

Mirjana Mavrak¹

Andragoški ogledi u doba pandemije: Alternacije i alternative u obrazovanju odraslih

Sažetak: Rad tematizira aktivno suočavanje s pandemijom kao kriznom situacijom u širokom prostoru obrazovanja odraslih. *Krizne intervencije u obrazovanju*, kao kombinacija edukoloških i psiholoških teorijskih koncepata, bit će ilustrirane pomacima u *mikroandragoškom djelovanju na sveučilištu* kroz usporedbu sadržaja i procesa nastavnog rada tijekom tri semestra u kojima se nastava (predavanja, vježbe, mentoriranje, ispiti) u cijelosti odvijala elektronskom komunikacijom. Naglasak je na poimanju *alternacija i alternativa u obrazovanju odraslih*, kao pojmova o kojima bi andragoški eksperti trebali poučavati poučavatelje na svim razinama obrazovanja, a zaključci se izvode temeljem promatranja *andragoga u interakciji sa ukupnim socijalnim poljem*: osobni pristanak na promjenu (Ja-andragog), kontrola nad ciljevima i ishodima učenja (institucija i polaznici), voditeljstvo u nastavi izvan šefovskog modela upravljanja (poslušnost i odgovornost u obrazovanju odraslih), samoobrazovanje kao nova stara vještina u učenju odraslog polaznika.

Ključne riječi: alternativno obrazovanje, alternacije u obrazovanju, učenje na daljinu, samoobrazovanje

¹ Prof. dr. Mirjana Mavrak, redovna profesorica, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu;
e-mail: mmavrak@yahoo.com, mirjana.mavrak@ff.unsa.ba

Pandemija kao kriza, sukob i neizvjesnost

Krizne situacije postoje od pamtivijeka. Kriza je stanje izazvano nedostatkom, uskraćenošću za nešto što je od vitalnog značaja za čovjeka ili za zajednicu ljudi. U svom povijesnom razvoju čovječanstvo stalno korača iz kriznih u mirne periode svojega napretka, što je prirodna smjena mira i nemira u svakom pojedincu, pa tako i u društvenim sustavima. Krizna je situacija spoj kritičnog događaja i niza reakcija koje potom slijede (Langsley et al. 1968: 156).

Postoje neki zajednički elementi svih kriza: postojanje događaja koji je stresan ili traumatičan za pojedinca ili skupinu, manifestiranje njegovih inačica u nekom vremenskom periodu u kojemu je potrebno reorganizirati snage da bi se živjelo, trajanje određenog ponašanja ljudi koje je posljedica kritičnog događaja, a koje najčešće nije uobičajeno ponašanje, nije navika. Kada postoji kriza, ljudske se zajednice lako nađu u međusobnim sukobima, što se dešava i pojedincima. Nedostatak izaziva borbu za vitalno važne resurse kojih nema dovoljno. Sukob je borba između dvije sile iste snage, ali različitog smjera, borba za nešto čega nema za svakog pojedinca u zajedničkom prostoru i vremenu. Konkurencija i takmičenje uvijek u sebi sadrže proces sukobljavanja u kojemu se dvije strane bore za prevlast.

Migrantska kriza koja je od 2018. godine potresala Europu izazvala je mnoštvo sukoba u i među zemljama domaćinima, od onih o tome treba li migrante uopće prihvatiti do onih o prioritetnim ulaganjima u času njihovog prihvata. Migrantska je kriza bila top-tema na svim razinama vlasti, globalno i lokalno, javno i privatno, dok je nije smijenila druga kriza, ona pandemijska, koja je odjednom promijenila kut gledanja na suživot. Kulturne navike, razlike u ekonomskoj, religijskoj, nacionalnoj ili rasnoj pripadnosti zbrisao je virus koji je, točno 100 godina nakon španjolske gripe, usmrtio preko 800 000 ljudskih života, zarazivši pri tom preko 25 000 000 ljudi. O medicinskim posljedicama zaraze svijet je saznao relativno brzo i lako posredstvom savršene tehnologije i informacijsko-informatičkih sustava. O ekonomskim, socijalnim, psihološkim i obrazovnim posljedicama i danas postoje podaci koji zastrašuju (Popović 2021).

