao nedostojne razmatranja. U tom kontekstu, teorija transformativnog učenja definira se kao učenje koje transformira problematične referentne okvire kako bi ih učinilo više inkluzivnijim, manje diskriminirajućim, reflektivnijim, otvorenijim i emocionalno sposobnim za promjenu (Mezirow, 2009). Nadalje, teorija se usredotočuje na promjene u referentnom okviru ne bi li odrasli naučili stvarati vlastita tumačenja, a ne djelovati prema svrhama, uvjerenjima, prosudbama i osjećajima drugih ljudi (Mezirow, 1997). Teorija transformativnog učenja usmjerena je na to kako učimo pregovarati i djelovati u skladu s

⁶ Mezirow (2009) u svoju teoriju uvodi pojam *odraslog učenika* (eng. Adult learner), odnosno „*onoga koji uči*“. U tom smislu, ovaj koncept orijentiran je na cjeloživotno učenje, pa se „*onaj koji uči*“ odnosi na bilo koju osobu koja započinje svoj proces učenja (formalno ili neformalno).

⁷ Iako se ova teorija odnosi na odrasle, studenti pripadaju kategoriji "mladih odraslih osoba", koju je opisao R.J. Havinghurst u rasponu od 18 do 25-35 godina života. <https://www.psychologynoteshq.com/development-tasks/>

vlastitim ciljevima, osjećajima i značenjima, a ne onima koje smo nekritički asimilirali od drugih u svrhu stjecanja veće kontrole nad svojim životima kao društveno odgovorni donositelji odluka s jasnim razmišljanjima (Mezirow, 2000). U tom kontekstu, središnji dio ove teorije leži u značaju iskustva, kritičke refleksije i samorefleksije na proživljeno iskustvo kojeg odrasla osoba doživi. Značenje se konstruira kroz iskustvo i naše percepcije tih iskustva, a buduća iskustva se vide kroz leću perspektiva razvijenih iz prošlih iskustva. Učenje se u tom kontekstu dešava kada se alternativna perspektiva dovodi u pitanje s prethodnom, možda nekritički asimiliranu perspektivu. Teorija transformativnog učenja temelji se na ideji da svoja iskustva interpretiramo na svoj način i da je način na koji vidimo svijet rezultat percepcije naših iskustva (Mezirow, 1991).

Shodno navedenom, Mezirowa teorija stvara plodno tlo za sagledavanje mobilnosti u svrhu učenja kroz 'leću' transformativne teorije učenja. Razlog tomu jest taj što susret s drugačijom kulturom predstavlja snažnu platformu na kojoj se transformativno učenje može razviti, jer su naše uobičajene predodžbe o normalnosti dovedene u pitanje s novim konceptima i praksama (Kristensen, 2017), a što je Mezirow (2000) nazvao „dezorijentirajuća dilema“- osobna kriza koja potiče proces propitkivanja ukorijenih vrijednosti, značenja i pretpostavki, koja se ostvaruje u dijalogu s drugim ljudima. Aspekti života koji su se do sada uzimali zdravo za gotovo dovedeni su u pitanje sa sagledavanjem stvari kroz drugačiju 'leću', a to izaziva proces promišljanja, prilagodbe i preuređivanje svojih referentnih okvira kako bi se pokušali pomiriti sa "novom stvarnošću" čiji si dio postali (Kristensen, 2013). Osim toga, Mezirow (1991) tvrdi da se kroz razmišljanje, aktivno učenje i stavljanje u neugodne situacije mogu razviti vještine razumijevanje svijeta i sebe, dopuštajući potencijalnu promjenu svojih perspektiva i referentnih okvira. Strange i Gibson (2017) tvrde kako odlazak u inozemstvo i iskustvo nepoznatog okruženja u kombinaciji sa pedagoški osmišljenim i svrsishodnim planiranjem, može potaknuti konkretno učenje. Dok situacija u kojoj odrasli učenici izvan svoje zone udobnosti (odlazak u inozemstvo, učenje u drugoj zemlji, kulturna raznolikost) dovodi do neugodne situacije koju opisuje Mezirow (2000), i dovodi do neplaniranih ishoda učenja.

Mnoge vrste aktivnosti koje se nalaze u projektnim mobilnostima podržavaju transformacijsku vrstu učenja sudionika, budući da se mladi moraju samostalno nositi s novim kulturnim okruženjem i izazovnim zadatkom koji se nalazi pred njima. Između ostalog, mladi moraju kritički procijeniti svoje prijašnje pretpostavke, istražiti mogućnosti za nove uloge i odnose, izgraditi (nove) kompetencije i samopouzdanje u novim ulogama (Bergstein i Pernitis,

2013). Da bi se navedeno dogodilo, važno je otkrivanje načina na koji se uči iz iskustva i pretpostavki uključenih u učenje (Bergstein i Pernitis, 2013), dok način na koje mladi percipiraju sebe i svoj svijet nakon doživljenog iskustva, dovodi do transformacijske dimenzije učenja (Brzezin'ska-Hubert, 2013).

Međutim, zbog snage unaprijed stvorenih predodžbi kojeg pojedinci imaju, učenje se -da bi bilo transformativno- mora odvijati kroz proces od četiri faze (Mezirow, 1997; 2000; 2009):

1) **Elaboracija postojećeg stajališta** (traženje dodatnih dokaza koji će podržati našu početnu pristranost u vezi s grupom i proširiti raspon ili intenzitet našeg stajališta);

2) **Uspostavljanje novih stajališta** (možemo se susreti s novom grupom i stvoriti negativne sheme značenja za njih usredotočujući se na njihove uočene nedostatke);

3) **Transformiranje vlastitog stajališta** (možemo imati iskustvo u nekoj drugoj kulturi koje rezultira kritičkim promišljanjem naših pogrešnih koncepcija određene skupine. Kao rezultat toga, javlja se promjena gledišta prema uključenoj skupini, gdje možemo postati više tolerantniji ili više prihvatiti članove te grupe. Ako se to događa uvijek iznova s brojnim različitim skupinama, to može dovesti do transformacije povećanjem naše vladajuće navike uma); te

4) **Transformiranje etnocentričnih navika uma** tako da postajemo svjesniji i kritički promišljamo svoju generaliziranu pristranost u načinu na koji promatramo grupe koje nisu naše. Takve su epohalne transformacije rjeđe i teže, no radimo transformativne promjene u načinu na koji učimo se dok se ono što naučimo udobno uklapa u naše postojeće referentne okvire.

Osim Mezirowog koncepta učenja, Kristensen (2015) navodi kako se kroz projektne mobilnosti moraju zadovoljiti generalna četiri međusobno povezana uvjeta: **uranjanje** (podvrgavanje stvarnom susretu kulture i mentalitetom zemlje domaćina); **odgovornost** (aktivna uključenost sudionika u pronalasku rješenja i izazova koja proizlaze iz dezorijentirajuće dileme); **relativnost** (obrađena pitanja i relevantnih zadataka koji su prepoznatljivi sudionicima, tako da kulturološki određene razlike između načina organiziranja i obavljanja stvari postanu vidljive i mogu se uspoređivati i raspravljati); te **perspektiva** (sudionici su uključeni u stalni proces kritičkog razmišljanja i samorefleksije o iskustvima i da je dostupna podrška u tom procesu prije, tijekom i nakon završetka projekta).

Međutim, mobilnost u svrhu učenja je vremenski ograničeno iskustvo jer nakon odlaska kad-tad dolazi povratak kući, koje može biti jednako uznemirujuće kao i dolazak u drugu zemlju. Tada se postavlja pitanje „Što se dobilo, a što izgubilo?“ nakon sudjelovanja u projektnim

aktivnostima (Niemeyer, 2017). U tim trenucima nastupa transformacijska dimenzija učenja jer sudionici koriste kritičko promišljanje i samorefleksiju s ciljem promatranja vlastitih iskustva ne bi li promijenili svoje referentne okvire i na taj način transformirali drugačiji pogled na svijet (Mezirow, 1981). Stevens i sur. (2010) pokazuju kako mladi koji prolaze kroz kritičko razmišljanje o svojim prethodnim iskustvima prolaze kroz transformativni proces: pokazuju povećano samopouzdanje i promjene u samovrednovanju i samopercepciji. Nadalje, istraživanje kojeg su proveli Strange i Gibson (2017) pokazuje kako su mladi kroz programe mobilnosti doživjeli iskustvo koje ih je potaklo na preispitivanje o vlastitim ulogama u društvu i ponašanju te preispitivanje ustaljenog referentnog okvira kojeg je teško promijeniti. Nadalje, mladi su razvili autonomiju i osjećaj osobne odgovornosti, kao i povećanu sposobnost razlikovanja vlastite i tuđe perspektive (Bachner i Zeuschel, 2009). Promjena okruženja, izlazak iz "sigurne zone" i ulazak u kontekst određene zemlje omogućuje pojedincu stvaranje novih iskustva, ali ne samo iskustva svijeta, već i iskustva vezana sa vlastitim sobom. U takvim situacijama, iako ponekad nesvjesno, ulazimo u sferu transformativnog učenja kojeg najbolje opisuje sljedeći citat (bez obzira na njegovu usmjerenost studentima redovitog Erasmus+ programa mobilnosti):

„...studenti izlaze iz svoje zone udobnosti na neistraženi teritorij, često kao događaj koji mijenja život, povećava njihovu zapošljivost i potiče osobni rast. Studenti Erasmus-a bolje razumiju svoju zemlju i kulturu, a ovaj način "učenja nasuprot" sebi drži ogledalo. Često su suočeni sa stereotipima o vlastitoj nacionalnosti, što ih navodi na kritičnije razmišljanje o vlastitim unaprijed zamišljenim idejama.“ (Tyson, 2011, str. 20-21)

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Opis predmeta istraživanja

Pregledom literature, na međunarodnoj razini postoje brojni znanstveno-istraživački dokazi koji govore u prilog pozitivnog doprinosa mobilnosti u svrhu učenja. Iako se prema definiciji mobilnost u svrhu učenja definira kao neformalni oblik učenja, istraživački doprinos u ovom kontekstu nije dovoljno istaknut. Kako brojni autori naglašavaju važnost neformalnog učenja, razmjene mladih predmet su ovog istraživanja kako bi se istaknula njegova važnost. S obzirom da je u programima razmjena mladih važno iskustvo mladih, ovaj koncept promatrat će se kroz leću Mezirowe transformativne teorije učenja kako bi se dobili podaci, koji će dati pozitivan doprinos neformalnim oblicima učenja organiziranih kroz platformu međunarodne mobilnosti.

5.2. Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u iskustva mladih osoba koji su sudjelovali u programima razmjene mladih s posebnim naglaskom na njihova pozitivna iskustva i transformacijsku dimenziju učenja po modelu Mezirowe teorije.

5.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Temeljno istraživačko pitanje:

Što nam iskustvo mladih koji su sudjelovali u Erasmus+ programima razmjene mladih govori o tim (neformalnim) programima kao platformi za transformativno učenje?

Specifična istraživačka pitanja:

1. Kakva su iskustva mladih koji su sudjelovali u razmjenama mladih?
2. Kakva su iskustva mladih prilikom promjene kulturnog okruženja?
3. Koje značenje mladi pridaju neformalnom učenju u programima mobilnosti?
4. Kako stečeno iskustvo mladih utječe na njihovu percepciju i ponašanje prema sebi, drugima i društvu?

5.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka

Za potrebe ovog istraživanja, odnosno za realizaciju svrhe, cilja, temeljenog istraživanog pitanja kao i dobivanja odgovora na specifična istraživačka pitanja, korišten je kvalitativni istraživački pristup u prikupljanju i analizi podataka. Nasuprot kvantitativnom istraživanju, kvalitativni istraživački pristup koristi se kako bi se dobili podaci bogati iscrpnim iskustvima

sudionika koje odražava njihovo viđenje stvarnosti i način na koji se doživljavaju i suočavaju s njome. Budući da se rad temelji na iskustvima mladih koji su sudjelovali u razmjenama mladih, kvalitativna metoda smatrala se prikladnom jer nudi detaljniji i dublji uvid u razumijevanje istraživane pojave (Milas, 2005). Halmi i Crnoja (2003) navode da kvalitativno istraživanje kao multiparadigmsko i multimetodsko usmjereno istraživanje uključuje naturalistički i interpretativni pristup predmetu proučavanja. Pojednostavljeno rečeno, kvalitativno istraživanje kao takvo uvijek proučava subjekte u svojem povijesnom i socijalnom kontekstu pri čemu nastoji razumjeti i interpretirati smisao i značenje radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva. Glavna je osobina kvalitativne metodologije istražiti srž složenih odnosa između bića, pojava ili događaja pri čemu se nastoji postići cjeloviti (holistički) i iscrpan opis situacija, procesa, događaja, iskustva ili aktivnosti fenomena (Ajduković, 2008).

Širok arsenal strategija kvalitativnog istraživanja implicira na primjenu jednog čitavog niza metoda i tehnika za prikupljanje podataka (Halmi i Crnoja, 2003), a u ovom radu koristio fenomenološki (polustrukturirani) intervju. Primjena fenomenološkog pristupa i metode u kontekstu ovog istraživačkog problema omogućuje spoznaju biti/esencije mobilnost mladih kao platforme za transformativno učenje, kroz značenja koja mladi pridaju stečenom iskustvu kroz neformalne programe mobilnosti- razmjene mladih. Intervju ili „razgovor sa svrhom“ (Binham i Moore 1924; prema Milas, 2005) korišten je kao temeljna metoda prikupljanja podataka kako bi se kroz razgovor sa sudionicima prikupile informacije važne za istraživački problem. Preciznije, koristio se polustrukturirani intervju za čije se potrebe razvio protokol.

5.5. Provedba istraživanja

S obzirom na vlastito iskustvo sudjelovanja u programima razmjene mladih, pronalazak sudionika nije predstavljao problem. Stečeno prijateljstvo i umreženost sa ostalim mladima iz Hrvatske doprinio je pronalasku sudionika za ovo istraživanje, stoga su izabrani sudionici za ovo istraživanje iz Republike Hrvatske. Sudionike se najprije kontaktiralo putem društvenih mreža sa upitom jesu li voljni sudjelovati kao sudionici za izradu diplomskog rada, a nakon njihovog potvrdnog odgovora poslan im je informativni pristanak (Prilog 1.) sa potrebnim informacijama o samoj prirodi istraživanja, rizicima, pravu na odustajanje te osiguravanju povjerljivosti odnosno zaštiti njihovih identiteta.

Dodatnu vrijednost ovom radu daje činjenica kako je prije odlaska na teren provedeno pilot istraživanje sa sudionicom koja je također sudjelovala u programima razmjene mladih kako bi se

procijenilo prihvatljivost protokola (polustrukturiranog) intervjua. Janghorban i sur. (2014) navode kako provođenje pilot istraživanja prije izlaska na teren omogućuje sljedeće: vježbu epohe unutar fenomenološkog istraživanja; jedinstvene prilike za poboljšanje vještina kvalitativnog istraživača u provođenju polustrukturiranog intervjua i poboljšanje vjerodostojnosti kvalitativnog istraživanja. Provedeno pilot istraživanje olakšalo je prosudbu o mogućnosti dobivanja dovoljno bogatih podataka za odgovor na istraživačko pitanje, nakon čega je protokol intervjua podvrgnut manjim korekcijama.

Iako su svi sudionici iz Republike Hrvatske, prvi intervju proveden je u online obliku preko Zoom platforme zbog privremenog stanovanja sudionice u drugoj zemlji. Ostali intervjui provedeni su uživo u Zagrebu zbog stanovanja sudionika u istoimenom gradu i istraživačeve želje za provedbom intervjua *face-to-face* metodom. Intervju su trajali između 45 i 60 minuta, a provedeni su u dva dana. Intervju su snimani pomoću mobitela i laptopa, a prije početka intervjuiranja zatraženo je od sudionika da pisano potpišu informirani pristanak, kao i verbalno na početku snimanja intervjua. Tijekom razgovora sa sudionicima povremeno su se vodile bilješke kako bi se dobili produbljeni odgovori sudionika, a opet kako bi se održalo aktivno slušanje. Po završetku svake provedbe intervjua vodila se refleksija sa bilješkama o samoj prirodi intervjua, pozitivnim i negativnim stranama sa preporukama za sljedeće intervjuiranje. Nakon navedenog, slijedilo je transkribiranje intervjua, kodiranje te analiza i obrada dobivenih podataka koje su uključivale i izradu teorazinske mreže (Attride- Stirling, 2001).

5.6. *Uzorak istraživanja*

U ovom istraživanju koristio se namjerni uzorak bogat informacijama- mladi koji su sudjelovali u najmanje tri programa razmjene mladih kako bi se dobili podaci iscrpni iskustvima sudionika. Svrhovito ili namjerno uzorkovanje koristi se kod odabira „slučajeva bogatih informacija“ (Patton, 1999., str. 169) kada je cilj razumijeti fenomen i kada je generalizacija nepotrebna. Ovakvo uzorkovanje provodi se *a priori* i temelji se na tradiciji istraživanja i istraživačkom pitanju (Savin- Baden i Howell Major, 2013).

U istraživanju se obuhvatila heterogena skupina: četiri sudionice ženskog spola i dva sudionika muškog spola u dobnoj skupini između 21 i 26 godina. Svi sudionici su pohađali najmanje tri programa razmjene mladih, dok su neki od sudionika bili na više od sedam razmjena mladih što daje dobar uvid u iskustva sudjelovanja na programima mobilnosti. Valja naglasiti da

su za vrijeme provođenja intervjua troje sudionika pohađali fakultet, dok je ostalo troje sudionika bilo zaposleno, što će se kasnije vidjeti u analizi dobivenih rezultata.

Slika 2. **Opći podaci o sudionicima**

SUDIONIČ/ PSEUDONIM	GODINE	STATUS	BROJ ERASMUS+ PROGRAMA	TRAJANJE INTERVJUA
Laura	26	studentica	7	33:13 min
Ana	26	zaposlena	6 (+1 studijski boravak)	35:30 min
Katica	23	zaposlena	5	20:48 min
Lena	26	zaposlena	4 (+1 studijski boravak)	45:56 min
Jan	22	student	5	36:21 min
Mate	26	student	5	34:03 min

5.7. Obrada i analiza podataka

Prikupljeni i kodirani podaci bili su podvrgnuti tematskoj analizi- analitički alat koji se koristi u kvalitativnim istraživanjima. Tematska analiza može se okarakterizirati kao sustavno i objektivno sredstvo opisivanja istraživačkog fenomena, a uspješnost njezine primjene promatra se kroz transformaciju dobivenih "sirovih" podataka u pojmove koji opisuju istraživačke fenomene putem stvaranja tema, podtema, kategorija, koncepata, modela, konceptualnih sustava ili mapa (Elo i Kyngas, 2008).

Dobiveni podaci prezentirani su putem tematske trirazinske mreže prema modelu Attride- Stirling (2001), što pretpostavlja razvoj temeljnih, organizirajućih i globalne teme.

5.8. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je protokol (polustrukturiranog) intervjua za mlade koji su sudjelovali u najmanje tri programa razmjene mladih (Prilog 3.) Protokol se sastojao od ukupno 15 otvorenih pitanja sa dodatnim potpitanjima radi boljeg snalaženja istraživačice u protokolu. Protokol je podijeljen na četiri tematske kategorije sljedeći prirodu specifičnih

istraživačkih pitanja, što je kasnije omogućilo usmjerenu analizu i obradu dobivenih podataka, odnosno prikaz trirazinske mreže. Na kraju protokola sudionici/e su imali/e priliku dodati pitanja koja su smatrali važnim za istraživanje, a nije bilo ranije spomenuto tijekom intervjua.

5.9. Etičke dileme u istraživanju

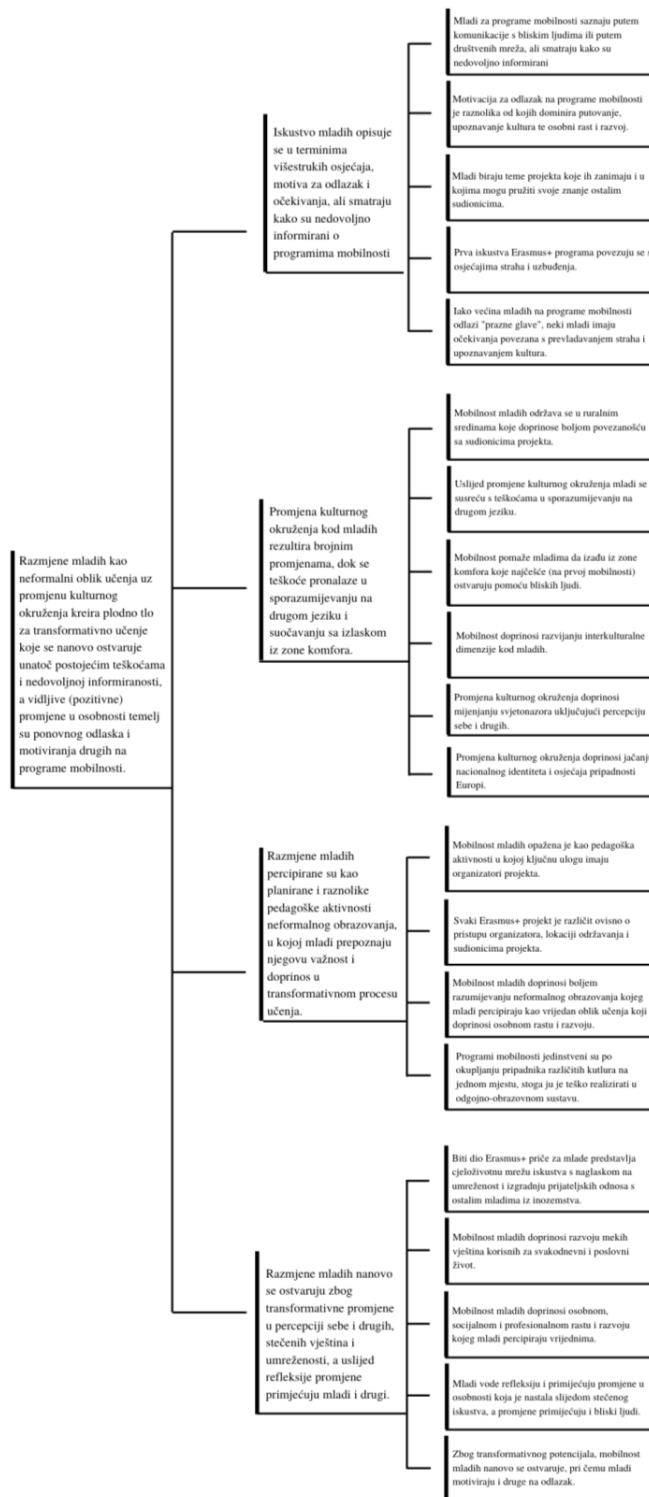
Etički aspekti istraživanja su zadovoljeni. Istraživanje je provedeno u skladu etičkim standardima i Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, a kako bi se zaštitili osobni podaci sudionika istraživanja, sudionici su potpisali informirani pristanak s detaljima istraživanja. Još je dodatno prije početka intervjuiranja snimljen pristanak sudionika, kako bi se registrirao na audiozapisu. Također, sudionicima istraživanja napomenuto je kako mogu odustati u bilo kojem trenutku istraživanja te kako će se dobiveni podaci koristiti isključivo u svrhe izrade diplomskog rada. Identitet sudionika/ica i prikupljeni podaci dostupni su samo autorici rada i korišteni isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. U radu se ne koriste stvarna imena sudionika/ica istraživanja, već je svaki sudionik/ica zaštićen pod pseudonimom.