UNESCO 2020. godine govori o nevjerojatnim poremećajima koji se događaju u različitim segmentima života, a koji su posljedica mjera zdravstvene zaštite čovječanstva. U preko 190 zemalja svijeta 1,6 milijardi učenika i studenata

bilo je primorano da napusti obrazovne institucije (Popović 2021), a za mnoge je to značilo doslovno gladovanje, jer su škole u mnogim dijelovima svijeta utočišta za život, a ne samo obrazovne institucije. Skokovito se prešlo na komunikaciju u virtualnom svijetu kompjutorske tehnologije, a da pri tom ni logistički ni kompetencijski okvir za ovaj vid komunikacije nije bio ujednačen u svim ljudskim zajednicama. Komunikacijski su tokovi doživjeli čulnu deprivaciju, jer je kontakt s objektima i među ljudima sveden na čulo vida i sluha, bez dodira, mirisa, okusa. U pandemijskoj COVID-19 situaciji prepoznamo i postojanje krize i sukoba. Kriza se manifestira nedostatkom znanja o bolesti i lijeku koji pomaže oboljelom, a sukob borbom za nešto čega nema za sve: borbom za radno mjesto, borbom za respirator kao prijeki „lijek“ u akutnoj fazi bolesti, borbom za vrstu vaccine koju treba primiti, borbom „antivaksera“ i „antimaskera“ za slobodu izbora, borbom za posluš prema kriznim stožerima i za odgovornost prema sebi i drugima. Pri tom je čovječanstvo suočeno sa potpunom neizvjesnošću u kojoj su različiti eksperti i voditelji ljudskih zajednica na koljenima, nedosljedni u odlučivanju, spremni na avanturu propitivanja ispravnog rješenja i maglovitog predviđanja budućnosti. Obrazovanje bi pri tom trebalo predstavljati potporu odlukama o zaštiti zdravlja, dok edukatori i sami prolaze kroz osobne drame, dileme i izbore.

Obrazovanje je, kako nas povijest uči, uvijek imalo važnu ulogu u socijalnoj i psihološkoj funkcionalnosti društva, bez obzira je li se odvijalo u kriznoj situaciji ili u svakodnevnici. U redovitom slijedu života obrazovanje se pojavljuje kao faktor napretka koji putem prijenosa znanja i iskustava osigurava ekspertizu koja život čini kvalitetnijim. Diplome stečene izvan krizne situacije omogućavaju znati tko je za što kvalificiran u okviru jedne djelatnosti u društvenom „organizmu“. No, u kriznim situacijama obrazovanje ima i dodanu vrijednost kroz naglašenu funkciju održanja mentalne kondicije populacije, te predstavlja polje strukturirane komunikacije u kojoj je važniji kontakt koji ljudi međusobno uspostavljaju nego sam sadržaj oko kojega su se okupili. Održati obrazovni proces živim u kriznoj situaciji znači podržati opstanak.

U svakoj se krizi smjenjuju pasivna i aktivna suočavanja s nedostatkom. Faza depresiranja i tugovanja smjenjuje se s fazom aktivnosti čiji je rezultat kreativna prilagodba pojedinca i zajednice na okolnosti uskraćenosti. Teško da postoji unificirano i sigurno rješenje problema – pandemija traje mnogo duže od očekivanog, pa se od incidenta pretvara u proces traganja za onim što pomaže

u kaosu. Mnogi se odnosi mijenjaju, pa tako oni članovi društva koji su prije pandemije nesretnim sklopom životnih okolnosti bili primorani svoje kronično oboljenje ili razvojnu poteškoću pretvoriti u normalnost postaju eksperti za opstanak. Primjer su djeca koja zbog dugotrajnog liječenja (onkološki pacijenti, na primjer) odsustvuju s nastave i za koje je i prije pandemije učenje na daljinu i opremljenost elektronske učionice na bolničkim odjelima značilo novi način školovanja, bez prekida obrazovnog procesa. U drugoj godini pandemijske krize cijela je populacija bila u situaciji da podrži ovakvu vrstu obrazovanja i da promijeni i način rada i očekivanja i stavove o obrazovnim ishodima. Obrazovanje odraslih nije bilo iznimka, a „potres“ promjene u načinu rada posebno je bio težak onom dijelu korisnika koji se označavaju kao digitalne pridošlice, bilo zbog kronološke dobi koja upućuje na to da u djetinjstvu i mladosti nisu bili izloženi ekranizaciji života karakterističnoj za treći milenij, bilo zbog individualne tehnološke deprivacije koja je onemogućila stjecanje kompjutorskih, informatičkih kompetencija. Obrazovna ekspertiza iz koje su pri tom dolazili sudionici novog obrazovnog moda često nije značila ništa za spretnost u informatičkim vještinama, a u praktičnom i teorijskom smislu nastala je istinska zbrka u poimanju procesa koji živimo. Doktori znanosti, iskusni sveučilišni nastavnici i andragoški voditelji različito reagiraju na vlastitu osposobljenost za ekranizaciju obrazovanja, polaznici obrazovnih ciklusa suočavaju se sa novom slobodom i odgovornostima za osobna postignuća, ne pravi se razlika u pojmovima alternacija i alternativa u obrazovanju, a učenje na daljinu umjesto izbora postaje nužnost.

Rad koji ovdje donosim rezultat je ogleđa u sveučilišnoj nastavi koji su također bili nužnost, a realizirani su tijekom tri semestra (dva ljetna i jedan zimski) u dvije akademske godine (2019/2020. i 2020/2021). U ubrzanom svijetu u kojemu vlada logika 3E (efikasnost, efektnost i ekonomičnost) teško mi je bilo zadržati vrijednosti koncepta rada s ljudima 3P (pripadanje, privrženost i prilagodba), a o ogleđima govorim zato što ni danas nisam sigurna koliko je iskustvo koje donosim primjenjivo u drugom prostoru i vremenu. Ovaj je rad izraz potrebe da ukažem na dvije važne figure u polju andragoškog vođenja:

1. Spremnost andragoškog voditelja da pogleda u sebe kad je u pitanju njegova osobna kreativna prilagodba novonastalim pandemijskim uvjetima obrazovanja.
2. Spremnost andragoškog voditelja za pohvalu sporosti u poplavi brzine u učenju i napredovanju svake vrste.

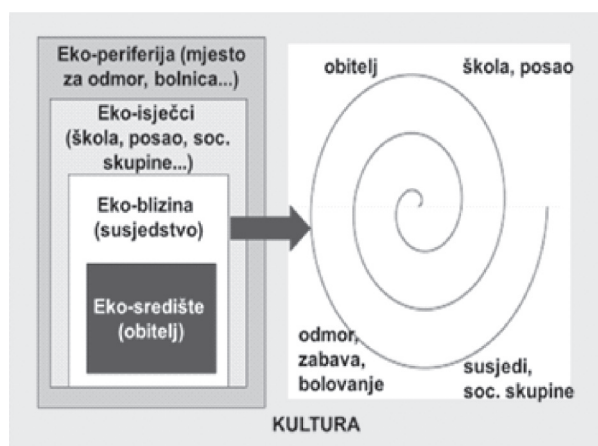
Rad donosi osvrt na andragoška interesiranja s početka stoljeća, transformaciju tog interesiranja potaknutu pandemijskom obrazovnom krizom, te opis promjena koje su u nastavnom procesu bile nužne, ali u trenutku izvedbe nisu garantirale sigurnost uspjeha koja se izričito zahtijeva u svakom obrazovnom procesu. Sveučilišna mikroandragogija je samo jedan dio širokog prostora obrazovanja odraslih i ovdje predstavlja kontekst iz kojega andragog može dodatno učiti o svojim profesionalnim mogućnostima u obrazovnom i socijalnom polju.