6. ANALIZA I RASPRAVA O REZULTATIMA

Analizi podataka pristupilo se tematski, kao sustavno i objektivno sredstvo opisivanja istraživačkog fenomena. Uspješnost njezine primjene promatra se kroz induktivnu transformaciju dobivenih „sirovih“ podataka u pojmove koji opisuju istraživačke fenomene putem stvaranja tema, podtema, kategorija, koncepata, modela, konceptualnih sustava ili mapa (Elo i Kyngas, 2008). U ovom istraživanju, izviraća tematska analiza bila je vođena fenomenološkim pristupom, koji je u kontekstu konkretnog istraživačkog problema, omogućio da spoznam bit/esenciju fenomena-iskustva mladih koji su sudjelovali u najmanje tri Erasmus+ programa razmjene mladih.

Proces kodiranja i analize dobivenih podataka započeo je inicijalnim kodiranjem transkripata svih sudionika ovog istraživanja iz čijeg su procesa proizašli inicijalni kodovi koji su potom grupirani u četiri kategorije koji prate specifična istraživačka pitanja. Odnosno, definiranje organizacijskih tema vođene su specifičnim istraživačkim pitanjima i postavljenim konceptualnim okvirom, što znači da su organizacijske teme ujedno i odgovor na postavljena specifična pitanja, dok je globalna tema odgovor na temeljno istraživačko pitanje. Proces analize rezultirao je tematskom trofaznom mrežom (Slika 3.) prema uzoru na Attride- Stirling (2001) iz koje su iznjedrile tri razine tema: temeljne teme (teme najnižeg reda iz transkripata/intervjua sudionika), organizirajuće teme (grupirane temeljne teme koje su sumirane u apstraktnije načelo, u ovom istraživanju odgovori na specifična istraživačka pitanja) i globalna, odnosno nadređena tema (ujedno i odgovor na temeljno istraživačko pitanje). Tijekom analize izvedeno je 20 temeljnih tema koje su grupirane u 4 organizacijske teme, te sumirane u jednu globalnu, nadređenu temu- srž rada o mobilnosti mladih kao platformi za transformativno učenje.

Slika 3. Prikaz trirazinske tematske mreže

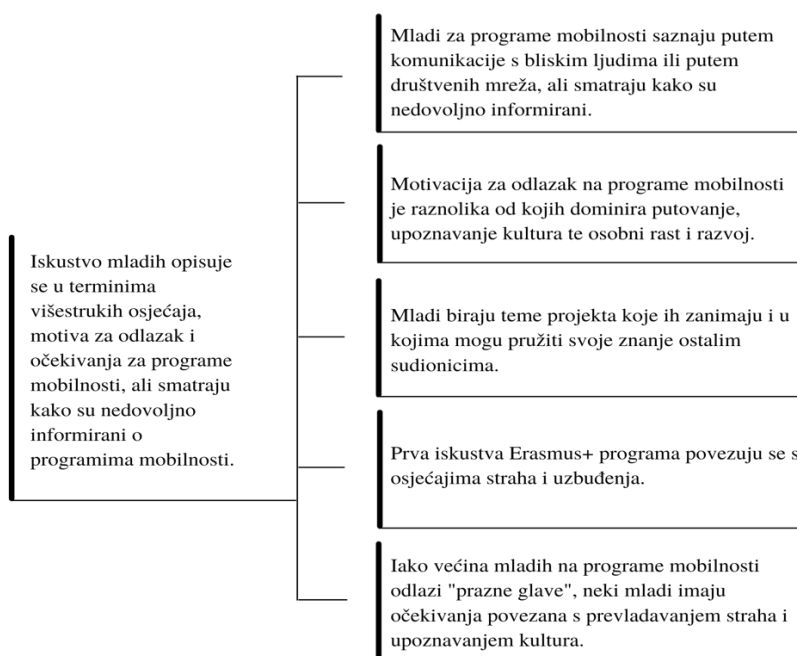


U prikazu rezultata tematske analize prikazujem pregršt kodiranih odsječaka intervjua, sa željom i namjerom da se „čuje“ iskustvo sudionika istraživanja koje će doprijeti do ostalih mladih i na taj način započeti svoje transformativno putovanje.

6.1. Iskustva mladih koji su sudjelovali u razmjenama mladih

Iz strukture tematske mreže (Slika 4.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezane sa iskustvima mladih koji su sudjelovali u razmjenama mladih (informiranost, motivacija, osjećaji i razina zadovoljstva) koje su sumirane u jednu organizirajuću temu prema kojoj se iskustvo mladih opisuje u terminima višestrukih osjećaja, motiva za odlazak i očekivanja za programe mobilnosti, ali smatraju kako su nedovoljno informirani o programima mobilnosti.

Slika 4. **Struktura tematske mreže 1.**



6.1.1. Informiranost

Agencija za mobilnost i programe Europske unije putem mrežnih stranica nudi različite godišnje publikacije putem kojih se mladi mogu informirati o različitim programima mobilnosti.

Osim toga, mladima se putem informacijskog servisa Eurodesk⁸ pružaju informacije i besplatno savjetovanje o mogućnostima sudjelovanja na međunarodne i europske programe mobilnosti poput Erasmus+ i Europske snage solidarnosti. Unatoč dostupnim informacijama, sudionici istraživanja ukazuju kako „većinom ljudi ne znaju što je Erasmus. Jako malo ljudi zna za to“ (Mate). O nedovoljnoj informiranosti o programima mobilnosti progovara i Laura: „I prije nikad nisam čula za to, nitko mi nikada nije rekao za to. Većina mog kruga prijatelja uopće ne zna za Erasmus+ projekte i ja im pokušavam svaki put reći da to postoji, da bi se trebali prijaviti.“. Navedeno ukazuje na veću potrebu informiranosti o programima mobilnosti od strane nadležnih institucija tj. AMPEU. Osim toga, zanimljiv iskaz daje sudionica istraživanja koja smatra kako bi (srednje) škole trebale imati ulogu u informiranosti o programima mobilnosti:

„Sad vidim da i srednje škole podržavaju sve više te Erasmus razmjene što mi je super da već u srednjim školama počinju na tome raditi, jer ja u srednjoj nisam znala da to postoji. Jer u to vrijeme, ne znam koliko je to bilo popularno. Tako da obično netko ti ode, onda kaže još ostalim ljudima kako je otišao, svi žele znat kako ti to toliko putuješ, pa im kažeš koliko je to jednostavno. Neki budu, onako, malo skeptični „Zar ja trebam bit student? Zar ja trebam studirati određeno stvar ili nešto? (..) Rado ljudi ja mislim da pričaju o tim projektima, i tako se to saznaje dalje.“ (Ana)

Iako mladi iskazuju **nedovoljnu informiranost od strane nadležnih institucija** za programe mobilnosti, za Erasmus+ programe saznaju u (neformalnoj) komunikaciji sa osobama koji su sudjelovale u sličnim i/ili istim programima:

„Zapravo to mi je preporučila sestrična, ona je bila na tim projektima, ja sam vidjela da je ona na tome i htjela sam i ja tako nešto slično“ (Ana)

„Čuo sam od rođaka, ali oni su bili isto na tim kratkim projektima, ali ja nisam znao za to. Ja sam mislio da su oni išli na mjesec, dva, na studentsku razmjenu. I onda sam slučajno na ovo naletio, prijavio se i tako (..) Zapravo je to bilo slučajno.“ (Jan)

Osim komunikacije s **obitelji**, sudionici ovog istraživanja o programima mobilnosti saznaju „preko **prijatelja** jer je njegova mama bila direktorica jedne NGO, te organizacije.“ (Laura) i

⁸ AMPEU (bez dat.). Eurodeskov kutak za mlade. <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/kutak-za-mlade/>

„kolege koji mi je pričao o tome i nije mi bilo jasno kako to funkcionira jer je besplatno. I ja sam više istraživala o tome i onda mi je on rekao „Daj, ajde, prijavi se. To ti je najbolji način da vidiš kako je.“ (Katica). Također, **društvene mreže** poput Facebook-a imaju značajnu ulogu u pružanju informacija o načinima prijave na programe mobilnosti („Postoje razne grupe preko kojih se oglašavaju takvi projekti i saznaš za njih pa se možeš prijaviti“ (Ana)), ali ovakav vid informiranja može biti problematičan jer ukazuje na iskrivljenu percepciju Erasmus+ programa:

„Čuo sam za to. Nisam imao pojma da tako nešto postoji. Jer nerealno zvuči. Pogotovo kada neki organizatori to prikazuju kao turistički izlet, čini se kao neki Herbalife kao “Ti odi. Mi ti platimo sve. Mi te nahranimo. Samo moraš biti tamo i vratit se doma.“ (..) zvuči kao da će te tamo netko otet ili tako nešto. (..) Ali, vidio sam na društvenim mrežama, mislim da je Facebook. Prijavio sam se na prvu razmjenu i nakon toga je to samo krenulo.” (Mate)

6.1.2. Motivacija

Sve veći broj mladih želi iskusiti programe mobilnosti, bilo da se radi o kratkoročnoj ili dugoročnoj mobilnosti, odlasku inozemstvo radi učenja novog jezika i poboljšanja komunikacijskih sposobnosti (Haldimann i sur., 2021; Smith i sur., 2014) ili pak obogaćivanju osobnog razvoja kroz neovisnost i samopouzdanje (Nielsen, 2020; Van Maele i sur., 2016). Mobilnost kao takva može biti obrazovna, profesionalna ili kulturna, ali isključuje, ili bi barem trebala isključivati odlazak isključivo radi putovanja (Haldimann i sur., 2021): „Primarna motivacija je definitivno da putujem i vidim svijet.”(Ana) i „Obožavam putovati. To mi je bilo primarno“ (Lena). Postojeća literatura pruža bogate doprinose o motivima za mobilnost mladih (Van Maele i sur., 2016; Nielsen, 2020; Haldimann i sur., 2021), a sudionici ovog istraživanja govore o želji za poboljšanjem **komunikacijskih sposobnosti** („Motiviralo me iskoristiti slobodno vrijeme i malo bolje pričati engleski jezik“ (Katica)), želji za iskušavanjem „novih stvari“ (Lena), obogaćivanjem **osobnog razvoja** jer je Erasmus „predivno iskustvo, izmijeniš se i odlično djeluje na tebe“ (Ana), **unaprjeđivanja kulturnih horizonta i upoznavanje novih kultura** („Da naučim nešto novo i upoznam još ljude, naravno“ (Ana)) te izlaska iz zone udobnosti kao uobičajena motivacija unutar mobilnosti mladih (Chaban i sur., 2011; Forsey i sur., 2012):

„Htjela sam se probat upoznat sa drugim ljudima, pokušat izaći iz svoje confort zone (smijeh) i jer sam znala da mi je to inače bilo jako teško. I htjela sam otići na neko putovanje, upoznat na putovanju i druge kulture.“ (Laura)

Nakon što su se okušali u prvoj razmjeni mladih, motivacija za ponovni odlazak na programe mobilnosti bila je drugačija. Prvenstveni motiv za putovanjem pretvorio se u želju za nečim značajnijim, a Bachner i Zeutschel (2009) navode osjećaj jedinstvenosti kao jedan od motivacijskih faktora *„Za svaku drugu mi više nisu bile bitne lokacije, nego taj osjećaj koji imaš poslije projekta. Osjećaš se ispunjeno jer si deset dana okružen sa srećom i dobrotom i onda dođeš nazad u normalan život, a tamo je, ajmo reći, malo bolji. I onda to pokušaš prenijet drugima.“* (Jan). Laura je naprimjer osvijestila svoju zatvorenost pa je za sljedeće projekte pokušala *sama sebe natjerat da se ipak otvorim više. Imala sam osjećaj da sam u prvom projektu se previše držala tog prijatelja, da nisam sebi dozvolila upoznat druge ljude i kad sam se vratila kući bilo mi je prežao što nisam pričala dovoljno, što se nisam dovoljno družila i htjela sam to onda u sljedećima ispraviti.“* (Laura). Zanimljivi nalazi uočeni su kod troje sudionika čija je prvenstvena motivacija bila želja za putovanjem, a sada *svaki sljedeći projekt biram u smislu sadržaja, da ima malo drugačiju tematiku* (Ana). Identična razmišljanja dijele sljedeći sudionici:

„Imam osjećaj da kroz godine više i više pristupam prema Erasmusu da mi je tema sve više i više bitna, ne toliko turističko mjesto. Jer shvatiš da to nije samo turističko putovanje, kao što gledaš u početku i kao što sam ja u početku gledao (Mate).

„Svaki sljedeći put kada sam se prijavljivala manje sam gledala lokaciju, više temu jer me počeo zanimati stav drugih sudionika i onog što ću naučiti. To je ta neka zrelost koja se razlikuje s početka i sa kraja Erasmusa“ (Katica).

6.1.3. Odabir teme projekta

U tom kontekstu, razmjene mladih karakteristične su po tome što se one održavaju prema određenim temama koje ih zanimaju *Znači, ne da ću doći tamo i slušat o ekologiji na primjer, jer me to stvarno ne zanima. Nego da je nešto šta me barem malo zanima, šta će mi bit korisno u životu.“* (Jan) ili *u kojima ja mogu pružiti nešto u svom znanju* (Katica). Između ostalog, Europska komisija (2021a, str. 121) navodi kako se mladi trebaju upoznati sa „društveno bitnim temama“

ne bi li ih potaknuli na aktivan angažman u društvu. Osim društveno bitnih tema, mladi biraju teme projekta od kojih imaju benefita za fakultet ili posao:

„U početku ne, jer ovo čime se ja bavim, umjetninama, projekti nisu baš povezani za to. Ali, kasnije sam se počeo baviti jednim drugim poslom, digitalni marketing i društvene mreže- tu sam već mogao povezati projekte s temom. Tako da, nakraju je došlo do toga da vidim neku temu koja mi je bitna za posao i odaberem.“ (Mate)

„Pa, zapravo je to bio, ja bi čak i rekla najbolji projekt od svih šest na kojima sam bila. To je bilo na drugoj godini fakulteta. Išli smo u Slovačku i tema je bila povezana zapravo sa biznisom, šta je bilo blisko mom studiranju. Tako da sam tamo bila baš 'gro' toga naučila. I oduševilo me tamo. Taj projekt me oduševio zapravo. Znala sam da ću sigurno još.“ (Ana)

6.1.4. Osjećaji

Putovanje je više od samog kretanja prema odredištu te je nerijetko praćena intenzivnim emocionalnim iskustvom (Wilson i Harris, 2006). Iskustvo dolaska u nepoznatu okolinu element je početne faze Erasmus iskustva kojeg mladi nerijetko opisuju kao izazovan (Nielsen, 2020) jer *prijavljuješ to online, a ja sam to preko Facebook grupe gdje je ta organizatorica objavljivala projekte. Čuješ se s njom preko mail-a i zapravo ne znaš šta te čeka, ni šta će tamo biti. Doduše, prije toga sam nešto putovala, ali možda ne toliko u vlastitom angažmanu” (Ana)*. Odlazak od doma i nepoznata okolina kod mladih može se opisati u terminu osjećaja pozitivnih izazova *Bila sam vesela i uzbuđena. Spakirala si malo stvari i rekla „Idemo vidjeti šta je to!“ (Katica)*. A s druge strane, može se opisati kao osjećaj neizvjesnosti jer *otpočetka mi je bilo, ono, baš, ne znam. Čudno je bilo. Jako čudno, doslovno čudno. Znaš ono kad imaš raširene oči i tak si tri sata u avionu, ne znaš gdje ideš, šta te čeka (..) i onda kad dođeš, kad se kreneš upoznavati s ljudima, to prođe” (Jan)*.

Osim navedenog, mobilnost mladih često je praćena emocijama stresa i straha pa se u kontekstu odlaska u inozemstvo često govori o ”strahu od nepoznatog“ (Knoch i sur., 2019; Hanssote, 2017):

„Nisam znao šta me čeka. Ne znaš točno ni gdje ideš. Ne znaš točno ni kako tamo izgleda, ni šta te čeka, ni ništa. (..)“ (Mate)

”Možda strah na početku kao šta će bit, šta me čeka. Nisam išla s nikim poznatim. Čak sam mislila odustat prije nego šta sam išla i bilo me vuklo to što je bila dobra destinacija. To sam išla na Siciliju. I nakraju, ipak, naravno da sam se odvažila. Imala sam neke negativne misli na početku.” (Lena)

”Nisam znala gdje točno idem, šta ću točno radit, šta se događa i sjećam se da sam vrlo loše pričala engleski jezik i da me bilo sram naspram ostalih polaznika tog Erasmusa.“ (Katica)

Osim straha od nepoznatog, mladi često izvještavaju o izazovu glede socijalizacije (Nielsen, 2020) i strahu sa drugim mladima jer *„nisam navikao da toliko ljudi bude oko mene i da ja s njima moram ostvarit neku interakciju“ (Mate)* i *nisam uopće očekivala da ćemo toliko dana imat kontakta s drugim ljudima. Nisam znala koliki je fokus na druženje s drugim ljudima (Laura).* Ovaj aspekt posebno je izazovan i stresan za mlade koji su po osobnosti introverti poput Laure kojoj je *ispočetka bilo jako stresno jer nisam bila pretjerano druželjubiva (smijeh) osoba. Bila sam jako povučena i bilo mi je teško uopće govorit ispred veće skupine ljudi. Tako da, na toj prvoj (razmjeni) sam se većinom držala tog prijatelja s kojim sam došla i bilo mi se teško integrirat u grupu”.* Socijalizacija bitna komponentna za ljudska bića, posebice u okviru međunarodne mobilnosti gdje mladi moraju doživjeti početak novog društvenog života u inozemstvu (Nielsen, 2020), a za neke mlade ovo može predstavljati početak promjene u osobnosti:

”Tu me bilo malo strah jer kako sam po prirodi onako malo povučenija osoba, nisam navikao da toliko ljudi bude oko mene i da ja s njima moram ostvariti neku interakciju. (...) Tako da, taj strah od ljudi je nestao nekako odmah nakon prvog dana kod svih projekata.“ (Mate)

6.1.5. Očekivanja

Praćeni emocijama straha i stresa, očekivanja kod mladih opisuju se u terminima savladavanja postojećeg **straha** *„Jedina očekivanja koja sam imala bila su vezana uz moj strah, kako ću ja to uspjet, kako ću se integrirat u skupinu“ (Laura)* i **upoznavanja nove kulture** *(Osim da ću vidjet tu državu, htjela sam upoznat novu kulturu, vidjet kakvi su to ljudi tamo (Ana)).* Međutim, većina mladih nije imala očekivanja vezana uz programe mobilnosti *Očekivanja kao očekivanja-nisam.*

Bila sam samo sretna što mogu biti dio jednog takvog projekta, jer prije nikad nisam imala takvo iskustvo i naš me zanimalo kako to izgleda (Laura), a Jan navodi kako je na projekt išao „prazne glave“:

”Nisam bio ni svjestan tog trenutka zapravo - sam sam se prijavio, sam sam išao, nisam imao nikakva očekivanja iako su mi pričali kako bi to moglo izgledat. Ali to su sve neke formalne stvari. Znači, imaš interkulturalnu večer, radite te i takve stvari, ovo ili ono ovisno o temi. Ali evo, neke najbitnije stvari koje proživiš tamo, to ti nitko ne može opisat”

(Ne)postojanje očekivanja kod mladih može imati dvojako značenje: s jedne strane može se reći da na mlade utječe jako emocionalno iskustvo koje je praćeno raznim emocijama, pozitivnim i negativnim. Dok, s druge strane, mladi su nedovoljno informirani i upoznati sa samim programima mobilnosti (što je objašnjeno u prvom djelu poglavlja) što može utjecati na njihovu percepciju Erasmus-a i nadolazeća očekivanja. U tom kontekstu, Mate iznosi svoje iskustvo:

„Nisam znao šta me čekalo. Nisam znao šta bi tamo trebalo bit. Agenda je onako, jako kratka i sirova. Ne znaš jesu li to radionice jer kako mi svi dolazimo iz ovog školskog sustava gdje si ti navikao sjetit u klupi koliko već sati dnevno, meni je bilo u glavi da ćemo možda sjedit tamo u klupama i slušat nekoga kako govori. A uopće nisam imao pojma kako bi to trebalo izgledat.” (Mate)

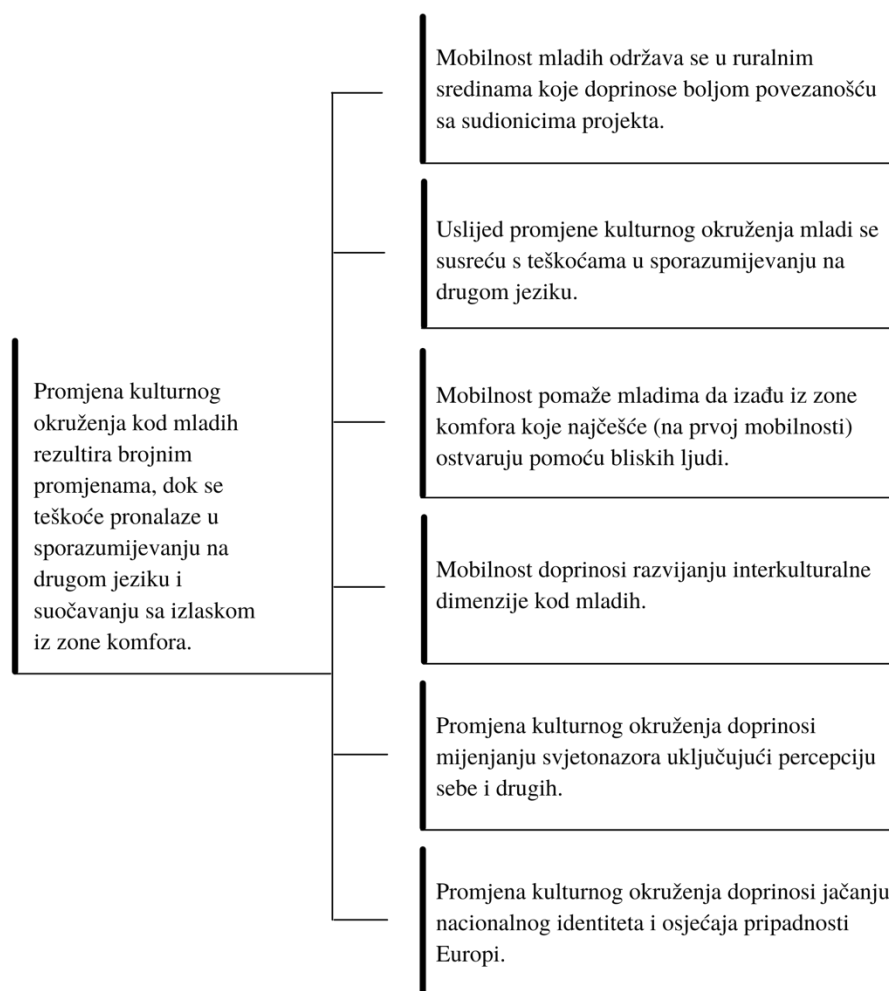
Evidentno je kako mladi odlaze u inozemstvo s različitim (ne) očekivanjima i suočavaju se sa situacijama koje mogu biti izazovne i stresne. Iako nedovoljno informirani, iskustva mladih pokazuju generalno zadovoljstvo jer *„uvijek si zadovoljan, uspiješ izvući nešto kvalitetno“* (Katica) i *„nema Erasmus-a za koje žalim da sam otišao jer na svakom sam isprobao nešto što nikad nisam radio“* (Mate). Kristensen (2019) objašnjava kako se mladima trebaju pružati potrebne informacije o okruženju u kojem se nalaze ne bi li ispunili svoja očekivanja i prevladali strah od nepoznatog. Ipak, čini se kako je *„bolje da ih (očekivanja) nisam imala jer sam se tako još više iznenadila koliko je bilo super“* (Lena).