Pandemijske okolnosti, obrazovanje odraslih i rad sa studentima

Niti je pandemija u povijesnom sjećanju čovječanstva sasvim novo iskustvo, niti su novi oblici rada, života ili obrazovanja koji su pomogli opstanku u doba suvremene pandemije, ali svakoj je generaciji prethodno iskustvo preneseno narativom i stoga se osobno doživljava kao posebno teško i uznemirujuće. Ono što je zanimljivo, ma koliko nas povijest demantirala, jeste da uporno nastavljamo misliti kako se nama neće dogoditi loš scenarij koji se dešava nekome drugom. To govori o iskonskoj ljudskoj potrebi da se selektivnom pažnjom ili selektivnom osviještenošću odbrani od prijetećih misli – jezikom psihologije rekli bismo da poričemo ili negiramo činjenice koje u nama proizvode bolne osjećaje ili strah. Zaraza se, međutim, tijekom 2020. i 2021. godine širila i više nije bilo pitanja hoće li netko biti pošteđen lošeg scenarija. Bolne misli i strahovanja ostavljane su na stranu, a populacija se koncentrirala na konkretan zadatak preživljavanja. Jedna od kriznih intervencija bila je smanjiti fizički kontakt među članovima društvene zajednice i dati što više jednostavnih uputa da ono što smo u djetinjstvu stekli kao higijenske i kulturne navike sada „podebljamo“: propisno pranje ruku (20-30 sekundi), zaštita nosa i usta pri kašljanju i kihanju, odlaganje upotrijebljene maramice u smeće umjesto u džep, suzdržavanje od fizičkog kontakta na koji smo kulturnim obrascem navikli (zagrljaj, poljubac, rukovanje), upotreba dezinficijensa gdje god je to moguće... Sve te pouke dolaze iz svijeta obrazovanja odraslih ili, preciznije, iz obrazovanja za zdravlje i obrazovanja za promjenu. Promjena se odnosila na paradigmu dotadašnjeg života i odjednom su se neki pojmovi, ranije uvriježeni u područjima pojedinih znanosti poput pojma socijalna distanca, počeli široko, ali nerijetko i netočno upotrebljavati. Govorili smo o socijalnoj distanci koju povećavamo, dok smo zapravo povećavali fizičku

distancu, a ne nužno i socijalnu. Svijest o mogućnostima digitalnog kontakta koji je olakšavao mnoge dogovore, razgovore i diskusije čineći ih ekonomičnijim davala je ideje za lakšu prilagodbu novonastaloj uskraćenosti za dodir uživo. Bio je to drukčiji način života koji je nekome prijao, nekome ne – baš kao što je to u životu uobičajeno.

Ekologija ljudskog razvoja, teorijski koncept Bronfenbrennera koji slikovito opisuje eko-niše osobnog razvoja kao ruske babuške koje se umeću jedna u drugu, u pandemijskim okolnostima mijenja svoj plošni izgled. Strukturalno, ovaj koncept ostaje isti: svaki čovjek, i prije i tijekom pandemijske situacije, može definirati svoju obitelj kao eko-središte razvoja, obiteljsko susjedstvo kao ekoblizinu, prostor obrazovanja, poslovni prostor ili prostor socijalizacije u različitim grupama kojima pripada kao eko-isječke, a udaljeni prostor odmora, bolovanja, kupovine ili kulturne i političke socijalizacije kao eko-periferiju. No, dinamika umetanja jedne u drugu eko-nišu se temeljno mijenja, pa je komunikacija među eko-nišama slična spiralnom pretakanju različitih interakcija u istom prostoru. Izoliranost u prostoru stanovanja primorava pojedinca da obiteljsku komunikaciju, školovanje i radni angažman, odmor, bolovanje, zabavu i kontakt sa različitim socijalizacijskim skupinama smjesti u isti prostor. Bronfenbrennerov mezzo-sustav (komunikacija i interakcija među sudionicima u kontaktu) i chrono-sustav (vrijeme u kojemu se komunikacija odvija) postaju nosivi potporan organiziranja života (*Slika 1*). Ova promjena je velika, zbila se naglo i zahtijevala je puno umješnosti u dosezanju kriterija efikasnosti u svakodnevnim dužnostima.



Slika 1: Statika i dinamika ekologije ljudskog razvoja u pandemijskim uvjetima

Obrazovanje odraslih nije moglo biti izuzeto iz ove krizne situacije, ali su se neke temeljne vrijednosti na kojima rad s odraslima počiva poljuljale. Obrazovanje odraslih je nastalo iz potrebe da obrazovanje bude dostupno svima, bez obzira na kronološku dob ili socijalni status. U pandemijskoj situaciji su upravo ove dvije karakteristike bile prostor za ometanje obrazovne komunikacije. Opremljenost digitalnom tehnologijom i informatička pismenost dvije su žarišne točke u kojima socio-ekonomski deprivirani (oni koji nemaju kompjutore i solidnu internetsku umreženost kod kuće) i oni stariji (digitalne pridošlice, u bosanskohercegovačkim uvjetima, starosne dobi 45+) osjećaju najviše uskraćenosti. Ipak, obrazovanje odraslih je aktivno sudjelovalo u oblikovanju „nove normalnosti“. Ta „normalnost“ samo je prividno točka u kojoj se svijet našao. Radi se, zapravo, o procesu koji traje: i u trenutku „povratka na staro normalno“ to više neće biti istovjetni radni, obrazovni, obiteljski uvjeti.

U pandemijskoj krizi mijenja se cijeli niz pitanja koja se mogu postaviti s obzirom na obrazovanje odraslih. Obrazovanje za život u obitelji (obiteljska andragogija) okuplja pitanja o novonastaloj situaciji za roditelje koji i zvanično postaju dječji asistenti u procesu organiziranja učenja. Studirati od kuće otvara prostor da dijelom obrazovnog procesa budu i članovi obitelji orijentacije, koji nisu prijavljeni kao sudionici. Obrazovanje za život s drugima u društvenoj zajednici razvija pitanja o tome tko su susjedi s kojima sada virtualno komuniciramo – ljudi koji žive u istoj zgradi i dijele dvorišni prostor ili ljudi koji se u isto vrijeme povezuju oko iste teme koja ih zanima, a pri tom su fizički rezidentni na najudaljenijim točkama Zemlje. Andragoška pitanja sele se u školski prostor afirmirajući novu tezu da svaki nastavnik, radio s predškolicima ili studentima i odraslim polaznicima, mora imati osnovnu andragošku naobrazbu, jer više ne drži klasičnu nastavu djeci, već upućuje roditelje u tajne vođenja dječjeg učenja. Dojučerašnja eko-periferija kao da postaje eko-blizina: virtualne posjete kazališnim predstavama, koncertima, muzejima afirmirale su olakšani pristup destinaciji, ali istodobno deprivirale holistički čulni doživljaj umjetnosti.