6.2. Iskustva mladih prilikom promjene kulturnog okruženja

Iz strukture tematske mreže (Slika 5.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno šest temeljnih tema povezane sa iskustvima razmjene mladih prilikom promjene kulturnog okruženja

koje su sumirane u jednu organizirajuću temu prema kojoj promjena kulturnog okruženja kod mladih rezultira brojnim promjenama, dok se teškoće pronalaze u sporazumijevanju na drugom jeziku i suočavanju sa izlaskom iz zone komfora.

Slika 5. **Struktura tematske mreže 2.**



6.2.1. Mjesto održavanja projekta

Međunarodna mobilnost mladih doprinosi otkrivanju novih kultura, ljudi i mjesta koje se nerijetko održavaju u ruralnim sredinama „*Uvijek ideš, na ta neka mjesta koja su manja, tako da, vjerojatno nikad ne bi razmišljao o posjeti takvim mjestima. Ali, eto, tad si bio tada tamo. Ali ono, super je ta dva, tri dana prije, dva, tri dana nakon gdje možeš zapravo posjetit glavni grad ili nešto slično*“ (Ana). Drugačije mišljenje dijeli Lena koja se „*najviše bojala što će to će možda biti usred*

ničega jer inače Erasmus+ projekti nisu u nekom većem, turističkom gradu nego izvan civilizacije“. Međutim, ruralne sredine u održavanju projekta ima svoj cilj- nadomještanje nedostatka obrazovnih i slobodnih aktivnosti koje imaju važnu ulogu u osobnom razvoju mladih (Salto, bez dat.). Dapače, benefite nema samo lokalna zajednica, već i mladi koji smatraju kako održavanje razmjena u ruralnim sredinama doprinosi boljom povezanošću sa ostalim sudionicima. Svoja iskustva opisuju sljedećim riječima:

”Zapravo mi je bilo jako drago što većina projekata na kojima sam bila je bila koncipirana tako da su nas stavljali u manje sredine, tako da ne bi mogli turistički ići razgledavat grad i bježat sa projekta u slobodno vrijeme. Nego smo bili prisiljeni upoznavat druge, pogotovo ta prva dva dana kad je fokus na upoznavanju drugih. Mislim da je zapravo to najvažnije jer se onda ljudi ne raštrkaju nego baš moraju ostvarit neki međuodnos. I mislim da bez toga bi bilo puno teže spojiti toliko veliku grupu ljudi da se pokušavaju složiti i upoznavat.“
(Laura)

„A nakon toga, stvarno, ovisi od projekta do projekta, ali naprimjer kod nekih, pogotovo kada su u nekim malim, izoliranim mjestima, gdje se ta grupa neće raspršiti po gradu ili selu, u tih tjedan dana se jako povežeš sa svim ljudima. I to je meni isto bilo šok, da kako je moguće da ja nekoga koga nisam znao do prije tjedan dana, ta osoba sada plače jer se mi rastajemo nakon tjedan dana. Tako da, sve najbolje i sreće i veselje.“ (Mate)

6.2.2. Teškoće u sporazumijevanju na drugom jeziku

Od trenutka kada su mladi stigli na odredište razmjene, bili su svjesni da moraju komunicirati na drugom jeziku. Iako neki mladi žele iskustvo razmjene radi poboljšanja svojih postojećih jezičnih vještina (*Željela sam malo bolje pričati engleski jezik* (Katica)), za druge je ovaj aspekt i dalje izazovan jer *„nikad nisam bio bog zna kakav u engleskom, uvijek sam vukao teži izgovor i svašta. I kad sam se htio uključiti u razgovor, tu sam imao nekakvu kočnicu. Koja je nakon dva, tri dana prestala. I onda je kasnije to bilo sasvim drugačije“* (Jan). Višejezičnost se ističe kao jedan od posebnih ciljeva Erasmus+ programa, a prepoznat je i u dokumentima Vijeća Europe (2011) i Europske komisije (2009, 2021). Unatoč tome, mladi komunikaciju na drugom jeziku opisuju kao izazovnu te se nerijetko osjećaju ograničeno u društvenim situacijama zbog nemogućnosti

artikuliranja svojih misli ili osjećaja zbog ograničenog vokabulara (Nielsen, 2020; Lan, 2020; Dabasi-Halász i sur., 2019). Identično iskustvo navode sudionici ovog istraživanja:

„Prvi susret mi je bio kad sam shvatila da će sa mnom u sobi bit jedna Turkinja i jedna Poljakinja, a ta Turkinja nije znala riječ engleskog i to mi je strašno bilo stresno. Jer čak i kad znam jezik koji uostalom pričam, mi je ispočetka bilo teško s njima komunicirat. A ovo je bilo potpuno suludo jer uopće nisam znala kako pristupit toj djevojci. Naravno, htjela sam, pošto smo zajedno u sobi da bude i meni i njoj ugodno, ali jednostavno probale smo s rukama i nogama sporazumijevati. Bilo je strašno teško.“ (Laura)

„Bilo je malo teško u početku teško s jezikom, jer neki nisu dobro pričali engleski i onda je bila komunikacija, onako, usisavanja riječi i pokušavanja upoznavanja na vrlo težak način. (..) Na prvom Erasmusu nas je bilo četrdeset u istoj kući. I u našoj sobi je bilo par cimerica koje nisu zaista pričale nikakav engleski. I s njima je bilo teško iskomunicirat nekakva pravila o životu, za pospremanje, čišćenje i buđenje s alarmima. Tako da je taj prvi Erasmus ostao mi u sjećanju prilagođavanja na silu drugoj osobi. Ali onda, već na drugom Erasmusu je bilo lakše.“ (Katica)

6.2.3. Izlazak iz zone komfora

Putovanje je više od samog kretanja prema odredištu te se ono često smatra smislenim putovanjem samooktrivanja i izlaskom iz zone komfora (Wilson i Harris, 2006): *„Rekla bih da je cijelo to iskustvo, jer svako putovanje je izlazak iz zone komfora. Jer samo putovanje, dok dođeš do druge države se nađeš u raznim situacijama gdje treba brzo reagirat i razmišljat. I svaki put, kada se to desi si sve spremniji za svaki sljedeći. To je definitivno jako vrijedno iskustvo.“ (Ana).* Iako je mobilnost mladih potraga za samim sobom i smislom (Wilson i Harriss, 2006), ona za mlade često predstavlja prepreku jer *„što si stariji imaš taj osjećaj da previše razmišljaš. I ne želiš izaći iz svoje komfor zone, definitivno. To me nekako najviše mučilo“ (Lena).* Osim toga, izlazak iz zone komfora praćena je emocijama *„straha“ (Lena)* i neugodnosti:

„Sjećam da sam stalno imala taj neki nemir (smijeh). Da mi je bilo teško se oslobodit, bilo mi je teško počat pričat s drugim ljudima, uvijek sam čekala da oni dođu meni. I pogotovo govorit ispred te velike skupine, kad smo trebali predstavljat neke radionice koje smo

radili. Uvijek sam pokušavala pobjeći nekako sa strane da mene netko ne prozove (smijeh).“ (Laura)

Kada se nalazimo u nepoznatom okruženju, osjećaji ugone i poznatosti mogu izbiti u prvi plan u kojem mladi sa sobom nose prenosive osjećaje udobnosti, sigurnosti, bliskosti i kontrole (German Molz, 2008; Skey, 2011). Chinnappan i sur. (2013) skreću pozornost kako mladi ne uspijevaju uroniti u međukulturno okruženje jer pribjegavaju situacijama koje su im poznate i ugodne pa tako (prve) programe mobilnosti ostvaruju sa prijateljima „*Comfort zone je to što sam pozvala frendicu da ide sa mnom. To je kao nekakva sigurnost, da nisam sama u potpunosti u nečem novom.*“ (Katica). Brown (2008) ističe kako se zona ugodnosti temelji na položaju osobe u stresnoj situaciju u kojoj će, ako, osoba prevladava strah rasti kao pojedinac. Ujedno, mobilnost mladih može dovesti do snažnog osobnog putovanja koje je i refleksivno i transformativno (Brown, 2009), a ovakvu činjenicu prepoznaje i sudionica istraživanja koja navodi kako „*Na jedan od projekata je bila moja mlađa sestra i to je bio jedini projekt gdje sam išla s nekim koga znam. i moram priznat da sam, koliko god je meni taj projekt bio fora i zabavan, ja sam se možda najmanje izmijenila jer nisam morala toliko izaći iz svoje konfort zone zbog sestree.*“ (Lena). U prilog navedenom govore Root i Ngampornchai (2013) koji tvrde kako samootkrivanje i osobna promjena dolaze od učenja kako se osjećati ugodnije u neugodnim situacijama koje je osvijestila sudionica istraživanja:

„Bilo mi je lakše zato što sam znala da idem u paru. Ali mislim da mi je to isto jako odmglo jer sam se onda hvatala jako za to poznanstvo i nisam proširila vidike na toj prvoj razmjeni. Tako da, koliko god mi je bilo lakše upoznavat nekoga na prvoj razmjeni, mislim da mi je to bila medvjeda usluga i da sam možda trebala ipak otići sama.“ (Laura)

Bissell (2008) primjećuje kako je ostanak unutar naše zone udobnosti nešto za što vjerujemo da će u najboljem slučaju spriječiti naš osobni napredak. Ovakvo uvjerenje je ono što je u osnovi motivacije i očekivanja sudionika da napuste zonu komfora jer „*najbolje se osjećaš kada izađeš iz njega, ali jako je teško izaći. Bilo mi je puno lakše dok nisam radila, jer sada imam tu neku svoju rutinu, cijeniš to svoje slobodno vrijeme i sve ti je teže ići na tako neke projekte*“ (Lena). Izlazak iz zone komfora pokazao se značajnim motivacijskim faktorom za mobilnost mladih (Chaban i sur., 2011; Forsey i sur., 2012; Prazeres, 2016) jer „*imao sam je, ali sam htio*

izlazit. Jer sam znao da jedino tako mogu savladat to sve. Nema drugačijeg načina nego odem negdje i napravim nešto“ (Mate). S obzirom da je izlazak iz zone komfora neophodan za transformativno učenje (Barnett, 2004; Mezirow, 2000; Taylor, 1998), mladi ukazuju kako je *Erasmus bila prva stvar koja mi je pomogla da izađem iz toga i onda sam ja kasnije to nastavio primjenjivat i u poslu, hobijima i svemu* (Mate). Gotovo identična razmišljanja dijele ostali sudionici:

„ (...) i onda na tim projektima svaki put izlaziš iz komfor zone makar ti možeš reći da si izašao ne znam kad“ (Jan)

„Drugačije su to ljudi od tebe i ipak ta prva dva dana osjećaš kako izlaziš iz te komfort zone. Ali, obožavam to kako kada izađeš iz te komfort zone da daš priliku drugima da se sprijateljiš s njima kao i sa svakodnevnim prijateljima“ (Lena)

6.2.4. Interkulturalna dimenzija

Među zagovornicima međunarodne mobilnosti mladih postoji dugotrajno uvjerenje da je iskustvo života i studiranja u drugoj zemlji moćan alat za razvoj interkulturalnih kompetencija (Schartner, 2016; Almarza i sur., 2017; Nielsen, 2020) koje u današnjem globaliziranom svijetu zauzimaju posebno mjesto. Iako ju je teško definirati (Lange, 2011, str. 9), interkulturalne kompetencije opisuju se kao sposobnost uspostavljanja zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture pri čemu se razvijaju (interkulturalni) stavovi, znanja i vještine s ciljem boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura (Byram i Zarate, 1997): „*Proširio sam vidike po pitanju kultura i toliko toga sam naučio o drugim zemljama, a nisam bio ni svjestan toga*“ (Jan). Brojni autori govore o važnosti razvijanja interkulturalnih kompetencija kao i o jačanju istih tijekom različitih programa mobilnosti (Baranova i sur., 2020; Almarza i sur., 2017; Penman i Ratz, 2015). Zamoljeni da se osvrnu na suživot sa drugim kulturama, mladi ovog istraživanja istaknuli su razvijanje interkulturalne kompetencije sljedećim riječima:

„Nekako si otvoreniji za različite kulture i dobiješ smisao za tu različitost jer ti u nekoj okolini budeš okružen istim ljudima i pričate o istima temama. I onda na taj način saznaš, otvoriš se nekako. Ja mislim da su me i ta Erasmus iskustva definitivno, zbog njih sam otvorenija za sve“ (Ana)

„Meni više onako poštujem te neke kulture, više znam što se kod njih poštuje, pa i ja nekako krećem tako poštovati neke stvari. Ne znam kako bi to opisala, ali ne bih rekla, možda me neke zemlje nisu toliko prije zanimale, dok nisam upoznala te ljude i onda me sada više zanima. Nekako su unijeli u mene da želim više posjetiti tu zemlju iako mi je možda bila zadnja zemlja na pameti koju bi posjetila, a sada bi voljela.“ (Lena)

Međukulturno uranjanje i promjena kulturnog okruženja stvara plodno tlo za razvijanje transformativnog učenja kod mladih (Taylor, 1994; Mezirow, 2000): kada se stranac preseli u drugu kulturu, često doživi transformaciju iz potrebe za preživljavanjem i potrebe za olakšanjem stresa i tjeskobe. Ovakav proces zahtijeva od osobe da gleda na svoj svijet s drugačijeg stajališta. Stoga je ono često u sukobu s osobnim vrijednostima i uvjerenjima kada osoba doživi iskustvo koje se ne može asimilirati u njihovu izvornu perspektivu značenja. Tada se iskustvo odbacuje „*E to su neke stvari koje su stvorene kroz povijest. I jedna osoba to teško može promijeniti*“ (Jan) ili se perspektiva mijenja kako bi se prilagodili novom iskustvu. Navedeno su jednostavno artikulirali sudionici istraživanja:

„Pa te neke male, koje sam imao, sam odbacio potpuno. Ali neke velike nisam imao ni prije“ (Mate)

„A više sam neke stavove drugih sudionika prihvatila koji su oni stekli u svojoj kulturi i to počela raditi u vlastitom životu. Nisu možda nužno običaji, nego stavovi u kojima su oni odrasli.“ (Katica)

Kako se kulture razlikuju jedna od druge, interkulturalne komunikacijske prakse i ponašanja ljudi neizbježno će varirati kao rezultat različite percepcija svijeta. U tom slučaju, javljaju se percepcije i uvjerenja koje imamo o grupama ili pojedincima na temelju naših prethodno formiranih mišljenja ili stavova koje Samovar i sur. (2014) nazivaju stereotipima. Stereotipi se ne razvijaju iznenada, već ih naša kultura oblikuje tijekom određenog vremena „*pogotovo tu na ovim našim prostorima, gdje sam pomoću razmjena shvatio da neki narativi s kojima smo mi učeni od malih nogu, zapravo su samo naše viđenje. Shvatiš da, ono šta je tebi normalno, ti je normalno samo zbog toga jer ti to vidiš od rođenja oko sebe. A ustvari, ne postoji normalno. Postoji nešto na što si ti naučio vidjeti oko sebe i onda to registriraš*“ (Mate). U tom smislu, stereotipi mogu biti pozitivni i negativni: „*pa mislim da ih svi imamo i možda su one i pozitivne, ali uvijek se nađu.*“

(Laura), a Barna (1997) navodi kako nam oni pomažu da shvatimo svijet kategorizirajući i klasificirajući ljude i situacije s kojima se susrećemo:

”Vidiš kako se određene nacije ponašaju, što je baš u globalu. Neke možeš opisat, a neke ne možeš kao nacije kakvi su“ (Mate)

”O drugim kulturama definitivno mogu procijeniti, ako znaš ako ideš s Grcima znaš kakvi će bit, ako ideš sa Fincima, znaš kakvi će bit. Mislim da sam puno naučila i o nekim običajima njihovim. Općenito i osobinama ljudi. Nećeš generalizirat, ali točno možeš vidjet kakav je narod na tim projektima. I zaista, u 99% slučajeva bude tako kako si ih upoznao na prvom projektu.“ (Lena)

Stereotipi ometaju našu percepciju i razumijevanje svijeta jer se primjenjuju na pojedince ili grupe koji su često problematični jer su previše pojednostavljeni i predstavljaju generalizirane poluistine i iskrivljene slike o grupi „*Neke stereotype sam si nažalost dokazao u glavi jer imao sam tri projekta u Španjolskoj i na nijednoj ekipa nije znala engleski. Tako da, polako vjerujem da Španjolci ne znaju engleski generalno*“. Međutim, Nielsen (2020) objašnjava kako interkulturalne interakcije tijekom Erasmus boravka imaju mogućnost mijenjanja stavova mladih o tome kako su stereotipi ograničeni jer *svaki sljedeći put mi je bilo nekako sve draže čuti tako nešto, nisam reagirala „O moj Bože! Kako vi to možete?“ (..) nego zanimljivo za čut kako drugi funkcioniraju“* (Ana). U tom kontekstu, neminovno je govoriti o transformativnoj dimenziji učenja (Mezirow, 2009) prema kojoj pojedinac transformira prethodne sheme razmišljanja i djelovanja kao rezultat novog iskustva kako bi postao otvoreniji i tolerantiji prema razlikama:

„Za Nijemce sam mislila da su jako zatvoreni i da nemaju razmišljanje, nekakav stav. Na kraju se pokazalo da baš oni imaju izražen i educiran stav. Onda sam mislila da moje vršnjake ne muče isti problemi i da je njima lakše jer su iz razvijenih zemalja. Što isto nije istina. (..) Promijenio se i stav i pristup prema takvim ljudima (LGBTIQ manjina, Romi) nakon svih Erasmusa. Tako da, mnogi stereotipi su mi se promijenili.“ (Katica)

Osim navedenog, uočena je i transformacija perspektive koja podrazumijeva promjenu u ”navikama uma” (Mezirow, 2000) i uključuje osvještavanje generalizacije i mijenjanju perspektiva („*Više sam razbijao te neke stereotype koji su generalni postavljeni i to onako od prvog trenutka*

pa nadalje shvatiš da je to glupo što se predstavlja o tom narodu“ (Mate)) u pogledu razlika koja nisu vlastite, shvaćanje da su ljudi slična bića i kritičko razmišljanje o vlastitom prethodnom ponašanju:

”Samo šta u tim razmjenama se posebno vidi koliko je sve to zapravo smiješno i koliko ljudi previše sude unaprijed i na temelju toga tko odakle dolazi, kakvu mi imamo percepciju o toj zemlji, a zapravo su ljudi svi samo svoje jedinke koji predstavljaju sebe, a ne samo svoju kulturu.“ (Laura)

Štoviše, transformativni potencijal studijskog boravka u inozemstvu tvrdi se u lingvističkim i širim interkulturalnim terminima, a istraživanje je pokazalo da mladi koji provode duže vrijeme u inozemstvu razvijaju pozitivniji pogled na kulturu domaćina (Cushner i Karim, 2004), pokazuju povećanu svjetonazornost (Cushner i Mahon, 2002), te veću interkulturalnu svijest (Anderson i sur., 2006; Pedersen, 2009). Povezujući se na Deardorffa (2011) i njegovih sedam osnovnih vještina za postizanje minimalnog IK-a (poštovanje, samosvijest, slušanje, adaptacija, izgradnja odnosa, kulturna poniznost i širenje svjetonazora), sudionici ovog istraživanja tijekom sudjelovanja u programima mobilnosti razvili su gotovo identične interkulturalne kompetencije:

Poštovanje tj. vrednovanje drugih

„Nikad nisam bio ograničen što se tiče kultura. Uvijek sam mogao prihvatit bilo kakvu kulturu, samo, kako sam i već rekao, znao sam koje me stvari specifično zanimaju o toj kulturi.“ (Jan)

Samosvijest tj. razumijevanje leće kroz koju gledamo svijet

„Zanimljivo mi je bilo to kako smo svi ustvari isti, a te neke stvari za koje ti misliš da nas dijele ustvari to su zapravo neki osobni problemi koje dijele i mene i neku osobu koja živi, eto, kod tebe u Labinu i ne znam u Splitu i Šibeniku. Ustvari, svi imamo iste probleme, a te neke male razlike su totalno zanemarene.“ (Mate)

Slušanje

„Zato što ti budeš tijekom rasprava u nekim temama, u situaciji gdje moraš sebe staviti u poziciju drugoga i razmisliti o tome šta neka druga osoba govori. Znači razumjeti njegovo stajalište, njegove probleme jer ipak niste iz iste kulture. Razumjet drugog, ne ga kritizirat. I onda automatski shvatiš da nismo svi isti, da svatko drugačije razmišlja i drugačije percipira određene stvari (...) što mi je prije nego što sam otišao na projekt baš bilo, puno teže.“ (Jan)

„Na početku te možda neke stvari i iznenade ili ti budu šokantne, to ovisi od osobe do osobe. Ja stvarno se smatram otvorenom osobom i ne smatram da smo svi isti. Da svi imamo nekakva ista razmišljanja, tako da mi je uvijek zanimljiv čut ta nekakva drugačija mišljenja, pogotovo ako su totalna suprotnost od mojih, da čujem i njihovo stajalište. Nikad to ne bude nekakva svađa ni rasprava, nego sam stvarno otvorena. Ono, omogućilo mi je to da budem otvorena za nekakva drugačija mišljenja i da ih jednostavno prihvatim takva kakva jesu.“ (Ana)