U pandemijskoj krizi obrazovna mitologija trpi promjene. Pedagoški mitovi poput onoga o školi kao produženoj ruci obitelji doživljavaju andragošku transformaciju: obitelj postaje produžena ruka škole, a nositelj obrazovanja kod kuće roditelj koji nije educiran za edukaciju. Nastavnik koji je tradicionalno shvaćen kao pedagog sada bi morao poučavati roditelje (dakle, odrasle) da

poučavaju djecu. Pedagoško vjerovanje da nastavnik kontrolira sadržaj i proces obrazovanja, da upravlja učenicom i ishodima učenja zamijenjeno je afirmiranjem psihologije unutarnje kontrole koja kaže da nastavnik može kontrolirati jedino svoje ponašanje. Vjerovanje da učenici mogu napredovati samo u radu u učionici i u direktnom kontaktu s nastavnikom pretočeno je u spoznaju da učenički angažman ovisi više o individualnom stilu učenika ili polaznika negoli o obliku obrazovnog rada, što je afirmiranje Houlove teorije o motivaciji odraslih (Kulić i Despotović 2005). Tvrdnja da je tradicionalno obrazovanje bolje i zato jedino efikasno zamijenjeno je priznanjem odavno postavljene teze da je tradicionalno obrazovanje samo jedan obrazovni modalitet koji ima svoje alternative (Pongrac 1990; Matijević 1994; Ljujić 2021).

O tim se različitim modalitetima i mogućnostima učenja na daljinu govorilo na andragoškim konferencijama i s početka stoljeća. Zbornik radova iz 2007. godine kao rezultat znanstvenog skupa pod nazivom „Andragogija na početku trećeg milenija“ okupio je 37 autora s različitim temama koje se tiču andragoške teorije i prakse, među kojima se nalaze i tri rada koja tematiziraju obrazovanje na daljinu i online edukaciju. Radi se o vrstama i specifičnostima komunikacije u online edukaciji, obrazovnoj multimedijskoj tehnologiji kao pretpostavci organiziranja učenja na daljinu i usavršavanju nastavnika na daljinu (Alibabić i Pejatović 2007). Svaki od ovih radova uključio je i povijesni aspekt ideje učenja na daljinu.

Danijela Vasilijević (2007: 405) donosi pregled razvoja ideje učenja na daljinu u SAD-u čije začetke bilježi 1890. godine u Prvom dopisnom obrazovnom programu Univerziteta u Čikagu. Ovo je dopisno obrazovanje trideset godina nakon toga preraslo u multimedijско obrazovanje koje su počele uvoditi škole uporabom radio, a kasnije i TV-prijemnika u obrazovanju, da bi 1989. godine 2/3 SAD-a bilo pokriveno programima učenja na daljinu kao alternativni konvencionalnom učenju i usavršavanju. Istodobno su zemlje regije imale svoj povijesni razvojni put i čini se da je razlika u ovim razvojnim fazama otprilike oko 30 godina (kada je u Americi multimedijско obrazovanje naveliko uzelo maha, u Sarajevu je 1921. godine osnovana prva, Vidovićeva dopisna škola). U zemljama regije se 1989. godine počelo intenzivnije govoriti o primjeni kompjuterizacije i tehničke potpore različitim segmentima života, pa tako i obrazovanju, ali se tek 30 godina nakon toga na poticaj pandemijske krize istinski pribjeglo upotrebi ove ideje.