Adaptacija tj. sposobnost privremenog prelaska u drugu perspektivu

”Prilagodba je tekla uz druge ljude koji su pričali jezik iz države iz koje smo bile. Tako da sam pomoću njih najviše komunicirala i prihvatila njihove običaje i ponašanja. Na primjer, sjećam se u Španjolskog gdje smo ovako htjeli sjest na kavu popodne, što je ne moguće jer ne možeš sjest, sve je zatvoreno. Onda su nas ranije upozorili, gdje smo kupili nešto iz dućana i sjeli sami na klupicu. Tako da smo si pomagali s tim običajima u državi.“ (Katica)

„Bez problema sam išla na svaki projekt, ali svaka lokacija ili mentalitet ljudi se razlikuje. I na jednom Erasmusu koji je bio dosta udaljeniji od svih ostalih, bila je skroz drugačija kultura i drugačiji način razmišljanja. I tu je baš bila velika prilagodba. To je bio Erasmus na Karibima. Drugačije su odgajani i to je trebalo prihvatit.“ (Katica)

Izgradnja odnosa tj. stvaranje trajnih međukulturalnih osobnih veza

”Kada sam išla prvi put susrela sam se s toliko različitih ljudi od sebe. Bili su toliko drugačiji da sam mislila da se tu možda neću uklopiti i onda se zapravo čovjek iznenadi da bez obzira na to koliko samo različiti i ja tu osobu nikad možda ne bi prihvatila ovako, da

je ona tu u Hrvatskoj. No, nakon tog vremena smo si postali nerazdvojni i dan danas se čujemo.” (Lena)

Kulturna poniznost tj. kombinacija poštovanja i samosvijesti

„Drugačije je kada ja moram ne engleskom pričat i kada moram pazit šta govorim da ne bi uvrijedio nekoga. Pogotovo, ako dođe do toga jer dosta je situacija bilo, bude političkih situacija gdje ja na Erasmusu kažem Makedonija, a Grci kažu nije Makedonija nego Vidum, ili kako su to već prije zvali (..) i s Kosovom je bilo takvih situacija. Ili na primjer sad na Erasmusu, kad je ova situacija u Ukrajini nije to samo onako raspleti se i govori kao u bircu. Jer ipak treba sastavit neki govor, pazit i na vjerske osjećaje nekoga. Jer ono šta je meni nekako normalno to je samo moje viđenje stvari“ (Mate)

6.2.5. Mijenjanje svjetonazora

Oslanjajući se na Deardorffa (2011), **širenje svjetonazora** ili ”gledanje iz druge perspektive” sagledat će se kao zasebna tema interkulturalnih kompetencija radi bogatih opisa sudionika. Kako bismo razumjeli proces promjene kroz koji su mladi prošli, važno je na umu imati konceptualni okvir transformativnog učenja. U srcu Mezirowe konceptualizacije perspektivne transformacije, fokus je na odvikavanju od predrasuda i pogrešnih percepcija i njihovo zamjenjivanje novim načinom poimanja svijeta ili sebe (Mezirow, 1991, 2001) jer *„na drugi način počneš razmišljat ili se sjetiš drugačijeg pristupa koji prije nisi imao vremena uopće sagledat“* (Katica), a *„svakom problemu, događaju se može pristupiti iz više različitih kutova. Ako ne komuniciramo s ljudima, ako ne vidimo tuđa strana mišljenja, onda smo zapeli na tom jednom jedinom pogledu, a svakako bi sve u životu trebali gledat iz više različitih kutova* (Laura). Iskustva koja dovode u pitanje nečije viđenje sebe u odnosu na svijet često može biti transformativno za sebe i druge. U tom smislu, Laura progovara o svom iskustvu tijekom mobilnosti u kojoj joj je uranjanje u tuđu kulturu najviše doprinijelo u širenju svjetonazora:

„Mislim da me upoznavanje različitih kultura najviše obogatilo jer sam saznala puno više o svijetu. Vidjela sam koliko je sve zapravo široko, koliko su ljudi drugačiji, kako imaju drugačije poglede na svijet. I mislim da sam zaključila da ono što sam ja cijeli život znala

o svijetu možda nije jedino i da treba saslušati i druge i vidjeti kako oni to percipiraju i onda je i naša slika puno šira“

Nadalje, stečeno iskustvo mladih izazvalo je **drugačiji pogled sebe** u odnosu na svijet „*Drugačije sam gledala, zapravo ne na svijet. Ali nešto što me prije nije toliko zanimalo, sada me interesira*“ (Lena). Kottler (2002) vjeruje kako okruženje koje je nepoznato za pojedinca može promijeniti način razmišljanja i omogućiti pojedincima priliku da preispituju svoju percepciju sebe i postojeći svjetonazor. Preispitivanje sebe i vlastite percepcije doveo je do promjene i novih saznanja „*o sebi, ako se samo analiziraš*“ (Ana), a osim toga „*shvatiš djelomično kakva si osoba*“ (Ana) i „*bolje osvijestiš svoje stavove, ono što znaš i ono što ne znaš*“ (Katica). Osim toga, reakcija mladih na iskustvo mobilnosti pokazala je značajnu promjenu u **percepciji sebe i drugih** jer „*svatko tko je prošao kroz naš život, koga smo upoznali i svaka ta osoba čini neki mozaik naših saznanja i o sebi i o drugima. I svaka ta osoba nas je oblikovala na ovaj ili onaj način.*“ (Laura). Nadalje, Erasmus mobilnost pomogla je mladima da „*razumiju ljude i obrasce ponašanja*“ (Katica) pri čemu su mladi pronašli razlike „*Ima nas stvarno svakakvih i ja tu ne mogu ništa*“ (Ana), ali i sličnosti u razmišljanju pri čemu se mladi poistovjećuju sa ostalima u sljedećim aspektima:

*„Otkrila sam da svi zapravo na ovaj ili onaj način imamo slične **strahove**. Mislim da svi ljudi koji su došli na projekte su se susreli sa sličnim kao i ja, možda ne u tolikoj mjeri, možda i više- ne znam. Ali, mislim da sam otkrila da ljudi koji idu na te projekte su u startu jako voljni upoznavati druge ljude i druge kulture. I to mi je značilo jer sam vidjela da nisam sama u tome i da koliko god se ja bojim, možda se netko drugi jednako tako boji- i zajedno smo to prebrodili!“* (Laura)

*„Da svi imamo stvari koje nas **muče**. I da moj život ovdje nije pretjerano drugačiji od nekoga u bogatijoj ili siromašnijoj državi. Uvijek nekog muče financije i novci, ali to muči i Francuza i Makedonca. Da to nije neka velika razlika. Da svi živimo generalno isto i da nema neke velike razlike“* (Mate)

6.2.6. Nacionalni i europski identitet

Međutim, Erasmus+ nije samo program koji doprinosi razvoju interkulturalnih kompetencija i širenju svjetonazora, već teži jačanju **europskog identiteta** (Europska komisija, 2018b). Danas se Erasmus+ program opisuje kao jedan od simbola izgradnje europskog identiteta, a nekoliko istraživanja (Mitcell, 2012; Ambrosi, 2013; Van Mol, 2018; Goksu, 2020) pokazala su kako se mladi više osjećaju kao „*kao državljanin Europe, a ne samo Hrvatske. Nekako razbijaš te granice koje postoje u tvojoj glavi, izlaziš iz zone komfora i da, smatraš da možda nema toga što ne možeš ostvarit*” (Ana). Što se tiče pogleda mladih na Europu i osjećaja europskog identiteta, podaci ovog istraživanja pokazuju kako ih je Erasmus iskustvo promijenilo. Mnogi sugovornici ističu priliku za upoznavanje i interakciju s vršnjacima iz raznih drugih europskih zemlja kao ključnu promjenu vlastite percepcije sebe u smislu kulturnog i nacionalnog identiteta:

„*(..) taj krug ljudi koji ti upoznaš ti totalno promijeni život. Jer imat nekoga u svakoj državi u Europi, da ti možeš s nekim popit kavu učiniti da gledaš šire svu tu sliku. Jer nekako ti više nije doma tu, nego ti je doma svugdje gdje te dočekaju sa srećom i veseljem.*“ (Mate)

„*Mislim da se Europa na taj način preko mladih ljudi, koji idu na te projekte puno više zbližava ili im se pokušavaju razumjet međusobno i dijele svoju kulturu na način koji mislim da prije 30 godina nikad ne bi bilo moguće. Mislim da smo sad puno fleksibilniji u putovanjima, lakše nam je otići negdje zahvaljujući Erasmus-u i ne posjetit samo tu zemlju u koju smo došli, nego stvarno komunicirati sa drugim sudionicima iz drugih zemalja*“ (Laura)

Osim europskog, promjena kulturnog okruženja doprinijela je jačanju i **nacionalnog identiteta** gdje mladi imaju priliku predstaviti „*da na najbolji način predstaviš svoju državu, i tu zapravo raste ljubav prema tvojoj državi kad imaš priliku sve najbolje o svojoj državi ispričat. Ne znam, nekako, zavoliš svoju državu više*” (Ana). Osim toga, druženje sa mladima iz drugih zemalja kao i cijelo iskustvo mobilnosti doprinijelo je mladima da saznaju „*više o svojoj kulturi i imam osjećaj da sam na neki način bila ponosna svaki put kad sam predstavljala drugima svoju kulturu i kad sam im mogla pričat o svojoj zemlji. Da ipak i njima pokažem naše ljepote krajolika, običaja. Često sam se osjećala jako dirnuto*“ (Laura) i „*Sada znam koje stvari me zanimaju o drugim kulturama. Znam kako Hrvatsku isprezentirat, koje stvari njima mogu biti zanimljive vezano uz*

Hrvatsku” (Jan). Štoviše, interkulturalna druženja mladih doprinijeli su promijenjenoj percepciji vlastite kulture i zemlje (Goksu, 2020) gdje „*sam u nekim trenucima više cijenila što sam iz Hrvatske i našu kulturu kada saznaš kako to funkcionira negdje drugdje*“ (Ana). Većina mladih tvrdi kako je njihov nacionalni identitet ojačao kao rezultat promatranja razlika i uspoređivanja s drugim kulturama, a sudionici argumentiraju navedeno sljedećim riječima:

„To je bilo u Rumunjskoj, gdje je bila Turska članica. I onda saznaš kako nekakve stvari kod njih funkcioniraju, u kojim regijama je to još uvijek dosta zatvoreno zbog religije, kolika prava imaju tamo žene i koja je to razlika naspram Hrvatske. Pa stvarno budeš zahvalan da živiš u toj državi kakva je, jer se i mi imamo na šta požaliti. Ali u usporedbi s nekim ostalima, onda shvatiš da ti može biti puno gore” (Ana)

”Više cijeniš svoje kada vidiš kako neki drugi ljudi žive iz drugih zemalja“ (Jan)

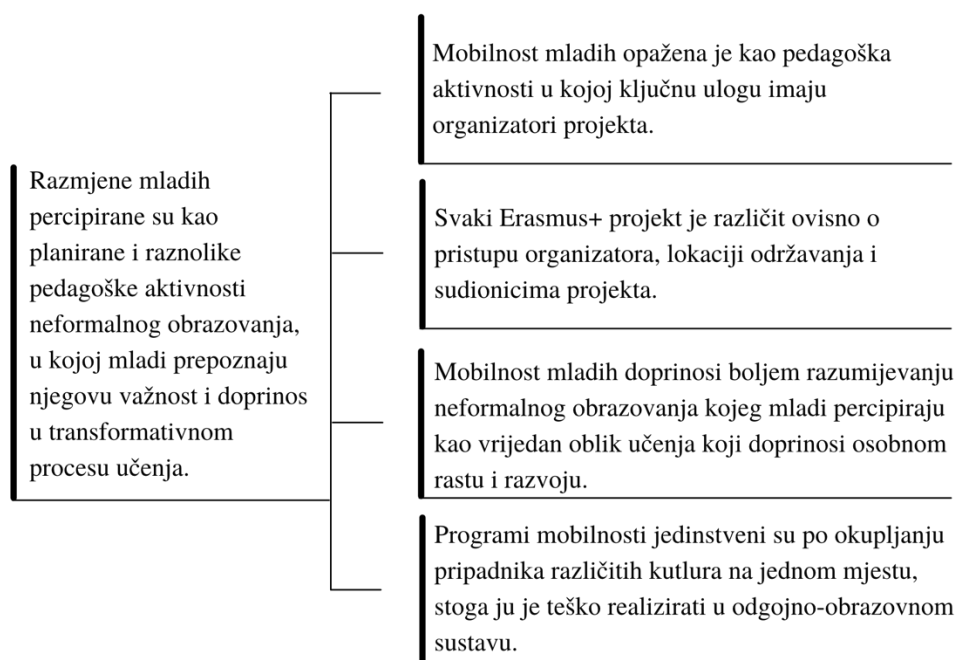
„Oni imaju svoje kulture, svoje povlastice, svoje pluseve. Ali definitivno, ja sam puno proputovala po svijetu i živjela po raznim mjestima pa mislim da koliko god možda moja kultura ima mana, tako ima i jako puno pluseva. Tako da, ju ne bih mijenjala.” (Lena)

Osvrćući se na stečeno iskustvo, neosporno je da promjena kulturnog okruženja kod mladih rezultira brojnim promjenama poput izlaska iz zone komfora, razvijanja interkulturalnih kompetencija te jačanju nacionalnog i europskog identiteta. Iako navode teškoće u komunikaciji na drugom jeziku, mladima ovaj aspekt nije predstavljao problem da urone u svijet druge kulture. Nadasve, mladi su opširno pričavali promjene u perspektivi, odnosno širenju svjetonazora (Krzalewaka i Krupnik, 2008; Brown, 2009; Nielsen, 2020). Uza sve navedeno, a imajući na umu Mezirowu teoriju transformativnog učenja i promjeni perspektive, jasno je kako mobilnost mladih doprinosi tome da „*čovjek nauči kako postoji više pogleda, a poanta Erasmusa je da se ti zapitaš postoji li neki drugi pogled na sve to?*” (Mate).

6.3. Značenje koje mladi pridaju neformalnom učenju u programu razmjene mladih

Iz strukture tematske mreže (Slika 6.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno četiri temeljnih tema povezanih sa percepcijom mladih o programima mobilnosti koje su sumirane u jednu organizirajuću temu prema kojoj su razmjene mladih percipirane su kao planirane i raznolike pedagoške aktivnosti neformalnog obrazovanja, u kojoj mladi prepoznaju njegovu važnost i doprinos u transformativnom procesu učenja.

Slika 6. **Struktura tematske mreže 3.**



6.3.1. Mobilnost kao pedagoška aktivnost i važnost organizatora projekta

U novije vrijeme programima mobilnosti pridaje se veliko priznanje kao vrijedan obrazovni alat u kojem se sve više mladih ljudi i aktera uključuje. Iako je ovo vrlo pozitivna činjenica, neizbježno se postavlja pitanje kvalitete u prvi plan jer „kako možemo osigurati da ulaganje u obrazovnu mobilnost- u smislu vremena, truda i novaca- zapravo donosi rezultate kojima težimo?“ (Kristensen, 2019, str. 7). U tom kontekstu, ključnu ulogu u poticanju i promicanju programa mobilnosti, postizanju obrazovnih ishoda te organiziranju kvalitetnih

aktivnosti za mlade imaju učitelji, treneri i/ili osobe koje rade s mladima, pa tako Laura prepoznaje kako su „oni (organizatori) glavni akteri tih projekta. Bez njih bi ljudi samo trčali okolo izgubljeni. A oni točno imaju nekakav plan i program kako bi povezali sve ljude, pogotovo prva dva dana gdje se radi upoznavanje. Mislim da je njihova uloga strašno važna i da je važno tko vodi projekt“. Također, percipiranu važnost uloge organizatora u održavanju aktivnosti koje vode usvojenim obrazovnim ishodima prepoznao je Mate koji navodi kako organizatori „cijelo vrijeme sve to vode jer iza toga stoji tim od jedno četvero, petero ljudi koji se brinu da ti nisi gladan, žedan, da naučiš nešto, da u evaluacijama napišeš nešto korisno. I to sam shvatio tek nakon drugog Erasmusa jer u početku ti nije jasno i misliš da je to samo neka zabava“. Evidentno je kako organizatori trebaju ulagati posebne napore kako bi se ostvarili zadani ciljevi i kako bi aktivnosti za mlade imali svoj smisao i svrhu pa je nedvojbeno razmišljanje o mobilnosti kao o „pedagoškom alatu“ (Kristensen, 2013) jer „Erasmus nije samo plaćen smještaj i hrana, već se stvarno netko morao potruditi da bi sve to organizirao, da bi to imalo nekakvu agendu i radionice, da imaju smisla i da bi ja nešto naučio“ (Mate). Zanimljiv iskaz daje Mate koji prepoznaje organizatore kao svojevrstne pedagoge jer „organizator te primi kao malog pačića- on te vodi i promatra“, pa tako kod problema s uklapanjem i prilagodbom na novu (kulturnu) okolinu i ljude organizatori imaju ključnu ulogu, a sljedeći primjer sudionika objašnjava kako to izgleda:

„Ja ne znam šta bi trebalo poći po krivu da se ti tamo ne snađeš. Svaki od tih projekta ima organizatore koje su toliko vješti. Mislim, desila mi se situacija u kojoj je organizator došao k meni i rekao: „Vidim da se trenutno ne družiš s nikim, da sjediš tu sa strane“ (...) došao je do mene i uklopio me u ekipu. Tako da stvarno nema nikakvih problema s uklapanjem i prilagodbom” (Mate)

S druge strane, ako se na programe mobilnosti gleda samo kao na stvar logističkog planiranja i ako se ne rukovodi na odgovarajući način- mladi mogu imati negativna iskustva, a također može dovesti to pada obrazovnih ishoda u prvi plan jer „nekada bi imao potpuno strogi, radni režim. A bilo je i nekih razmjena u kojima nisi imao šta za raditi nego te organizatori šalju od jednog zabavnog mjesta do drugog. I to su kao uklopili u Erasmus“ (Mate). Gotovo identično iskustvo navodi i Lena koja objašnjava razlike u projektima jer „na tom prvom projektu gdje sam bila, voditelji projekta su bili jako, jako, previše opušteni. To je bilo više zabave i tako dalje. Dok, recimo, na drugim projektima na kojim sam bila je više recimo da se nešto nauči, da se rade više

neke radionice.“ Neupitno je kako je uloga organizatora ključna u organiziranju projekta, kao i u njihovoj uspješnosti i kvaliteti kojoj se teži. U tom kontekstu, ovo istraživanje pokazalo je kako se projekti kao planirane pedagoške aktivnosti međusobno razlikuju jer ovise o „*pristupu organizatora jer svatko ima drugačije pristupe*“ (Laura) i „*koliko su oni (organizatori) motivirani za rad s nama*“ (Katica).

6.3.2. Raznolikost Erasmus+ projekta

Međutim, razlike u projektima ne odnose se samo na ulogu organizatora, pa tako iskustva sudionika otkrivaju sljedeće aspekte:

”Sve su mi bile ne neki određeni način posebne. Većinom ovisi kakvi su se ljudi sklopili na tim razmjenama, jer sam na svakoj osjećala neku drugačiju energiju i na svakoj sam se ja osjećala drugačije kao osoba i drugačije stvari sam naučila. Tako da da, definitivno je svaka bila drugačija i svaka mi je bila posebna na neki način i iz svake sam izvukla ili neka nova poznanstva ili neka nova saznanja o temi koja je bila na toj razmjeni.” (Laura)

„Svaki projekt je u potpunosti različit. Od lokacije do radionica do teme do organizatora, oni koji provode projekt, Tako da, mislim da ne može baš pretpostavit kako će koji Erasmus bit.“ (Katica)

„Svaka organizacija koja organizira projekte je različita. Svaka pridaje pažnju nekim drugim stvarima. Doslovno svaki projekt je različit. Ne samo zbog teme ili kako će bit organizirana ta tema.” (Jan)

„Razlikuju se projekti po kvaliteti tih radionica koje radimo jer neki bili bolje koncipirani, neki su bili dosta loše. Ali, zapravo te radionice stvarno nekad ti mogu bit naporne, ne da ti se. Ali, na kraju krajeva stvarno ovisi o tebi, kako se ti postaviš“ (Ana)

6.3.3. Neformalno obrazovanje kao vrijedan oblik učenja

Govoreći o kvaliteti programa mobilnosti, uloga sudionika također je značajna jer ipak njihov proces učenja i usvajanja obrazovnih ishoda ključ je Erasmus+ programa. Kada govorimo o učenju na programima mobilnosti, nedvojbeno je da se govori o neformalnom obliku učenja jer „*to je*

učenje bez ploče i bez nekoga tko ima autoriteta nad tobom“ (Katica). Neformalno učenje daje određenu fleksibilnost između formalnog i informalnog učenja jer „imali smo striktan program, ali tu je bilo mjesta za druženje, razgledavanje grada i imali smo zadatke koji su uključivali komunikaciju sa lokalnim stanovništvom“ (Ana). Bárta i Šmideková (2017) navode kako je ono vrsta cjeloživotnog učenja koja se uglavnom odvija u kontekstu rada s mladima koji se prema Partnerstvu između Europske komisije i Vijeća Europe u području mladih (2007, str. 20) odnosi na „aktivnosti s mladima i za mlade društvene, kulturne, obrazovne ili političke prirode“. U tom kontekstu, sudionica istraživanja prepoznala je važnost aktivnosti koja se bavi društveno bitnim temama koje promiču aktivno građanstvo, demokratsko sudjelovanje i prevenciju socijalne isključenosti (Bárta i Šmideková, 2017), a svoje iskustvo neformalnog učenja argumentira sljedećim citatom:

„Sviđa mi se princip učenja općenito na projektima jer se, zapravo se radi o neformalnom učenju. I mislim da sam u nekim segmentima puno više naučila na projektima nego u formalnom obrazovanju jer se pristupa ozbiljnim temama, na jako inovativne načine i mislim da mi je to stvarno jako značilo jer se puno toga ne obrađuje ni u srednjoj školi, ni osnovnoj školi i većina ljudi se nije susrela s temama LGBTIQ+ zajednica, nije se susrela sa problemom migracije, s problemom stereotipa, predrasuda i tako dalje i tako dalje. Tako da, mislim da su to teme, koje bi trebali, kako bi ljudi trebali biti osvješteniji o tome. I mislim da ovi projekti baš rade na tome na međusobnom prihvaćanju.“ (Laura)

Osim toga, rad s mladima ima temeljnu ulogu u podršci mladima u njihovom osobnom obrazovanju, osjećaju ispunjenja i učvršćivanju njihovog identiteta među vršnjacima i unutar društva, jer ih se potiče da aktivno sudjeluju u bilo kojem području koje ih zanima: *”To su sve projekti s nekim temama, ali sam ja više u tim projektima naučio o drugima i o sebi nego o temi koja je zapravo bila tamo. Što je zapravo i primaran cilj Erasmusa bilo koje vrste razmjene. Bilo ove duže ili kraće. Znači nije primarno formalno učenje.” (Jan). Janova je perspektiva, kao uostalom i perspektiva ostalih sudionika, sukladna onoj Europske komisije (2021), prema kojem cilj Erasmus+ programa nije formalno učenje već dijeljenje iskustva na neformalna i dinamičan način u kojem se pospješuje razmjena ideja, primjera dobre prakse i postojećeg znanja:*

”Ni ne osjetiš da je prošlo pet sati da radiš neku radionicu. Puno toga smo naučili samo kroz davanja svojih iskustva. Recimo, stave nas u manje grupice i svatko doprinosi onako kako može. moraš brzo razmišljat, što brže napraviti taj zadatak i onda kasnije ide prezentacija svega toga. Slušaš druge i oni ti na kreativan način izvedu svoj zadatak. I stvarno ti bude zanimljivo. Zapamtiš možda taj moment, a nešto možda šta si čitao u knjizi ne bi zapamtio sljedećih mjesec dana, a ovo zapamtiš za cijeli život jer se sjetiš tog momenta kako je bilo.” (Lena)

„Meni je super rad u grupi, ali u manjim grupama. I mislim da bi to tako trebalo bit. Jer rad u velikoj grupi dođe do toga da ti ne možeš svaki put doći do riječi, nego nekoliko najglasnijih to sve vodi. Na Erasmusu većinom bude da te podijele u manje grupe, daju ti neku temu. Te teme mogu biti široke stvarno, kakva god da je tema projekta. I taj rad u grupama te poveže s tim ljudima i puno lakše svladate temu u tako nekom okruženju nego kada ja samo sjedim i slušam da mi netko priča o nečemu nešto.“ (Mate)

Slijedom navedenog, vidljivo je kako neformalno učenje odgovara aktivnostima koje se rade s mladima i za mlade, a specifičnost učenja leži u činjenici da *„ljudi dolaze opušteniji, sve okolnosti se promijene naspram našeg školskog obrazovanja gdje smo svi nekako nadgledani i ukočeni. I na sam taj način se ljudi više otvore i više dijele svoje znanje.“* (Katica). Osim toga, Lafraya (2011) objašnjava kako neformalno učenje nudi alternativne mogućnosti učenja, novo okruženje za učenje i više mogućnosti jer ga participativni pristup čini produktivnijim od formalnog obrazovanja. Navedeno obrazlaže sudionica sljedećim riječima:

„Većinom učimo kroz različite igre (...) Shvatila sam koliko je važno proširiti metode učenja i koliko se ne bi trebalo držati samo tipičnog učenja u obliku predavaonice i profesora koji u njemu drži izlaganje. Mislim da kroz vlastitu kožu ljudi puno bolje nauče određene stvari, kad se moraju sami uključiti, kad moraju nešto istražiti osobno i kad moraju održati izlaganja, napraviti plakat, osmisliti nekakvu aktivnost. Nego da im je netko došao i govorio na primjer o migraciji. Mislim da, stvarno i kroz doticaj sa ostalim kulturama o tome raspravljaju mislim da puno tako lakše tako usvajaju neke nove koncepte.“ (Laura)

Iz navedenog proizlazi kako mobilnost u svrhu učenja nadilazi formalno obrazovanje i pruža plodno tlo za alternativna iskustva učenja (Kettunen, 2017) jer *„nije ni moguće imati*

Erasmus gdje ti sjediš u predavaoni i slušaš cijelo vrijeme“ (Mate). Naposljetku, postavlja se pitanja kako neformalno učenje u radu s mladima doprinosi njihovom iskustvu, osobnom i profesionalnom rastu i razvoju? Katica navodi kako joj „*formalno učenje daje neku podlogu i bazu za daljnji posao*“ ali „*ta neka ljudskost, psihološka strana i komunikacija sa ljudima vrlo se dobro može steći na Erasmus-u.*“. O kombinaciji formalnog i neformalnog učenja argumentira Ana te navodi kako neformalno učenje „*možda nije u jednakoj mjeri doprinijelo kao formalno, ali su svakako pomogli za formalno obrazovanje jer sam najčešće išla na projekte tijekom fakulteta*“. Potpuno drugačije iskustvo navodi Jan koji je „*više naučio na projektima nego u tri godine studiranja*“ jer „*formalno učenje te uči o tome što studiraš, a neformalno učenje je ipak jako širok spektar svega*“. Iako je nekim sudionicima „*neformalno učenje bolje*“ (Lena), a nekima nije-najbolji primjeri na koji način neformalno učenje doprinosi iznose sljedeći sudionici:

”I tako kroz to neformalno učenje saznaš o sebi i drugima i u sigurnoj si zoni. Jer radit ćeš s različitim osobama i gotovo uvijek nećeš imati izbora s kim raditi nego ćeš upasti u taj tim i treba se prilagoditi. Jer svima je u cilju da se ostvari to krajnje rješenje.” (Ana)

”To da te natjera da ti sam naučiš nešto. Da ti znanje nije predstavljeno ovako na papiru i da ti nije rečeno sad ti to nauči napamet od A do B. Nego da ti sam moraš pronaći rješenje problema i kada ti iskopaš to, onda je to skroz drugi način učenja nego kad naučiš jednu rečenicu napamet, a vjerojatno ni ne kužiš kako je došlo do nje i kako je ona sklopljena. Samo naučiš napamet, ponoviš na nekom testu i to je to.“ (Mate)

6.3.4. Jedinstvenost/specifičnost Erasmus+ projekta

Sudionici ovog istraživanja jasno su prikazali razliku između formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i značajne doprinose koji su putem programa mobilnosti stekli neformalnim metodama učenja. S obzirom na teorijski okvir neformalnog učenja, ali i iskustvo sudionika, legitimno je postaviti pitanje *Što je to specifično u programima razmjene mladih, a da ih ne pronalazimo u drugim programima učenja?* Odgovori sudionika ukazuju na aspekt kulturnog okruženja jer „*svi ste na jednom mjestu, non-stop skupa i živite skupa- to je ključan faktor*“ (Jan). Slično, Mate objašnjava kako je Erasmus+ program poseban jer „*skupi toliko kultura na jednom mjestu. Iako smo turistička zemlja i uvijek možeš naći grupice turista, ali grupicu od osam ili devet država kao na Erasmusu- stvarno je jako teško za naći*“. Nielsen (2020) objašnjava kako Erasmus+

program pruža priliku za interakciju sa mladima iz različitih zemalja koji često budu nadahnjujući zbog dijeljenja različitih kulturnih tradicija i praksi, te razmjenu svjetonazora kroz neformalne razgovore. Upravo zato za Katicu je ovo razlog zašto joj je Erasmus+ program poseban:

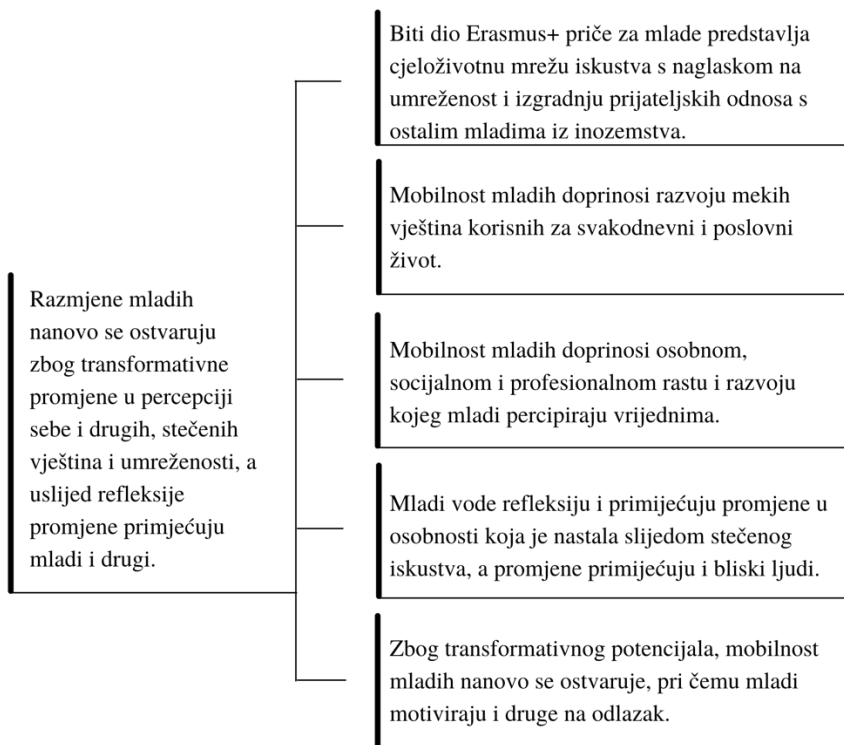
”Ono najbitnije od Erasmusa je što te nauči koliko možeš prenest svoj život, da te motivira za nove projekte, za educiranje i za nekakav napredak u životu. Jer drugi sudionici Erasmusa znaju biti dosta inspirirajući sa svojim pričama, šta rade, koliko se snalaze, šta znaju. I to neko dijeljenje znanja, neformalno. Pričanje o nečemu što znaš na Erasmusima, mislim da je najviše vrijedno. Jer smo tu da rastemo i razvijamo se. Tako da mislim da je ovo najbolji put koji možeš steći tijekom faksa“

Razvidno je kako mladi programe mobilnosti percipiraju vrijednim oblikom učenja jer je *„neformalno učenje meni puno bolji pristup, nego šta mi imamo. Mislim, ne može se baš tako učiti matematika, ali takve teme kojima se bave ti projekti- definitivno može!“* (Mate). Iako se svaki Erasmus+ projekt razlikuje, mladi ih percipiraju kao planirane pedagoške aktivnosti jer se ovakvim aktivnostima *„treba pristupati i s formalne i neformalne strane ako stvarno želimo učiti u temu“* (Laura). Upravo zato, neformalno učenje Erasmus+ programa doprinosi osobnoj promjeni kod mladih jer je *„svaki sudionik slobodan da izrazi ono što želi izraziti, bez nekakve cenzure- što mislim da je ispravan način“* (Katica).

6.4. Utjecaj stečenog iskustva na percepciju i ponašanje prema sebi, drugima i društvu

Iz strukture tematske mreže (Slika 7.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezanih sa utjecajem stečenog iskustva na percepciju i ponašanje prema sebi, drugima i društvu prema kojoj se razmjene mladih nanovo ostvaruju zbog transformativne promjene u percepciji sebe i drugih, stečenih vještina i umreženosti, a uslijed refleksije promjene primjećuju mladi i drugi.

Slika 7. Struktura tematske mreže 4.



6.4.1. Cjeloživotna mreža iskustva- umreženost i prijateljstvo

Uključivanje u međunarodnu mobilnost iskustvo je koje mlade osobe, ali i poslodavci smatraju pozitivnim, obogaćujućim i vrijednim iskustvom učenja (Cairns i sur., 2018; Nada i Legutko, 2022) pa za Katicu stečeno iskustvo znači „*da sam bila motivirana za neke nove situacije, što dobro dođe u CV-u zbog komuniciranja na stranom jeziku. Isto tako, kod uloge sudionika ili team leader-a, vide se tvoje sposobnosti da si uspio vodit ili bit dio grupe, a to je veliki plus prilikom zapošljavanja*“. Literatura o međunarodnoj mobilnosti sugerira da život i studiranje u inozemstvu doprinosi na mnogo načina, a stečeno iskustvo mladima nudi prilike za učenje koje možda nisu dostupne onima koji ostaju u matičnim zemljama (Kennedy, 2010). U tom kontekstu, učenje se ne promatra kao puko usvajanje činjenica već život u novom mjestu, susret s zemljom domaćina i njezinom kulturom, susreti s drugim mladima i lokalnim stanovništvom, putovanje i uživanje u interkulturalnim događanjima, kao i iskustvo svakodnevnog života (Cairns i sur., 2018. prema Krzalewska, 2010):

„Mislim da su tu najviše igrale ulogu interkulturalne večeri kad god su sve kulture predstavljale svoje plesove, svoju hranu. Imala sam svaki put osjećaj kad sam slušala te ljude da sam stvarno s njima oputovala u njihovu zemlju i da stvarno doživljam tu kulturu na način na koji možda, čak ni preko putovanja ne bi doživjela. Kako smo zajedno se mogli povezati preko određene kulture koja uopće nije naša, ali svejedno su nas oni pozivali da im se priključimo. I općenito dijeljenje svih tih iskustava i pogled na svijet“
(Laura)

Prva iskustva vezana uz međunarodnu mobilnost često ohrabruju mlade osobe (*„čini me ponosnim jer sam se uspio natjerat da idem na projekte“* (Mate)), pružaju im bogato iskustvo, brojne kontakte i umreženost, koje trajno mijenjaju njihov budući život: *„I kada vidim promjenu koja se dogodila meni, ponosan sam i zahvalan sebi i svim tim ljudima što su se potrudili da ja završim tamo i da me promjene kao osobu.“* (Mate). Kako je spomenuto, tijekom mobilnosti mladi upoznaju puno mladih iz drugih kultura sa kojima žive i komuniciraju određeno vrijeme, stoga je nezaobilazno govoriti o cjeloživotnom prijateljstvu *„Često se sjetim ljudi kako svi imamo društvene mreže“* (Mate) i *„Lijepo je to kad ostaneš u kontaktu s nekim pa se redovito čujete, a imala sam prilike neke ponovno vidjeti nakon tih razmjena.“* (Ana). Stečeno prijateljstvo na međunarodnoj mobilnosti karakterizira se kao *„višestruko korisno“* (Lena) jer *„od svakog sam nešto naučila“* (Laura) i *„nekako, na istom mjestu se nađu ljudi koji razmišljaju slično kao i ti“* (Ana). Iako su sudionici stekli *„jako puno životnih prijatelja“* (Jan), najvrijednije od svega jest umreženost sa ostalim mladima iz drugih zemalja, a Ana to opisuje sljedećim riječima:

„Vrlo vrijedna komponentna! To je bitno općenito u životu, ali super je kad to možeš na globalnoj razini prenijeti jer imaš te vrijedne konekcije za život. Nikad ne znaš kad ćeš trebati nešto iz neke druge države. Evo, pred dva dana mi se desila situacija da mi je trebao neki podatak za Češku i ne znam kako ga naći, i ja sam se javila prijateljici koju sam upoznala na Erasmus-u, koja mi je to poslala u dvije sekunde. Isto tako, da mene netko nešto pita za Hrvatsku, znala bi gdje to potražiti.“

6.4.2. Razvoj mekih vještina

Postojeća literatura o međunarodnoj mobilnosti mladih pruža bogate doprinose o razvoju mekih vještina (Nielsen, 2020; Mizikaci i Arslan, 2019; Simões i sur., 2017), a Jan navodi kako

mu je Erasmus iskustvo pomoglo da razvije „*prezentacijske, komunikacijske i socijalne vještine*“. Asoodor i sur. (2017) otkrili su kako je jedan od najvrjednijih ishoda Erasmus iskustva da mladi postaju neovisni i poboljšavaju svoje komunikacijske vještine jer „*poznavanje engleskog jezika bitno je za odlazak na ovakve razmjene i svaki put kad odemo na razmjenu poboljšavamo svoj engleski jezik.*“ (Laura). Uz komunikacijske vještine veže se i „*moć govora ispred mase ljudi*“ (Laura) gdje mladi postaju samouvjereniji (Asoodor i sur., 2017) jer:

„*Prije sam bila prestrašena držat izlaganje u školi ispred ljudi koje sam znala godinama, a Erasmus me prisilio da ispred praktički pedeset novih ljudi moram održat neko izlaganje. I sjećam se da sam se ispočetka tresla, da su mi se dlanovi znojili i da me hvatala panika. I mislim da sada stvarno bez problema mogu održat bilo kakav govor, je li, ispred veće skupine.*“ (Laura)

„*Predstavljanje svoje ideje i javni govor (..) Na svakom Erasmus-u se dotakneš toga. . I tu sam ja kao osoba, koja sjedi sa strane, ne da mi se bit aktivan u ničemu došao do toga da se želim javit i predstaviti nešto što smo mi kao grupica napravili, ostatku od 20 do 50 ljudi. Tako da, to je meni najbitnije.*“ (Mate)

Pored komunikacijskih i jezičnih vještina, sudionici navode i **vještine slušanja** („*Zainteresiran sam za drugu osobu puno više nego prije*“ (Jan)), **izražavanje mišljenja** („*Naučila sam vrlo dobro, bolje nego prije, izraziti svoje mišljenje i kroz prezentaciju, ali i bez prezentacije u neočekivanim situacijama- to je po meni najbitnija kompetencija koju sam naučila*“ (Katica)) i najvažnije od svega- **kritičko mišljenje**:

„*Nešto šta je najvažnije bi istaknuo kritičko mišljenje. To sam zapravo shvatio pred dva tjedna kada sam malo razmišljao o tim stvarima. Jer mi kad dobijemo neku informaciju, općenito, uvijek je svrstavamo da li je dobra ili loša. A sada ipak malo više razmišljam o tome- o stajalištu druge osobe.*“ (Jan)

S obzirom da mladi zajedno provode i stanuju kraće vrijeme na zajedničkim projektima, vještine koje je potrebno razviti jesu „*prilagodljivost i rađanja kompromisa*“ (Katica) jer to je „*jedna od najbitnijih stvari na Erasmus-u jer nisam navikao biti u sobi sa četvero, petero ili šestero ljudi.*“ (Mate). U tom kontekstu, govori se o **interkulturalnoj prilagodbi** (Adler, 1975) kao procesu

promjene nečijeg ponašanja na kulturno raznoliko okruženje prema kojem se prilagodba odnosi na proces i uspješan ishod promjene tijekom međunarodnog boravka. Iz takvih iskustva izranjaju mnoge dobrobiti poput suočavanja sa novom kulturom, samorefleksije i moguće promjene:

”Zato jer je bitno bit prilagodljiv u životu i kada odeš u neku potpuno drugačiju zemlju koja ima drugačiju kulturu od tvoje, moraš se tamo prilagodit. Moraš živjet na taj način. I ako se na tako nešto prilagodiš, moći ćeš se prilagodit i na neke manje stvari koje te čekaju kroz život. To je neki pozitivan izazov.” (Jan)

„Bili su različiti projekti gdje vrlo često završiš u sobi sa osobama iz druge države- i to jednostavno prihvatiš kao dano. Nekad se netko više žali, nekad manje. Ali ja se obično stavim u kožu organizatora i pokušam izvući najbolje iz trenutne situacije.” (Ana)

Rezultat promjene kod interkulturene prilagodbe dobro opisuje Ana, a stečeno iskustvo smatra korisnim za svoj posao jer *„možda ćeš radit u timu koji neće biti samo sastavljen od Hrvata nego će biti i drugih država. I morat ćeš bit spreman na to da će doći do neakvih kulturnih razlika, ovisi s kojim državama surađuješ. Ali da budeš spreman na to da nismo svi isti, da ne funkcioniramo svi isto, da moraš prilagodit svoj pristup“*. Soares i Mosquera (2020) navode kako osim prilagodljivosti, timski rad percipirane su kao vještine koje se cijene kod zapošljivosti međunarodnih studenata. U skladu s navedenim, sudionica je navela i **timski rad** koji se također prepoznata kao značajna vještina u programima mobilnosti jer na ovakvim projektima *„radiš u timu i radit ćeš u timu na poslu pa se treba znat postaviti u takvim situacijama da ne dođe do konflikta nego da se nađe krajnje rješenje”* (Ana). Slično iskustvo navodi Mate koji prije polaska na programe mobilnosti nije imao razvijene vještine timskog rada stoga je za njega najvažnija vještina:

„Rad s ljudima jer ja prije nisam imao živaca raditi s ljudima. Takva mi je i struka da nemam baš nešto kontakta s ljudima. Ali tamo naučiš raditi u grupu, šta je jako, jako bitno jer koji god posao da radiš uvijek će bit neka grupa. Čak i ovaj moj, opet je to neka grupa ljudi s kojima treba surađivat.“

Zanimljiv nalaz daje Ana koja je razvila **poduzetničke vještine** jer *„Erasmus me toliko očarao da čak namjeravam uvesti Erasmus+ u svoju školu. Gledam i jako proučavam jer to nije*

lagano. Tako da će mi trebat neko vrijeme da sve to izvedem. Ali to je moja jako velika želja, ne samo da sudjelujem nego da budem i dio toga, da stvaram.”. Pored svih navedenih pozitivnih ishoda, sudionici primjećuju da su razvili nove i ojačali postojeće vještine koje smatraju korisnim za svakodnevni i (budući) poslovni život jer „to je definitivno znanje koje je potrebno uvijek u životu“ (Lena). Među sudionicima ovog istraživanja jasno je vidljiv utjecaj razvijenih vještina kroz međunarodnu mobilnost na „svakodnevni život“ jer „sa tako nekim stvarima sebi uljepšavaš život, ali i drugima. Pogotovo ako druge osobe vide da si ti zainteresiran za njega, da ga ispituješ za neke stvari. Mislim da to ne može biti loše.“ (Jan)

„Na primjer, ovo šta smo imali na zadnjem projektu, ono pismo šta smo pisali na livadi za budućnost. Takve neke stvari sam počeo primjenjivati koje nisam radio prije tog projekta. Znači zapisivati određene stvari, određene misli. I stavljat u posebnu bilježnicu, sa strane, i onda ću jednog dana to pročitat.” (Jan)

”Ja se prije projekata nisam dobro snalazila niti sa avionskim kartama niti sa Google mapsom, da sam znala navest deset lokacija, namjestit koja je najbliža i tako. I te neke sitnice. Dok danas mene neki prijatelji gledaju kao da sam neki Einsteine jer sve to onako brzinski napravim, brzo se snalazim. Dok recimo prije tih projekata sam bila, možda, da mi nije netko pokazao od tih ljudi koji su često na tim putovanjima, ne bi se tako lako snašla.” (Lena)

„Da. Jer ja nigdje se nisam susreo s tim do tad. U školi to nije bilo. Ne računam ono čitanje na glas, predstavljanje plakata pred razredom- ne. Ovo je neka nepoznata grupa ljudi pred koje te stave i to je baš nešto što ćeš imat jednog dana na poslu, u mjestu gdje živiš.“ (Mate)