Nikola Mijanović (2007: 238-239) je dao pojmovno pojašnjenje značenja nastave iz udaljene učionice, govoreći o efikasnosti i ekonomičnosti ovog obrazovanja. On posebno ističe potrebu za harmonizacijom tehnoloških i programsko-sadržajnih komponenti učenja na daljinu koje se oblikuju timski, uz sudjelovanje najkompetentnijih nastavnika. Uzimajući u obzir pogodnosti koje ovaj vid nastave ima za polaznike (maksimalna mobilizacija spoznajnih receptora), Mijanović posebno ističe široke mogućnosti identificiranja, prijema, razumijevanja i usvajanja obrazovnih sadržaja (gnoseološki pogled), a u sociološkom smislu naglašava koliko pojedinac ima dodatnih mogućnosti za socijalizaciju i razvoj ako je kooperativan i ako ga vodi savjestan i stručno osposobljen nastavnik. Nabrajajući prednosti i ograničenja nastave iz udaljene učionice (Mijanović 2007: 244-246), ovaj autor nudi okvir za promišljanje svakome tko je bio primoran preći na online nastavni modalitet tijekom pandemije koja je nastupila 15 godina nakon objavljivanja zbornika u kojemu je i Mijanovićev rad. Sinkrona komunikacija dozvoljava sudjelovanje neograničenog broja polaznika, polaznici se mogu vraćati materijalu osobnom dinamikom usklađenom s obrazovnim potrebama, programski su sadržaji lako promjenjivi i fleksibilno prate obrazovne potrebe sudionika, nastava je ekonomičnija, omogućeno je sudjelovanje više eksperata u nastavi, vješt tvorac programa može simulirati niz praktičnih primjera u poučavanju aktivirajući različita čula polaznika, polaznici imaju mogućnost horizontalne komunikacije koja zadovoljava njihovu potrebu za kontaktom koja ne ometa ostale sudionike (nema šaptanja i žamora u razredu), a istodobno omogućava susret različitosti (razne kulture i društvena okruženja iz kojih polaznici dolaze). Nedostaci se, međutim, ogledaju u vraćanju na profesorocentrični oblik rada (teacher-centered education), zanemarivanju finijih osobitosti svakog polaznika (motiviranost, kognitivni stil, emocije), tehničko-tehnološkoj neopremljenosti kutka za praćenje nastave, nedostatku razvoja istinske ljudske bliskosti u direktnom kontaktu, visokoj potrebi za samostalnošću polaznika što često nije slučaj, te višestrukoj mogućnosti zlouporabe kad je riječ o postignućima (plagijarizam, varanje na ispitu i sl.).

Bojan Lazarević (2007: 199) pojašnjava kombiniranje prostora i vremena poučavanja govoreći o sinkroniziranoj i asinkroniziranoj nastavi (kronosustav pri tom dominira u ovom određenju). Važna primjedba koju daje jeste dotadašnje iskustvo prema kojemu se obrazovna tehnologija koristi uglavnom na dva načina:

kao sredstvo za prezentiranje informacija i kao alat za skladištenje nastavnih materijala i postignuća. Pozivom na iskorak od prezentacije ka interakciji u elektronskom obliku poučavanja, Lazarević suprotstavlja interakcijsku shemu odnosa između predavača, polaznika, sadržaja i virtualne realnosti. Ne spominjući ideje kvalitetne škole i primjene Glasserove teorije izbora u radu s ljudima, Lazarević se kreće upravo tom putanjom govoreći o tri važne mogućnosti koje elektronska komunikacija osigurava: 1. ono što je u materijalu za učenje zadano jeste okvir unutar kojega postoji puno slobode za zajedničku nastavnikovu i polaznikovu kreaciju novoga, 2. sadržaj se daje u vidu teksta s različitim mogućnostima kombiniranja s drugim medijima, 3. pošto izvor spoznaje nije knjiga, već tekst, svi imaju mogućnost interveniranja u smislu dodavanja sadržaja, reagiranja na sadržaj, ispravljanja sadržaja i sl. pa to postaje blisko svim sudionicima, ne samo nastavniku. Dinamika grupe koja elektronički radi je življa, prema riječima Lazarevića (2007: 204), a kolaborativno, suradničko učenje prisutnije, što znači da se sudionici uz znanje o sadržaju osposobljavaju za diskusiju, sučeljavanje, samoočitovanje, dok u pronalasku rješenja sudjeluju zajedno, dijeleći odgovornost i užitak postignuća. Konačno, moderatorska uloga nastavnika posebno je naglašena, pa je umijeće medijacije posebno važno.