S druge strane, stečene vještine sudionici primjenjuju u sferi poslovnog života jer „nema dana da se ne sjetim nekog iskustva s Erasmus-a ili naučenih vještina. A i svakodnevno susret s ljudima na poslu, sjetiš se slične situacije na Erasmus-u i kako smo to riješili” (Mate). Uz iskaz sudionika, istraživanja pokazuju kako Erasmus iskustvo i stečene vještine doprinose većom zaposlenošću kod mladih (Cairns, 2018; Soares i Mosquera, 2020;):

„Sada u poslovnom svijetu puno opuštenije komuniciram nego što sam prije bila naučena. I mislim da je to dobar pristup jer se onda odmah druga strana, klijenti ili kolege odmah

osjećaju opuštenije i ide lakše posao (..) na poslu nekad se znam prisjetit načina komunikaciju koje smo učili na Erasmusu, pa onda isto podijelim iskustvo i rado primijenim to znanje.“ (Katica)

”Pogotovo jer ja u svom poslu moram komunicirat sa strankama iz svih dijelova i zemlje i van Hrvatske. I ustvari to je neki način, ima nekih aspekata korisničke podrške i onda imaš, shvatiš da treba riješit nešto s ljudima gdje to nije predstaviti njemu rješenje i to je to, nego treba znati iskomunicirati s ljudima koji nisu toliko spremni na komunikaciju. Taj neki rad s ljudima stvarno, to mi je Erasmus pomogao masu.“ (Mate)

„Kada se upoznajete, one radionice i tako dalje, meni je to dosta korisno za moj posao, na primjer, kako se i mi u školi možemo na zabavan način upoznati. Ne mogu reći da mi nije bilo korisno (..) Isto, one pauze između radionica, isto puno toga sam koristila u svom svakodnevnom radu u školi. Tako da, ne mogu reći da mi nije bio koristan i taj dio zabave” (Lena)

6.4.3. *Osobni, socijalni i profesionalni rast i razvoj*

Iako je iskustvo mobilnosti svakog sudionika bilo različito, sva su njihova retrospektivna izvješća karakterizirali opise osobnog rasta i različitih transformacija. S jedne strane, promjene u karakteru i nastajanju osobnih ciljeva nastali su kao rezultat iskustvenog učenja:

*„Promjena u **karakteru**. Na početku sam bila možda puno više veselija, ali na način da sam manje slušala druge i više dizala atmosferu samog Erasmususa, šta nije nužno loše. Ali, nakon par njih naučiš i druge slušat i manje možda ti sam sudjelovat, možda i više upijat od drugih i shvaćat što je dobro ovdje za tebe i što možeš uzet od te priče za sebe. Nekako si više koncentriraniji i profesionalniji u pristupu Erasmususa.“ (Katica)*

*„Shvatio **sam koje su mi stvari bitne u životu**, a koje nisu. Jer tebi da na projektu i ne bude dobro, ti nećeš biti gori nego šta si došao tamo. Znači ti ćeš se popraviti u jednom drugom aspektu. Postat ćeš bolja osoba. A ako si ti bolja osoba, onda ćeš prenijet to u svojoj okolini, doma.” (Jan)*

S druge strane, promjene u osobnosti mogu nastati kao rezultat suočavanja s nepoznatim situacijama ili kako Mezirow (1991, 2000) to naziva- *dezorijentirajuća dilema* koja je praćena kritičkom samorefleksijom, društvenim interakcijama, planiranjem akcije, izgradnjom kompetencija i samopouzdanja u novim ulogama i odnosima. Osim toga, stavljanje u neugodne situacije posljedično dovodi do promjene perspektiva i referentnih okvira prema kojem takvo (transformativno) učenje rezultira osobnim rastom:

”Zato što sam bila bačena u to i nisam mogla pobjeći iako bi mi nekad bilo nelagodno. Tako da sam morala ostvarit neke mehanizme da se ispočetka prisilim da ipak budem u tome i da pokušam prebrodit svoj strah. I onda kasnije mi je postalo to jednostavno prirodno. Više nisam uopće ni razmišljala o tome. I ni sada, kad se vratim unazad mi je zapravo smješno koliko sam sama sebi radila različite kočnice koje sada apsolutno nemam.“ (Laura)

Osim toga, postoji značajan korpus istraživanja koji ukazuje na vrijednost iskustva međunarodne mobilnosti na osobni rast i razvoj (Nielsen, 2020; Nada i Legutko, 2022; Cairns i sur., 2018; Meyers i Mayerl, 2018). Različiti pojmovi povezani s osobnim iskazima koji se nalaze u istraživačkoj literaturi uključuju različite vrste ishoda kao što su povećano **samopouzdanje i samostalnost** (Nada i Legutko, 2022; Yang i sur., 2018; Asoodar i sur., 2017; Bachner i Zeuschel, 2009), **proširivanje gledišta i poboljšanje socijalizacije** (Zulkifli i sur., 2021; Brown, 2009), **strpljenje, fleksibilnost, prilagodljivost i otvorenost** (Nielsen, 2020). Ovi osobni ishodi ukazuju na različite aspekte osobnog rasta i razvoja, a sudionici ovog istraživanja govore o svojoj (osobnoj) promjeni prije i nakon mobilnosti:

„Is početka sam bila jako strašljiva, zatvorena, možda i malo asocijalna. Voljela sam bit sama. A sada, jako uživam u društvu drugih, uživam slušat njihove priče, njihova životna iskustva, osjećam se otvorenije, socijalnije i sretnije, generalno.“ (Laura)

”Stvarno mislim da me jako, jako promijenilo. Prije nisam imala toliko samopouzdanja i da je to jako doprinijelo tome. Izmijenilo me u puno, puno aspekata- puno više sam aktivnija, samostalnija, poduzetnija, sigurnija u svoj engleski. Stvarno puno toga.” (Lena)

”Prije sam bio neambiciozna osoba, koja ne zna što želi u životu, koja se boji izaći iz svoje zone komfora i funkcionira na način da mu se život vrti između doma-škola, doma-škola. Dok danas, stvarno nemam straha otići nigdje i da me privlače otkrivanje novih mjesta (...) A ja sam u početku imao problem da kako nisam jako društvena osoba i povučen sam, došao sam do toga da mi stvarno nije problem nikome prići od ceste i razgovarat i upoznat se.“ (Mate)

„Nebo i zemlja! Svakako je to bilo vrijedno iskustvo za mene i izgradilo me u osobu u koja sam danas i to bez ikakvog preuveličavanja. I ne želim stvarno zamišljat kakva bi bila kao osoba da nije bilo Erasmus projekta.“ (Ana)

Slijedom navedenog, evidentno je kako Erasmus iskustvo mladima omogućuje promjene na osobnoj razini: *„ne znam kako bi ijedna osoba bila ista prije i nakon svega toga jer toliko ljudi je radilo na tebi“* (Mate). Osim osobnih promjena, kod mladih se razvija proces **socijalizacije**, a Laura navodi kako je *„iz introvertirane osobe prešla u ekstrovertiranu“* jer je tijekom mobilnosti shvatila *„koliko je socijalizacija važna za ljudska bića“*. Nadalje, mladi navode kako su im *„dubokoumni razgovori“* (Jan), *„povezivanje s drugim ljudima“* (Mate) i *„uspoređivanje šta oni rade u svojim godinama, a šta ja radim“* (Katica) najviše pomogli u osobnom rastu i osvješćivanju svojih navika i obrasca ponašanja, kao i stvaranju novih ciljeva za budući život: *„To me jako osvijestilo da se ja sama motiviram i potegnem nešto u poslovnom životu, a tako i u privatnom“* (Katica). Iako su osobne promjene kod svakog sudionika različite, najveća preklapanja pronalaze se u aspektu otvorenosti prema drugima (Asoodar i sur., 2017):

„Puno sam više otvoreniji. Sada mogu sa strancima pričat, ovdje, u tramvaju. Zato jer mi je sada normalno pričati sa bilo kojim neznancem, nije mi problem i mogu pronaći temu. I mislim da smo svi mi introverti, ali si to baš ne želimo priznati.“ (Jan)

”Mislim da sam puno otvorenija, da pokušavam svaki put kad se upoznam sa nekom novom idejom ne zaustavit se samo na tome, nego ipak istražiti malo više o tome. Pokušat pričat s ljudima o tome da vidim njihova mišljenja o istoj toj temi.“ (Laura)

”Dosta me otvorilo. I tu sam ja kao osoba, koja sjedi sa strane, ne da mi se bit aktivan u ničemu došao do toga da se želim javiti i predstaviti nešto što smo mi kao grupica napravili, ostatku od 20 do 50 ljudi. Tako da, to je meni najbitnije.“ (Mate)

Također, mladi su primijetili kako je osobni rast i razvoj ključan za (buduću) profesionalnu karijeru pa je tako Mate otkrio neke stvari o kojima nikada nije razmišljao na primjer *„da sam sposoban za rad s ljudima i za posao (kao ovaj što sad radim). A niti ne bi ni radio ovaj posao koji radim jer sam do njega došao preko Erasmus razmjena“*. S druge strane, za Lenu su razmjene *„jako utjecale na razmišljanje o poslovnom svijetu“*, a Laura je *„osjetila promjenu u svojim sposobnostima- kako sam pojačala glas, počela sam bolje komunicirati s publikom“*. Da bi mladi uopće uočili promjene u osobnosti potrebno je stvarati i davati smisao stečenom iskustvu, bilo prošlo ili sadašnjem (Jarvis, 2012; Kolb i sur., 2014). Drugim riječima, stečeno iskustvo potrebno je reflektirati, a Erasmus okruženje prostor je u kojem mladi mogu pokrenuti refleksivni proces: o društvu domaćina, o drugim sudionicima, pa čak i o sebi (Cairns i sur., 2018):

”O ljudima i o sebi i o tome kako sam razmišljao tada- da! (..) kad sam tamo na projektu samo ti dolaze neke stvari, dobre stvari u glavi. Znaš, neki osobni razvoj i takve stvari, barem je meni tako. I onda, kada dođem doma se sjetim „Ajme, da, tada sam to razmišljao. Ajde probaj to napraviti i postići sada!“ (..) zato sam i zapisivao sve te misli tamo.“ (Jan)

„Refleksija mene, da, neki projekti su me definitivno izmijenili više neki manje.“ (Lena)

6.4.4. Refleksija stečenog iskustva

Kritička samorefleksija središnji je dio Mezirowe (2000) teorije koji u procesu transformativnog učenja prethodi promjeni pogleda ili „transformaciji perspektive“ o vlastitim i drugim kulturnim normama i vrijednostima, susretu s drugim kulturama te razmatranju treba li integrirati nove uvide u svoj život ili ne:

”Vodila sam dnevnik svojih promišljanja nakon svake razmjene- zapisivala sam svoje osjećaje, načine na koje sam se promijenila, kako sam doživljavala različite kulture, kako sam doživljavala različite aktivnosti i pokušavala sam preispitivati samu sebe svaki put nakon što sam novo naučila nakon svake nove razmjene.“

Osim samorefleksije, sudionici vode refleksiju sa **organizatorima** projekta „*jer jer sam htjela vidit kako oni doživljavaju te projekte. Htjela sam vidit koja je njihova strana priče, šta nas pokušavaju stvarno naučit kroz to, kroz aktivnosti, koji su njihovi načini povezivanja ljudi jer su oni zapravo glavni akteri tih projekta.*“ (Laura), ali i sa sa „**bliskim ljudima** i tijekom obrazovanja sa **profesorima**. *Dijelila sam iskustvo i nekakvog prenošenja znanja, a i na poslu nekad se znam prisjetit načina komunikaciju koje smo učili na Erasmusu, pa onda isto podijelim iskustvo i rado primijenim to znanje.*“ (Katica). Nadalje, međunarodna mobilnosti percipirana je kao visoko reflektivno putovanje učenja (Nielsen, 2020) koji uključuje ishod povećane svjesnosti transformacije jer „*ja ti jako psihoanaliziram sebe i druge, odmah sam toga (promjene) svjesnaja to vidim na sebi*“ (Lena) te „*počela sam primjećivati stvari kod kojih mi se javila promjena uzrokovana Erasmusom*“ (Lena). Jarvis (2012) objašnjava kada postanemo svjesni da se neka od naših prethodno držanih značenja ne uklapa u naš životni svijet- treba ih promijeniti. U tom smislu, razumijevanje nečega na novi način uključuje osvještavanje navike uma i emocija te je to vrlo reflektivan proces učenja. Ovaj poseban osjećaj izrazila je sudionica sljedećim riječima:

„Vjerojatno ovo ljeto na jednom od projekata gdje sam baš zatekla sebe kako uživam u razgovoru sa drugim sudionicima. I tu mi se baš dogodio klik- shvatila sam koliko sam se prije strašno toga bojala, a sada sam, jednostavno sam se osjećala sretnom, smijala sam se sa potpuno novim nepoznatim ljudima. I baš sam shvatila koliko mi se ta kočnica oslobodila. I osjećala sam se puno spremnije upoznat na primjer svoje cimere u toj okolini. Prije mi je bilo teško ući u sobu s tom novom osobnom iz potpuno druge kulture koju nikad nisam prije vidjela, i znala sam da ću bit idućih tjedan dana s njima u sobi. A sad sam bila uzbuđena vidit s kim ću provest to lijepo vrijeme na projektu.“ (Laura)

Nadalje, zanimljivo je da su sudionici objašnjavali ne samo transformacije koji su sami uočili, već su izvještavali o promjenama koje su primijetili članovi obitelji, prijatelji i kolege s posla koji nikada nisu bili na programima međunarodne mobilnosti. Na primjer, Laura je rekla da je njezina mama primijetila promjene u socijalizaciji, kod Mateta i Katice primijetili su otvorenost i želju za putovanjem, a kod Lene kolege s posla primjećuju snalažljivost i jezične sposobnosti:

„Mama mi cijelo vrijeme govori da sam druga osoba od kada sam krenula na projekte. Rekla je da ne može vjerovat koja mi se transformacija dogodila, koliko sam postala

druželjubivija. Baš nedavno mi je rekla da sam ja prije mogla stalno bit sama u svojoj sobi, a da me sad vidi da sam cijelo vrijeme vani, da se družim i da je baš sretna kad vidi toliku promjenu na meni.“ (Laura)

„Tu neku otvorenost i volju za putovanjima makar ideš sam. Šta je nekako neočekivano u našoj kulturi da se odvažiš na tako nešto.“ (Katica)

”Moja obitelj je shvatila da od one osobe koja sam bio prije „Gdje je Mate? Mate je u Zagrebu.“, doslovno do toga da meni se jave i ne znaju gdje sam.“ (Mate)

”Rekla bi da dosta ljudi cijeni, evo, išla sam na neko putovanje s kolegicom s posla i one su dosta bile iznenađene koliko sam snalažljiva na putovanju, koliko brzo shvatim stvari, koliko dobro pričam engleski. I okej, one mene nisu znali prije Erasmus+ projekta ali bi rekla da vide da me nešto naučilo tome. A da su me pitale zašto nešto tako znam, rekla bih razmjene mlade da su utjecale na to.” (Lena)

6.4.5. *Transformativno iskustvo*

Osim navedenih zapažanja vezanih uz osobne promjene, još jedan ključan aspekt u procesu transformacije vidljiv je u izjavama Jana prema kojima se više ne može poistovjetiti sa svojim prijateljima jer *„na nekoj drugačijoj razini sam šta se tiče tog razmišljanja. Vidim ekipa s kojom sam se družio i s kojom se družim sada, prije projekte bili smo tu negdje. Sada, izađem s njima van- potpuno drugačije! Te neke stvari su mi tada bile interesantne, koje su njima interesantne, meni više nisu“*. Prema Mezirowu (1997) promjene u prethodno postojećim referentima okvirima ključan su element u procesu transformativnog učenja. Osim navedenog, Jan govori o (ne)zadovoljstvu njegovih prijatelja kada sudjeluje u programima mobilnosti: *„Neki dio ekipe koji nije za ovakve stvari, nije baš zadovoljan kada me nema po deset dana i onda kada se vratim kažu: Zašto si išao na to, kako si ti čudan“*. Ovaj raskorak između domaćeg i stranog okruženja proizlazi iz nepostojanja zajedničkog iskustva između osoba koja je otišla u inozemstvo i oni koji su *”ostavljeni“* (Nada i Legutko, 2022). U literaturi o međunarodnoj mobilnosti mladih dobro je poznato kako međunarodna mobilnost mladih može izazvati transformativno učenje (Nada i Legutko, 2022; Nielsen, 2020; Maciejewska, 2018; Brown, 2009). U tom kontekstu, neminovno je postaviti pitanje: *Je li za mlade ovog istraživanja stečeno iskustvo bilo transformativno?*, pa se

tako u većini intervjua sa mladima javio dojam kako je nemoguće doživjeti transformativno iskustvo bez upuštanja u međunarodnu mobilnost:

„Apsolutno! I više od, vjerojatno, bilo čega drugog u čemu sam sudjelovala u životu, bilo koje druge aktivnosti. Mislim da ću se svaki put vraćati iznova i iznova tome“ (Laura).

„Ni ne može biti nikako drugačije nego transformativno. Jer i da ti bude loše je transformativno. I da bude dobro je transformativno“ (Jan)

Za Katicu je Erasmus+ također bilo transformativno iskustvo i smatra *„kako su ljudi ključan čimbenik koji su utjecali na moje mijenjanje nekih razmišljanja. Ne samo lokacija i neke kulture, nego ta poznanstva sa vršnjacima“*. Navedeno razmišljanje može se povezati sa teorijom transformativnog učenja jer iskustvo samo po sebi nema nikakvo značenje, već naša značenja proizlaze iz odnosa s drugim ljudima u našem životnom svijetu, iz naših vlastitih interpretacija stečenih iskustva (Jarvis, 2012). Osim toga, kod sudionika se javlja jednaka misao da ne znaju kako bi njihov osobni rast i razvoj tekao da nije bilo Erasmus+ projekta:

„Ne želim ni razmišljati kakva bi bila Ana koja uopće nije išla ne te Erasmus-e!“ (Ana)

„Ne želim ni zamisliti kakva bi ja bio osoba da nije bilo tih razmjena. Mene je to promijenilo kao osobu totalno.“ (Mate)).

Zbog brojnih pozitivnih ishoda, a naposljetku i transformativnog potencijala stečenog iskustva ne čudi da mladi izražavaju želju za ponovnim odlaskom jer *„nema te točke zasićenja, samo hoćeš još više istraživat. I ne mora to biti Erasmus, može to biti istraživanje kod tebe u zemlji. Ali te nekako otvara, čini te da preispituješ sve oko sebe“* (Mate). Nasuprot tomu, Katica ga želi ponoviti jer *„odmara od svakodnevnih aktivnosti, od ničega te stvara u neku novu poziciju i inovativniji je“*, a Ana navodi kako *„nema povratka jer ne znam za nijednu osobu koja nije ponovila Erasmus iskustvo, da mu je bilo užasno i da ne bi preporučio“*. Slijedom navedenog, mladi jako često motiviraju druge ljude da se uključe u Erasmus+ program jer *„je to iskustvo koje ne bi smjeli propustiti“* (Laura). Lena objašnjava kako se smatra *„hodajućom reklamom za Erasmus+“* jer *„ja Erasmus+ projekte preporučujem jako, jako puno ljudi“*. Razlozi zašto motiviraju druge ljudi na odlazak na Erasmus+ programe mobilnosti prvenstveno leži u činjenici kako su sami doživjeli osobnu promjenu za koju žele da i druge osobe isprobaju:

*”Poslala bi vjerojatno svaku osobu na, makar jedan takav projekt, jer je toliko **dobrobiti i za ljudsku psihu i za socijalizaciju i za učenje** i o toj temi, i o zemlji u kojoj smo došli, o drugim zemljama koje sudjeluju. I da, definitivno bi svakako poslala makar jednom da dožive i sigurno bi se onda sami vraćali po još.“ (Laura)*

*”I svakome, ja, aktivno promoviram taj projekt, program razmjene jer mislim da bi svatko treba ići na barem jedan. Jer tolika je prilika da ti sufinanciraju putovanje, da ti je tamo plaćen smještaj i hrana, da imaš priliku **naučit nešto novo, naučit o sebi, upoznat druge države i druge kulture i imaš taj vrijedne konekcije za život.**“ (Ana)*

*”Baš sam njoj (prijateljici) jako puno preporučivala te projekte, da ode, da će se jako **puno izmijeniti** i da će dobiti na **samopouzdanju.**“ (Lena)*

Iako su iskustva sudionika bila različita, generalno ih smatraju „cjeloživotnim iskustvima koja su više nego vrijedna“ (Lena) jer „znam da to vrijeme ne mogu vratiti i znam da sam ga iskoristio najbolje što sam mogao. I nije mi žao. Znam da će opet doći takvi trenuci.“ (Jan). Dobiveni nalazi posebno su relevantni u okviru određenog skepticizma u pogledu potencijala kratkoročne mobilnosti na mogućnost generiranja transformativnog učenja (Aderson i sur., 2016; Barkin, 2016). Dodatna vrijednost pronalazi se u opisima sudionika glede promjena u osobnom rastu i razvoju, kao i razvijanju mekih vještina koje ne primjećuju samo sudionici programa već i roditelji i bliski prijatelji. Naposljetku, mobilnost mladih predstavlja transformativno iskustvo koje se nanovo ostvaruje zbog navedenih promjena, a sudionik istraživanja objašnjava:

„Čak i da odeš samo jednom, čim se otvoriš u tom smjeru, shvatiš da Erasmus nije samo to, da je Erasmus totalno neka mreža koja ti može služiti i kasnije i sa pedeset godina, i sa šest deset godina i cijeli život. Ti možeš naći neke benefite, ne samo ti već i ljudi u tvom okruženju, pa osjećaju da i ti pošalješ nekog na Erasmus, da ti proširiš i podijeliš s njim iskustvo da i on ode na Erasmus. I onda kad se on vrati, priča ti sa veseljem kao „Joj! Bilo je super! Bilo je ovako i onako.“, a ti onako „Nema na čemu!“ (Mate)

6.5. Preporuke sudionika

Iz prethodnog odlomka, vidljivo je kako mladi, sudionici ovog istraživanja preporučuju i motiviraju prijatelje i ostale bliske osobe za odlazak na Erasmus+ razmjene mladih. Osim pitanja

vezana uz iskustva i (transformativne) procese učenja, upitala sam sudionike sljedeće: „*Da moraš snimiti promotivnu reklamu za Agenciju za mobilnost i programe Eu (AMPEU), koja će motivirati mlade ljude za odlazak na Erasmus+ razmjene mladih, koju poruku bi im poručio/la?*”.

Sljedeći iskazi sudionika služe kao motivacija budućim mladim osobama koji se i dalje dvoume ili nisu sigurni žele li se iskusiti u programima međunarodne mobilnosti. Također, služi i kao svojevrsni „dokaz“ da međunarodna mobilnost, kao neformalni oblik učenja, predstavlja platformu u kojoj se učenje, i to ono transformativno, može desiti izvan učionice i formalnog obrazovanja. Ovi citati predstavljaju „glasove“ mladih osoba:

Laura: „*Da će im promijeniti život na više načina nego na koji uopće mogu zamisliti i da je to prilika koju nikako ne bi smjeli propustiti. Ako se bilo čega boje, ako imaju neke negativne emocije da ih pokušaju staviti sa strane, da ih pokušaju malo pripitomit i da svejedno odu na razmjenu jer će im definitivno promijenit život!*“

Katica: „*Vjerojatno bi Erasmus prikazala kao nekakav kamp, da shvate da nije to toliko ozbiljno niti strašno. To bi pokazala nekakvim video, da vide ipak vizualno kako bi to trebalo izgledati. Poručila bi im da će izgraditi svoj karakter bolje, više naučiti o sebi i otvoriti se kao osobe.*“

Ana: „*Da stvarno nemaju šta izgubiti, nego samo dobiti. I da budu spremni jer će vrlo vjerojatno biti druga osoba nakon toga, ali ne u lošem smislu. Nego stvarno da se pripreme i da to prihvate jer možda netko ode na taj Erasmus, otvori si malo drugačiji pogled na svijet i onda shvati da okolina u kojoj je- nije za njega i da možda treba promijeniti. Da možda treba malo bolje birati s kim će se družiti. Da ništa što trenutno radiš nije zacrtano i možeš promijeniti tu situaciju u kojoj jesi. I nadam se da bi to bilo na bolje, a uz Erasmus svakako vjerujem da bi bilo na bolje. Isto tako, da je to odlična prilika za vidjeti svijet koju bi svakako trebali iskoristi kako bi otišli na mjesta za koja nam nikad ne bi palo na pamet otići vjerojatno. I da uvijek ostaju te vrijedne konekcije koje možda, u tom trenu, ti se ne čine kao bitne, ali kasnije u životu ti se pokaže da stvarno je to vrijedno bilo.*“

Jan: „*Prvo bih rekao da možeš ići bilo gdje u Europi. Da možeš ići besplatno, jer ljudima na fakultetu je to prvi problem. Drugo, rekao bih ti da ćeš poslije projekta osjetiti određene*

emocije za koje nisi znala uopće da postoje. I do kojih ne možeš doći na nikakav drugi način. Već su to specifične emocije koje ćeš osjetiti kada se vratiš s projekta i zadnje dane projekta.“

Lena: *„Da definitivno izađu iz komfor zone i učite taj korak. Definitivno im neće bit žao.“*

Mate: *„Oдите. Nećete požalit sigurno. Sigurno neće biti loše. Neće dogodit ništa loše. Može biti samo bolje i samo će vam pomoći u životu. Upoznat ćete super ljude, zabavit ćete se i naučit nešto novo!“*

7. ZAKLJUČAK

Mlade osobe, sudionici ovog istraživanja, imale su priliku iskusiti međunarodnu mobilnost putem Erasmus+ programa „razmjene mladih“, kao i transformacijske procese tijekom „životnog putovanja“. Fokus ovog istraživanja bio je na kratkoročnoj mobilnosti mladih i opisivanju njihovog iskustva od početka do kraja mobilnosti, kao i razumijevanju što stečeno iskustvo mladih predstavlja za njihove živote kada određeni period odluče provesti u inozemstvu, pritom imajući na umu dimenzije i procese transformativnog učenja. Misao vodilja ovog istraživanja bila je, i još uvijek je, pružiti cjelovitu, holističku perspektivu iskustva mladih osoba koji su sudjelovali u međunarodnoj mobilnosti, ali ne iz redukcionističke perspektive koja dominira u prethodnim istraživanjima međunarodne mobilnosti u inozemstvu, već radije opisati esenciju/bit značenja koja mladi pridaju stečenom iskustvu na dubljoj, misaonoj razini, kao i opisati što nam takvi neformalni programi govore o mobilnosti kao platformi za transformativno učenje. U ovom, završnom dijelu rada osvrnut ću se na specifična istraživačka pitanja te kroz rezultate tematske analize odgovoriti na svako od njih kontekstualizirajući ih kroz teorijski i konceptualni okvir ovog rada.

Vratimo se, međutim, na početak samog istraživanja i dobivenih rezultata koji su vođeni indukcionističkom tematskom analizom i teorijskom okvirom. Cjelokupna struktura teorizirane tematske mreže praćena je specifičnim istraživačkim pitanjima kojom sam nastojala dati odgovor na to, pa je tako prvo pitanje glasilo *Kakva su iskustva mladih koji su sudjelovali u programima razmjene mladih?* Rezultati istraživanja upućuju na to da se *Iskustvo mladih opisuje u terminima višestrukih osjećaja, motiva za odlazak i očekivanja za programe mobilnosti, ali smatraju kako su nedovoljno informirani o programima mobilnosti.* Teme slijedom kojih se definirao navedeni zaključak uključivale su informiranost mladih o Erasmus+ programu „razmjene mladih“ (oralna komunikacija, društvene mreže), motivacija (putovanje u inozemstvo, upoznavanje kultura, osobni rast i razvoj), biranje tema projekta, osjećaji (strah i uzbuđenje) te postojeća (ne)očekivanja. Različita iskustva ukazuju na to da mladi odlaze u inozemstvo s različitim motivima i imaju različite „zalihe očekivanja“, što može dovesti u pitanje njihovu informiranost o samim programima mobilnosti. Činjenica da su mladi nedovoljno informirani od strane nadležnih institucija (poput Agencije za mobilnost i programe EU), sa sobom povlači paralelu različitih očekivanja: od prevladavanja straha i upoznavanja drugih kultura, do toga da mladi nemaju nikakva očekivanja. Ovakva konstatacija, s jedne strane, može biti dosta zabrinjavajuća,

jer ako na programe mobilnosti gledamo kao na pedagoški alat, tada bi se mladima trebale pružiti potrebne informacije o tim programima kao platformi koji će voditi razvijanju novih vještina, znanja i iskustva, a ne kao platformi koja je namijenjena jedino za „turistički provod“ (što se dade iščitati u iskazima sudionika). (Ne)postojanje očekivanja usko se veže uz transformativno učenje jer Mezirow (2006) objašnjava kako naša očekivanja snažno utječu na to kako ćemo konstruirati iskustvo jer imaju tendenciju da postanu samoispunjavajuća proročanstva. S druge strane, nepostojanje očekivanja ne mora nužno biti negativan aspekt (transformativnog) iskustva jer se u ovom istraživanju pokazalo kako mladi na taj način mladi mogu „objeručke prihvatiti“ različite prilike, situacije i nošenje sa raznolikim emocijama koje će se pronaći na putu transformativnog učenja.

Zatim, zanimalo me *Kakva su iskustva mladih prilikom promjene kulturnog okruženja?* Imajući u vidu teorijski i konceptualni okvir međunarodne mobilnosti i transformativnog učenja, dade se zaključiti kako promjena kulturnog okruženja (pritom se misli na promjenu zemlje, okoline, doticaj s ljudima različitih (kulturnih) pozadina) može bit zvijezda vodilja u transformativnom procesu učenja jer *Promjena kulturnog okruženja kod mladih rezultira brojnim promjenama, dok se teškoće pronalaze u sporazumijevanju na drugom jeziku i suočavanju sa izlaskom iz zone komfora.* U tradicionalnom učenju, „učenici“ gledaju na novi sadržaj kroz objektiv koji je uspostavljen godinama iskustva, dijaloga, poučavanja i kulturnog modeliranja. Nasuprot tomu, u transformativnom učenju „učenici“ sami procjenjuju leću i gledaju na svoja iskustva kroz nove naočale. Relativno nova iskustva koja su detektirana kod mladih jesu prije svega iskustva promjena okoline (tj. odlazak u drugu zemlju), zatim komunikacija na drugom jeziku, izlazak iz zone komfora (ujedno i najveći izazov kod mladih), susreti sa skupinama ljudi drugačijeg (kulturnog) svjetonazora i običaja, savladavanje stereotipa i slično. U navedenim situacijama, učenje se događa kao rezultat kritičkog mišljenja i diskursa, koji je potaknut dezorijentirajućom dilemom (Mezirow, 2001), u ovom slučaju- promjenu kulturnog okruženja koja je dovela do transformacije svjetonazora, percepcijom sebe i drugih, te jačanju nacionalnog identiteta i osjećaja pripadnosti Europi. Navedeno se jednostavno može potkrijepiti argumentom kako svijet možemo vidjeti samo vlastitim očima, a naš način gledanja uključuje iskrivljenja, predrasude, stereotipi i neupitne sustave vjerovanja (Cranton i Wright, 2008). U tom slučaju, transformativno učenje kod sudionika, započelo je kada su susreli s

dogadajem u kojem su doveli u pitanje ono u što vjeruju i ono što znaju, i kada su revidirali „ustaljenu“ perspektivu gledanja na svijet, kroz novu, transformativnu leću.

Sjedećim istraživačkim pitanjem nastojalo se dobiti saznanje o tome kako mladi „gledaju“ na programe mobilnosti, stoga je pitanje glasilo *Koje značenje mladi pridaju neformalnom učenju u programima mobilnosti? Zanimljivi nalazi uočeni su kod sudionika istraživanja, koji na programe mobilnosti gledaju kao na pomno organizirane pedagoške aktivnosti u kojoj važnu ulogu imaju organizatori projekta. Osim toga, sudionici su prepoznali važnost neformalnog učenja i njezinih metoda putem kojih su (osim učenja o specifičnim temama), učili o sebi i drugima- što govori u prilog transformativnoj teoriji učenja. Kao što je objašnjeno, razmjene mladih nastoje obuhvatiti društveno bitne teme (poput jednakosti, ravnopravnosti, ljudskih prava, održivosti i sl.) ne bi li se poticao međukulturni dijalog, potaknuo aktivan angažman u društvu i aktivno sudjelovanje, te rušenje predrasuda i stereotipa (Europska komisija, 2021a). Rad na ovakvim temama (koji zahtijevaju kritičko promišljanje i samorefleksiju kao središnje elemente transformativne teorije učenja) i sudjelovanje mladih iz različitih zemalja, predstavlja odskočnu dasku za transformativno učenje u neformalnom obrazovanju jer su *Razmjene mladih percipirane su kao planirane i raznolike pedagoške aktivnosti neformalnog obrazovanja, u kojoj mladi prepoznaju njegovu važnost i doprinos u transformativnom procesu učenja.**

Posljednjim, ali ne i manje važnim istraživačkim pitanjem, nastojalo se opisati *Kako stečeno iskustvo mladih utječe na njihovu percepciju i ponašanje prema sebi, drugima i društvu?* Vođena osobnim iskustvom sudjelovanjem u razmjenama mladih i konceptualnim okvirom Mezirowe teorije, prepoznala sam važnost stečenog iskustva na dubljoj razini jer „ljudi uče postati ono što jesu i rezultat su individualnih procesa učenja“ (Jarvis, 2009, str. 30). Individualni procesi učenja društvene su prirode i izgrađeni su iz primarnog iskustva- ono koje osoba sama ima- a u ovom kontekstu, (transformativnog) iskustva sudjelovanjem u programima razmjene mladih; i/ili sekundarnog, gdje je osoba informirana o nečemu iz vanjskog izvora (medija ili učitelja). Kroz opise iskustva sudionika jasno se daje zaključiti kako su individualna (primarna) iskustva, kao i davanja značenja istim kroz refleksiju, doveli do transformacije u osobnom, socijalnom i profesionalnom rastu i razvoju, kao i razvoju mekih vještina. Na osobnu promjenu, utjecaj su imali i ostali mladi iz drugih zemalja jer su kroz druženje i komuniciranje, sudionici otkrili ponešto novo i o sebi i o drugima. Osobne promjene i stečeno prijateljstva pokazuju da se

Razmjene mladih nanovo se ostvaruju zbog transformativne promjene u percepciji sebe i drugih, stečenih vještina i umreženosti, a uslijed refleksije promjene primjećuju mladi i drugi.

Na samom kraju potrebno je dati odgovor na temeljno istraživačke pitanje *Što nam iskustvo mladih koji su sudjelovali u Erasmus+ programima razmjene mladih govori o tim (neformalnim) programima kao platformi za transformativno učenje?* Iz prikazanih nalaza, možemo zaključiti da se je iskustvo mladih u međunarodnoj mobilnosti praćeno s (ponekim) teškoćama, „dezorijentirajućom dilemom“ i brojnim pozitivnim promjenama. Također, iskustvo sudionika govori nam kako (transformativno) učenje bez stavljanja u neugodne situacije (kulturno i/ili nepoznato okruženje, susret s mladima različitih (kulturnih) pozadina, teškoće govorenja na drugom jeziku) ne bi u tolikoj mjeri doprinijelo mijenjaju postojećih, ustaljenih shema. Shodno tome, *Mobilnost mladih kao neformalni oblik učenja uz promjenu kulturnog okruženja kreira plodno tlo za transformativno učenje koje se nanovo ostvaruje unatoč postojećim teškoćama i nedovoljnoj informiranosti, a vidljive (pozitivne) promjene u osobnosti temelj su ponovnog odlaska i motiviranja drugih na programe mobilnosti.*

U ovom radu cilj je bio dati uvid u iskustva mladih osoba koji su sudjelovali u programima razmjene mladih s posebnim naglaskom na njihova pozitivna iskustva i transformativnu dimenziju učenja po modelu Mezirowe teorije. U tom smislu valja istaknuti kako su razmjene mladih samo jedan od programa međunarodne mobilnosti, koji je u ovom istraživanju promatran izdvojeno od ostalih Erasmus+ programa međunarodne mobilnosti. S jedne strane, ova činjenica može se promatrati kao ograničenje ovog istraživanja zbog uskog fokusa istraživačke teme koja razmjene mladih promatra kao izolirani fenomen. S druge strane, na međunarodnoj razini pronalazi se nedostatak znanstveno-istraživačkih dolazaka koji govore u prilog razmjena mladih (kao neformalnog oblika učenja) u smislu dubljih učinaka iskustva na mlade osobe. Točnije, nedostaju istraživanja koja obuhvaćaju pojam osobnog rasta i razvoja kroz mijenjanje aspekta osjećaja sebe (identiteta) kao odgovor na iskustvo međunarodne mobilnosti koji bi trebao biti u fokusu razumijevanja pedagoških razmatranja. Studije koje se bave pedagoškim razmatranjima uglavnom su usredotočene na transformativna iskustva međunarodne mobilnosti za redovite studente koji „traže“ diplomu, tj. redovite studente koji semestar i/ili godinu provedu studirajući u inozemstvu na visokom učilištu (Erichsen, 2011.; Kumi–Yeboah i James, 2014.; Nada i sur., 2018). Nadasve, ovim radom željela bih istaknuti (kao preporuku za buduća istraživanja) važnost istraživanja mladih koji sudjeluju u privremenoj međunarodnoj mobilnosti i drugim

(pedagoškim) procesima učenja uz transformativne procese učenja, kako bi se učenje razumjelo kao dinamičan i kompleksan proces, koje je ovo kvalitativno istraživanje omogućilo.

8. LITERATURA

1. Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500>
2. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU) (2015). *Savjetovanje o mobilnosti-intervju*. Euroguidance.
3. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU) (2017). *Rezultati analize izvješća sudionika mobilnosti- Erasmus+ Ključna aktivnost 1*. Agencija za mobilnost i programe EU.
4. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU) (2022). *Erasmus+: Mogućnosti u području mladih*. Agencija za mobilnost i programe EU.
5. Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller- Trbović, Nivex, Žižak, Antonija (ur.). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet, 39-53.
6. Almarza, G. G., Martinez, R. D. i Llavador, F. B. (2017). Approaching Erasmus students' intercultural communicative competences through their socialisation patterns. *Journal of English Studies*, 15, 89-106. <https://doi.org/10.18172/jes.3291>
7. Ambrosi, G. (2013). The influence of the ERASMUS Programme on strengthening a European identity: case studies of Spanish and British exchange students. U: Fezen, B. i Krzaklewska, E. (Ur.), *The ERASMUS Phenomenon-Symbol of a New Generation* (str. 143- 162). Peter Lang. [10.3726/978-3-653-03007-5](https://doi.org/10.3726/978-3-653-03007-5)
8. Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. i Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004>
9. Asoodar, M., Atai, M. R., i Baten, L. (2017). Successful erasmus experience: Analysing perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80–97. [10.1177/1475240917704331](https://doi.org/10.1177/1475240917704331)
10. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
11. Bachner, D. i Zeuschel, U. (2009). Long-term effects od international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20 (1-2), 45-58. <https://doi.org/10.1080/14675980903370862>

12. Baranova, T., Kobicheva, A. i Tokareva, E. (2020). The impact of Erasmus program on intercultural communication skills of students. *E3S Web of Conferences*, 164, 12013. EDP Sciences. [10.1051/e3sconf/202016412013](https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016412013)
13. Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>
14. Bárta, O. i Šmideková, Z. (2017). Non-Formal Learning Within Learning Mobility Area: Adult Learning and Education Perspective. *Researches In Adult Learning And Education: The European Dimension*, 6, 139.
15. Berg, C., & Milmeister, M. (2009). Mobilität und Sozialisation. *Savoirs et engagements. Hommage à Georges Wirtgen*, 259-270.
16. Bergstein, R. i Pernitis, K. (2013). Youthpass the educational practise. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 173-179). Council of Europe.
17. Berg, C., Milmeister, M. i Weis, C. (2013). Learning mobility in the youth field: starting to set a framework. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 13-23). Council of Europe.
18. Böhler, J., Fennes, H., Karsten, A., Mayerl, M., Pitschmann, A. i Lee Roth, C. (2021). *Research report. Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme 2019-2020*. Generation and Educational Science Institute.
19. Brown, M. (2008). “Comfort zone: Model or Metaphor?”. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (1), 3–12. [10.1007/BF03401019](https://doi.org/10.1007/BF03401019)
20. Brown, L. (2009). The transformative power of the international sojourn: An ethnographic study of the international student experience. *Annals of tourism research*, 36(3), 502-521. [0.1016/j.annals.2009.03.002](https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.03.002)
21. Brzezin´ska-Hubert, M. (2013). Youth mobility: towards more self-directed and holistic learning. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 109-116). Council of Europe.

22. Byram, M., i Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14–18. [10.1017/S0261444800008557](https://doi.org/10.1017/S0261444800008557)
23. Cairns, D., Krzaklewska, E., Cuzzocrea, V. i Allaste, A. A. (2018). *Mobility, Education and Employability in the European Union: Inside Erasmus*. Springer.
24. Chaban, N., A. Williams, M. Holland, V. Boyce, i F. Warner. (2011). “Crossing Cultures: Analysing the experiences of Nz Returnees from the EU (UK vs. Non-UK).” *International Journal of Intercultural Relations* 35 (6) 776–790.
25. Chinnappan, M., McKenzie, B., & Fitzsimmons, P. (2013). Pre-service teachers’ attitudes towards overseas professional experience: Implications for professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 36–54. [10.14221/AJTE.2013V38N12.5](https://doi.org/10.14221/AJTE.2013V38N12.5)
26. Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. John Hopkins University Press.
27. Cranton, P. i Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 33-47. [10.1177/1541344608316961](https://doi.org/10.1177/1541344608316961)
28. Crăciun, D., Orosz, K., & Proteasa, V. (2020). Does Erasmus Mobility Increase Employability? Using Register Data to Investigate the Labour Market Outcomes of University Graduates. U: Curaj, A., Deca, L. i Pricopie, R. (Ur.), *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade* (str.105-119). Springer.
29. Cushner, K., i Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58. [10.1177/1028315302006001004](https://doi.org/10.1177/1028315302006001004)
30. Cushner, K. i Karim, A. (2004). Study Abroad At. *Handbook of intercultural training*, Sage Publications.
31. Dabasi-Halász, Z., Kiss, J., Manafi, I., Marinescu, D. E., Lipták, K., Roman, M., i Lorenzo-Rodriguez, J. (2019). International youth mobility in Eastern and Western Europe—the case of the Erasmus+ programme. *Migration Letters*, 16(1), 61-72.
32. Fennes, H. (2013). What are the effects of international youth mobility projects? Research-based analysis of Youth in Action. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 63-69). Council of Europe.

33. Feyen, B. (2013). The making of a success story: The creation of the ERASMUS Programme in the Historical Context. U: Feyen, B., i Krzaklewska, E. (Ur.). *The Erasmus phenomenon—Symbol of a new European generation?* (str. 21-39). Peter Lang.
34. Feyen, B., i Krzaklewska, E. (2013). *The Erasmus phenomenon—Symbol of a new European generation?* Peter Lang.
35. Forsey, M., Broomhall, S. i Davis, J. (2012). “Broadening the Mind? Australian Student Reflections on the experience of overseas Study.” *Journal of Studies in International Education* 16 (2), 128–139. <https://doi.org/10.1177/1028315311407511>
36. Frenken, K. (2010). *Geography of scientific knowledge: A proximity approach* (No. 10-01). *Quantitative Science Studies*, 1, 394. [10.1162/qss_a_00058](https://doi.org/10.1162/qss_a_00058)
37. Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (2013). Introduction: learning mobility and non-formal learning. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 5-9). Council of Europe.
38. Elo, S. i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. [10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x)
39. Erichsen, E. A. (2011). Learning for Change: Transformative International Experience as Identity Work. *Journal of Transformative Education*, 9 (2), 209-133. <https://doi.org/10.1177/1541344611428227>
40. European Platform on Learning Mobility in the Youth filed (EPLM) (2020). *Mission, Scope and Framework of Action. December 2020*. Youth Partnership.
41. Europska komisija (bez dat.). Erasmus+. Eu programme for education, training, youth and sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
42. Europska komisija (2001). *European commission White paper- A new impetus for European youth*. Publications Office of the European Union.
43. Europska komisija (2018a). *From Erasmus to Erasmus+: A Story of 30 years*. Publications Office of the European Union.
44. Europska komisija (2018b). *Strengthening European Identity through Education and Culture*. Publications Office.
45. Europska komisija (2021a). Erasmus+ vodič kroz program. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/hr/node/2700>

46. Europska komisija (2021b). *Erasmus+ annual report 2020*. Publications Office of the European Union.
47. Europska unija (1992). *Treaty on European Union. Official Journal of the European Communities C 191, 1-112*. Publications Office of the European Union.
48. Europska unija i Vijeće Europe (2019). *Youth policy essentials*. Youth Partnership.
49. German Molz, J. (2008). Global abode: Home and mobility in narratives of round-the-world travel. *Space and Culture, 11* (4), 325-342.
50. Goksu, F. (2020). Intercultural Mobility and European Identity: Impact of the Erasmus Exchange Programme in Terms of Cultural Differences. *Central European Journal of Communication, 13*(1), 77-94. <https://doi.org/10.1177/1206331207308333>
51. Haldimann, L., Heers, M., Kleiner, B. i Rerat, P. (2021). Temporary youth mobility: motivations and benefits from a life-course perspective. *Children's Geographies, 1-15*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1980499>
52. Halmi, A. i Crnoja, J. (2013). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji. *Socijalna ekologija, 12* (3-4), 195-210.
53. Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R. i Taghipour, A. (2014). Pilot study in Qualitative research: The Roles and Values. *Journal of Hayat, 19* (4), 1-5.
54. Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning*, Routledge.
55. Kennedy, P. (2010). Mobility, flexible lifestyles and cosmopolitanism: EU postgraduates in Manchester. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 36*(3), 465-482. <https://doi.org/10.1080/13691830903426838>
56. Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education, 45*(3), 387-403. <https://doi.org/10.1080/03050060903184957>
57. Knoch, S.B., Dupouey, V. & Lafraya, S. (2019). *Handbook on quality in learning mobility*. Partnership between European Union and Council of Europe.
58. Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., i Mainemelis, C. (2014). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. U: Sternberg, R.J. i Zhang, L. (Ur.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (str. 227–248). Routledge.
59. Kottler, J. A. (2002). Transformative travel: International counselling in action. *International Journal for the Advancement of Counselling, 24* (4), 207-210.

60. Kristensen, S. (2013). Mobility as a pedagogical tool for young people with fewer opportunities. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 97-102). Council of Europe.
61. Kristensen, S. (2015). Measuring the un-measurable: Evaluating youth mobility as a pedagogical tool for intercultural learning. U: Küppers, A. i Bozdog, C. (Ur.), *Doing diversity in education through multilingualism, media and mobility* (str. 31- 33). Istanbul Policy Center.
62. Kristensen, S. (2017). Learning mobility as a pedagogical tool. U: Devlin, M., Kristensen, S., Krzaklewska, E. i Nico, M. (Ur.). Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes (str. 9-12). Council of Europe.
63. Krzaklewska, E., & Krupnik, S. (2008). The role of the Erasmus Programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus Student Network Survey 2007. Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education. *Higher education for intercultural dialogue and multiculturalism*, 6. GUNI.
64. Kumi-Yeboah, A. i James, W. (2014). Transformative Learning Experiences of International Graduate Students from Asian Countries. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 25-53. <https://doi.org/10.1177/1541344614538120>
65. Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Council of Europe.
66. Lan, S. (2020). Youth, mobility, and the emotional burdens of youxue (travel and study): A case study of Chinese students in Italy. *International Migration*, 58(3), 163-176.
67. Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence. A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teacher's and Students' Attitudes* (Master's Thesis, Freie Universität, Berlin, Germany).
68. Lejeune, P. (2013). European Union support to learning mobility: rationale of a success. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 25-31). Council of Europe.

69. Macijewska, M. (2018). Opportunities of Transformative Student Learning- The case of the Erasmus+ programme. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. *Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 350-360. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3301>
70. Majo, H. (2013). Youth mobilities, step by step. U: Friesenhahn, G. J., Schild, H., Wicke, H. G., & Balogh, J. (Ur.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts: Policies, approaches and examples* (str. 39-46). Council of Europe.
71. Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32 (1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
72. Mezirow, J. (1991). Transformative dimension of adult learning. Jossey-Bass.
73. Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
74. Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory. U: Mezirow, J. i sur. (Ur.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (3-33). Jossey-Bass.
75. Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. U Mezirow, J. i Taylor, E. W. (Ur.) *Transformative learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education* (str. 18-31). Wiley.
76. Meyers, C., & Mayerl, M. (2018). Research on 'Erasmus+: Youth in Action' projects: The Variety on Learning Effects on Participants.
77. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
78. Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. Routledge.
79. Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?. *Journal of Contemporary European Research*, 8(4). <https://doi.org/10.30950/jcer.v8i4.473>
80. Mizikaci, F. i Arslan, Z. U. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students*, 9 (2), 705-726. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>
81. Nielsen, N. (2020). *The erasmus learning journey: Students' experiences from a mobility period Abroad* (Doctoral dissertation, Department of Education, Stockholm University).

82. Niemeyer, B. (2017). Ambivalences and ambiguities of learning mobility and social inclusion in nonformal youth work. U: Devlin, M., Kristensen, S., Krzaklewska, E. i Nico, M. (Ur.). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (str. 45-55). Council of Europe.
83. OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing.
84. Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34 (5), 1189-208.
85. Pedersen, P. J. (2009). Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. *Intercultural Education*, 20(sup1), S73-S86. <https://doi.org/10.1080/14675980903370896>
86. Penman, C. i Ratz, S. (2015). A module-based approach to foster and document the intercultural process before and during residence abroad. *Intercultural Education*, 26 (1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.993529>
87. Prazers, L. (2016). Challenging the comfort zone: self-discovery, everyday practices and international student mobility to the Global South. *Mobilities*, 12 (6), 908-923. <https://doi.org/10.1080/17450101.2016.1225863>
88. Restaino, M., Vitale, M. P., & Primerano, I. (2020). Analysing international student mobility flows in higher education: A comparative study on European Countries. *Social Indicators Research*, 149(3), 947-965. 10.1007/s11205-020-02282-2
89. Rizvi, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching*, 17(6), 693–701. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625145>
90. Root, E. i Ngampornchai, A. (2013). “‘I Came Back as a New Human Being’: Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired through education Abroad experiences.” *Journal of Studies in International Education*, 17 (5), 513–532. <https://doi.org/10.1177/1028315312468008>
91. Samovar, L. A., Porter, R. E. i McDaniel, E. R. (2014). *Intercultural Communication. A reader*. Cengage Learning.
92. Savin-Baden, M. i Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
93. Schartner, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of*

- multilingual and multicultural development*, 37(4), 402-418.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1073737>
94. Simões, D., Pinheiro, M. M., Santos, C., Filipe, S., Barbosa, B., i Dias, G. P. (2017). Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. U: *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (str. 696-704). Editorial Universitat Politècnica de València.
 95. Skey, M. (2011). „Thank god, I'm back!“(Re)defining the nation as a homely place in relation to journeys abroad. *Journal of Cultural Geography*, 28 (2), 233-252.
<http://dx.doi.org/10.1080/08873631.2011.583437>
 96. Soares, M. E., & Mosquera, P. (2020). Linking development of skills and perceptions of employability: the case of Erasmus students. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 2769-2786. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1697330>
 97. Stevens, K., Gerber, D. i Hendra, R. (2010). Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly*, 60 (4), 377-404.
 98. Strange, H. i Gibson, J. (2017). An Investigation of Experimental and Transformative Learning in Study abroad Programs. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29 (1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/0741713609358451>
 99. Taylor, E. W. (1994). Intercultural Competency: A transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154-174.
 100. Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
 101. Tyson, A. (2011). The European perspective on 25 years of the ERASMUS programme: past, present, future. U: Witting, S., Vitz, J. i Kaiser, A. (Ur.). *Mit ERASMUS im Ausland lernen und lehren (1987-2012)* (str. 16-22). German Academic Exchange Service.
 102. Van Mol, C. (2018). Becomin Europeans: The relationship between student exchanges in higer education, European citizenship and a sense of European identity. *The European Journal of Social Science Research*, 31 (4), 449-463.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064>

103. Vijeće Europe (2008a). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on youth mobility*. Official Journal of the European Union.
104. Vijeće Europe (2008b). The future of the Council of Europe youth policy: AGENDA 2020. Council of Europe and Youth.
105. Vijeće Europe (2018). Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Tekst značajan za EGP.)
106. Vijeće Europe (2020). *Youth Sector Strategy 2030. Engagin young people with the Council of Europe's values*. Council of Europe.
107. Wilson, E. i Harris, C. (2006). Meaningful travel: Women, independent travel and the search for self and meaning. *Tourism*, 54 (2), 161-172.
108. Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). *Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction*. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95–104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.10.005>
109. Zulkifli, F., Arshad, M. M., Ismail, I. A., Abdullah, H., & Zulkefli, M. Y. (2021). Promoting Positive Youth Development: Youth Participation in International Youth Exchange Program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(19), 26–43.

9. PRILOZI

Prilog 1. *Informirani pristanak*

INFORMIRANI PRISTANAK

Za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe pisanja diplomskog rada

Mobilnost mladih kao platforma za transformativno učenje

Istraživačica: Nensi Nadarević

Institucija: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Kratak opis teme istraživanja:

Svrha ovog rada je razumjeti iskustva mladih koji su sudjelovali u programima razmjene mladih s posebnim naglaskom na njihova pozitivna iskustva i transformacijsku dimenziju učenja po modelu Mezirowe teorije. Ovim istraživanjem nastoji se odgovoriti na pitanje: „Što nam iskustvo mladih koji su sudjelovali u Erasmus+ programima razmjene mladih govori o tim (neformalnim) programima kao platformi za transformativno učenje?“. Primjeri iskustva ovog istraživanja mogli bi poslužiti ostalim mladim osobama da se uključe u neformalne programe razmjene mladih kako bi uvidjeli pozitivne strane neformalnog učenja, te kako bi obogatili svoje iskustvo.

Opis procesa istraživanja:

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju cilja i svrha istraživanja, provodi se terensko istraživanje metodom fenomenološkog (polustrukturiranog) intervjua u planiranom trajanju od 60 min. Intervjui se provode sa mladima koji su sudjelovali na najmanje tri programa razmjene mladih kako bi se dobili iscrpni podaci bogati iskustvima sudionika/ica. Za potrebe analize podataka, razgovor će se snimati i pohraniti na sigurno mjesto pod šifrom koju će biti nemoguće povezati sa stvarnim sudionikom/icom istraživanja.

Mogući rizici i dobici:

Rizik ovog istraživanja sastoji se u tome da određena pitanja potaknu emocionalne reakcije sudionika/ica istraživanja. Ne postoji direktan (osobni) dobitak, međutim, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti mladima u stvaranju motivacije za uključivanjem u programe razmjene mladih.

Pravo na odbijanje i odustajanje:

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, također ste slobodni odustati u bilo kojem trenutku. Možete odbiti odgovoriti na pitanja na koja ne želite dati odgovor bez potrebe dodatnih obrazloženja.

Također, imate pravo na uvid tražiti obrazac pitanja intervjua kako biste se unaprijed pripremili za intervju.

Povjerljivost:

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživačice neće imati pristup tim podacima u njihovom izvornom obliku. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u istraživanju osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet. Odgovori sudionika/ica analizirat će se i prezentirati pod pseudonimima koji se neće moći povezati s Vašim stvarnim identitetom. Snimke razgovora i njihovi transkripti bit će pohranjeni u mapu na računalu istraživačice zaštićenom lozinkom koju će znati samo istraživačica. Nakon transkribiranja intervjua sudionika/ica i kodiranja imena sudionika/ica, snimke intervjua bit će trajno izbrisani s uređaja kako bi se zaštitili osobni podaci sudionika/ica i time osigurali potpunu anonimnost sudionika/ica.

Dostupni izvori informacija:

Ukoliko imate kakvih pitanja smatrajte se slobodnima u bilo kojem trenutku postaviti pitanje. Ukoliko ćete imati dodatnih pitanja nakon razgovora možete kontaktirati istraživačicu na sljedeću e-mail adresu:

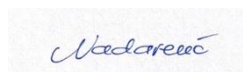
mnadarevic1@student.uniri.hr

AUTORIZACIJA:

Pročitao/la sam i razumio/la ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju.

Datum: _____

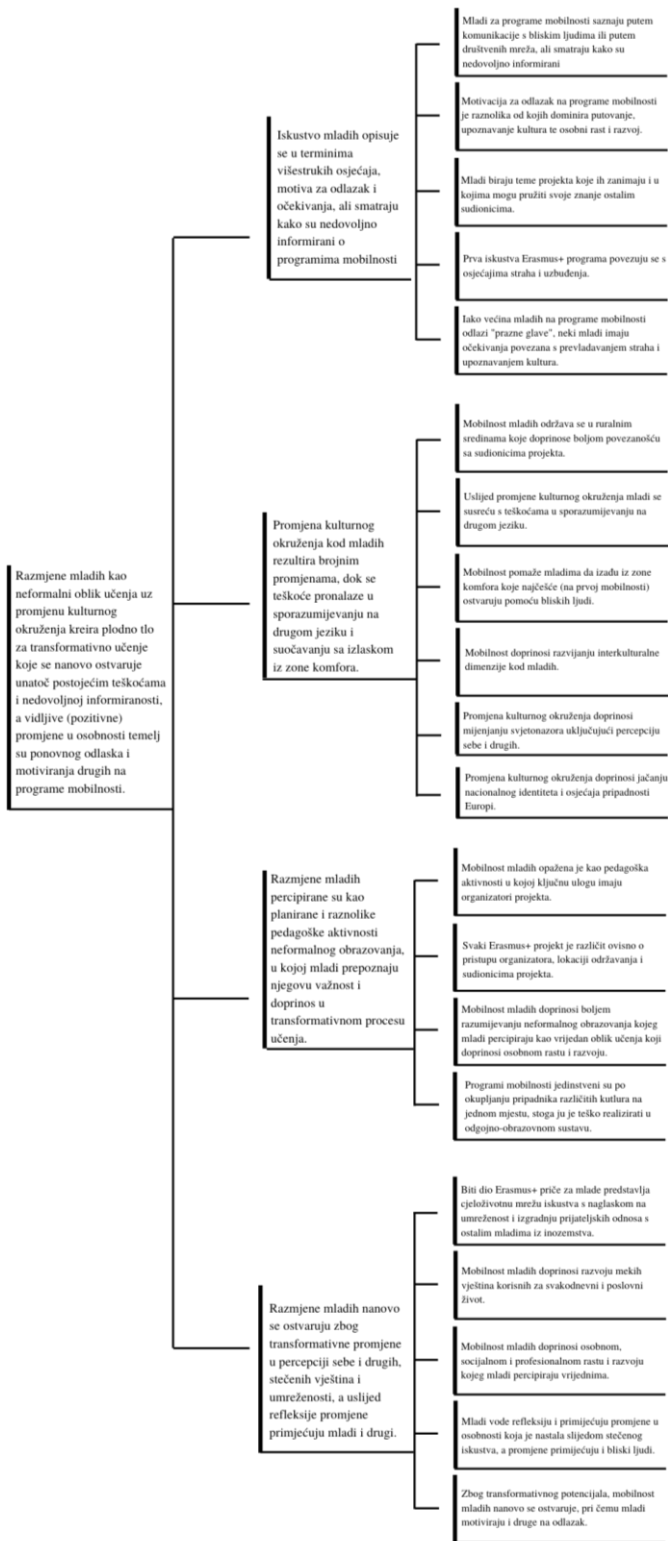
Potpis istraživačice:



Potpis sudionika:

Informirani pristanak potpisan je u dva istovjetna primjerka od kojih jedan pripada sudioniku/ici, a drugi istraživaču.

Prilog 2. Struktura tematske trirazinske mreže



MOBILNOST MLADIH KAO PLATFORMA ZA TRANSFORMATIVNO UČENJE

- Protokol intervjua-

UVERTIRA

Pokušaj se prisjetiti samih početaka kada si otišao/la na svoju prvu Erasmus razmjenu mladih. Kakva sjećanja ti se javljaju?

ISKUSTVA MLADIH KOJI SU SUDJELOVALI U RAZMJENAMA MLADIH

1. Što te motiviralo za prijavu na razmjenu mladih (posebice prvi, a zatim i svaki drugi)?
2. Od kuda se javila želja za odlaskom na razmjenu mladih? (npr. samostalno si želio/la isprobati, ili si čuo/la od drugih prijatelja/kolega/fakulteta..)
3. Jesi li imao/la očekivanja prije odlaska na prvu razmjenu mladih? Ako da, možeš li ih opisati.
 - a. A što se tiče svake druge razmjene mladih, jesi li imao/la očekivanja?
4. Kako si se osjećao/la prije odlaska na prvu razmjenu mladih?
 - a. Koje emocije su se javile?
 - b. Kako si ih svladao/la?
5. Kada se prisjetiš svih razmjena na kojima si bio/la, jesu li postojale razlike u projektima
 - a. ..zadovoljstva tj. zadovoljenih potreba?
 - b. ..onoga s čime si 'otišao/la' doma (npr. iskustvo, znanje, stečeno prijateljstvo..)?

ISKUSTVA MLADIH PRILIKOM PROMJENE KULTURNOG OKRUŽENJA

1. Možeš li se sjetiti svojeg prvog susreta s drugačijom kulturom?
 - a. Kakve emocije su se javile?
 - b. Kakva razmišljanja su se javila?
 - i. npr. jesu li postojali neki stereotipi, predrasude o određenoj zemlji koje si imala?

- ii. Jesi li ih promijenila? Zašto?
 - iii. Jeli došlo do promjene kulturnih obrazaca (LGBTIQ manjina, religije i slično...)
2. Je li ti je bilo "teško" kada si se morao/la upoznati i živjeti s drugim ljudima?
 - a. Možeš li mi opisati na koji način?
 - b. Zašto?
 - c. Je li postojao određeni "comfort zone" koji si imao/la?
 - d. Je li ti suživot sa drugim sudionicima pridonio da drugačije gledaš na svijet/promijeniš svjetonazor?
 3. Kako je tekla prilagodba na novu i 'drugačiju' okolinu? Kako si se snašao/la novoj zemlji, drugačijoj kulturi?
 - a. Je li ovaj aspekt pridonio tvom osobnom rastu i razvoju? Na koji način?
 4. Je li te je susret s drugačijom kulturom vodio do preispitivanja vlastite kulture?
 - a. Da li si se tada ponašao/la drugačije?
 - b. Jesi li nastojala prihvatiti vrijednosti druge kulture?
 - c. Jesi li odbacila stare vrijednosti?
 5. Kada se prisjetiš svih razmjena na kojim si bio/la, je li ti je svaki novi projekt bio lakši u smislu prilagodbe?
 - a. Je li i dalje postojala određena razina straha od nepoznatog?
 - b. Jesi li na svakom novom projektu bila otvorenija prema drugim kulturama? Imala više samopozudanja/slobode..?

STEČENO ISKUSTVO MLADIH KOJE UTJEČE NA PERCEPCIJI I PONAŠANJU PREMA SEBI, DRUGIMA I DRUŠTVU

1. Kada govorimo o (neformalnom) učenju tijekom razmjene mladih..
 - a. Kakva su bila tvoja iskustva učenja? (učenje o sebi, drugima, svijetu, kulturi, radionicama na kojima si sudjelovala..)
 - b. Smatraš li da je neformalno učenje doprinijelo (iskustveno) više nego formalni oblik učenja? Zašto?

- c. Možeš li mi navesti neke vještine i kompetencije koje se stekao putem razmjene mladih?
 - i. Smatraš li ih vrijednima? Zašto?
 - ii. Smatraš ih korisnima za svakodnevni život? Zašto?
 - d. Je li ovo (transformativno učenje) vrsta učenja koju bi mogao steći u svojoj domovini? Zašto?
 - i. Što je specifično u programima razmjene mladih, a da ih ne pronalazimo u drugim programima učenja?
2. Kada govorimo o osobnom rastu i razvoju..
- a. Koji su čimbenici/ situacije bili značajni/imali smisla za tvoj osobni rast i razvoj? (npr. druženje s drugima, upoznavanje novih ljudi i drugačije kulture, otkrivanje novog sebe..)
 - b. Smatraš li da je stečeno iskustvo doprinijelo u sagledavanju problema na više načina/ iz više kutova? Ako da, zašto?
 - c. Smatraš li da je Erasmus iskustvo dovelo do promjene u načinu razmišljanja o svom životu i pogled na svijet općenito? Ako da, zašto?
 - i. Što misliš da je doprinijelo toj promjeni?
 - ii. Je li ti drago da je došlo do promjene u načinu razmišljanja? Zašto?
 - d. Smatraš li da si više otvoreniji/a prema drugima nego prije polaska na razmjene mladih? Ako da, zašto?
 - e. Je li stečeno iskustvo nastavilo činiti razliku u tvojem životu? Ako da, zašto? Možeš li mi navesti primjer.
 - f. Je li se desila situacija da si stečeno iskustvo i znanje primijenio u svakodnevnom životu? Ako da, možeš li mi navesti primjer?
3. Kada govorimo o transformativnom aspektu iskustva..
- a. Smatraš li da je tvoje Erasmus iskustvo bilo transformativno iskustvo? Ako da, zašto?
 - b. Kako si postao/la svjestan svoje transformacije? Koji su to bili trenuci?
 - c. Kako bi se opisao/la na početku svoje Erasmus priče, a kako bi se opisao/la sada?
 - i. Je li te je Erasmus oblikovao kao osobu? Na koji način?

ZNAČENJA KOJA MLADI PRIDAJU ISKUSTVU STEČENOM PUTEM PROGRAMA RAZMJENE MLADIH

1. Kada govorimo o iskustvu stečenom putem programa razmjene mladih..
 - a. Prisjećaš li se rado stečenog iskustva putem razmjene mladih?
 - i. Ako da, zašto?
 - ii. Možeš li mi navesti konkretne primjere koje smatraš značajnim za svoje (životno) iskustvo?
 - b. Što za tebe znači da ste bio/la (ili još uvijek jesi) dio Erasmus priče?
 - c. Vrijedi li za tebe izreka „*Jednom Erasmus, uvijek Erasmus*“? Ako da, zašto?
 - d. S obzirom na to da si bio/la na više razmjena mladih u različitim zemljama (i različitim temama projekata), jesi li uspoređivao/la te različite razmjene mladih (očekivanja, iskustvo, stečeno znanje i sl.)?
 - i. Ako da, možeš li mi navesti primjer.
2. Svako novo iskustvo obilježeno je refleksijom (svjesnom ili nesvjesnom) u kojoj propitujemo što smo novo naučili i doživjeli. S obzirom na stečeno iskustvo putem Erasmus razmjene mladih...
 - a. Jesi li reflektirao/la stečeno iskustvo na razmjenama mladih:
 - i. ..tijekom projekta?
 - ii. ...nakon projekta?
 - b. Jesi li o tome razmišljao/la jedanput ili više puta? Zašto?
 - c. Kakvog su karaktera (pozitivne/negativne) bile misli? Kako si se osjećao/la?
 - d. Jesi li razmišljao/la što si naučio/la? Možeš li mi navesti primjere?
 - e. Jesi li iskustvo reflektirao/la samostalno i/ili u razgovoru s drugima? Tko su bile te osobe?
 - i. Jesu li druge bliske osobe (obitelj, prijatelji) primijetili određene promjene? Ako da, navedi koje?
 - f. Jesi li u trenutku reflektiranja uočio/la da su se desile 'određene' promjene (u razmišljanju). Ako da, navedi koje.
 - g. Što si otkrio/la o sebi što je promijenilo tvoju perspektivu gledanja na sebe i svijet općenito?

h. Što si otkrio/la o drugima što je promijenilo tvoju perspektivu gledanja na sebe i svijet općenito?