Ovako su o online nastavi govorili stručnjaci prije 15-ak godina. Dogodila se pandemijska kriza i te su spoznaje dobile nova značenja. Bez posebne namjere našli smo se u situaciji da u svim segmentima obrazovanja, pa tako i u obrazovanju odraslih na sveučilištu propitamo sliku učenja na daljinu koje smo sada živjeli, a ne tek o tome čitali. Prelazak na elektronski oblik obrazovanja bio je nužan, a ne izabran način poučavanja. Obrazovanje se seli u virtualne učionice koje sada pokazuju što se može činiti kada nismo u prilici ostvariti direktni kontakt u poznatoj učionici. Ova revolucija dogodila se *naglo* u obrazovnom mikroprostoru u kojemu živimo. No, dugoročno gledajući, to je prije preobražaj no revolucija, jer taj obrazovni preobražaj, koji smo 2020. označili dijelom krizne situacije, zapravo traje oko šest decenija. Knjige o programiranoj nastavi i programiranom i poluprogramiranom nastavnom materijalu davno su objavljene (počevši od Skinnerove teorije učenja 1954. godine), a ideja programirane nastave nije se morala primjenjivati samo putem računala. U individualiziranju nastavnog procesa koristili su se zadaci posloženi na tri razine zahtjeva, pri čemu je uspjeh u obavljanju zahtjeva na razini 1 bio onaj obavezni minimum na osnovu kojega se

definirala najniža prolazna ocjena. Računala su omogućila brži i zanimljiviji način primjene programirane nastave i bila su upotrijebljena u ove svrhe bez obzira na postojanje krizne situacije u životu učenika.

Dogodilo nam se upravo ono o čemu je dr. Dušan Savićević pisao u sklopu andragoške futurologije (Savićević 2007: 397): „Za područje andragogije i njeno poučavanje budućnosti od posebnog je značaja mogućnost koju pruža obrazovna tehnologija (...) Koja od tih sredstava koja pripadaju novim obrazovnim tehnologijama mogu maksimalno doprineti intenziviranju učenja odraslih u budućnosti? Koje su prednosti i nedostaci, prepreke s kojima se susreću andragoški praktičari i njihovi učenici u korišćenju obrazovne tehnologije? (...) To (tehnologija, op. autorica) će voditi povećanju samostalnosti u učenju i potrebi osposobljavanja za takvu samostalnost. (...) Sve će više nestajati razlike između tzv. formalnog i neformalnog učenja kako se bude proširivalo učenje kod kuće i na drugim alternativnim mestima.“

Petnaest godina nakon pogleda i stavova iznesenih o onome što nas čeka u andragogiji i obrazovanju odraslih, Institut za andragogiju i pedagogiju Univerziteta u Beogradu održao je novi znanstveni skup, Susreti pedagoga 2021 (Jeremić, Nikolić i Koruga 2021). Iako naslovom dominira pedagoški diskurs, radovi koji su objavljeni kao i cijela poglavlja unutar zbornika posvećena su radu s odraslima. Umjesto tri rada u zborniku iz 2007. godine, broj radova koji se bave online nastavom narastao je na 38: točnije, svi prijavljeni radovi i centralna tema Susreta posvećena je digitalnom okruženju i iskustvima stručnjaka vezanim za ovaj način rada na svim obrazovnim razinama i svim eko-nišama u kojima se odvija odgoj. Treće je poglavlje za nas posebno zanimljivo za usporedbu s pogledima koji su bili plasirani o nastavi na daljinu s početka stoljeća, jer se bavi visokoškolskom nastavom u digitalnom okruženju i to upravo njenim mikroprostorom. Devet radova tematizira online nastavu sa studentima andragogije, pedagogije, prava, filologije, metodologije istraživačkog rada, te se dotiču posebnih tema o oblicima rada kao što su seminari i ispiti u elektronskoj formi. Svi su koristili sličnu, kvalitativnu metodologiju, uglavnom su bili okrenuti deskriptivnoj statistici, a rezultati su ilustrirali trenutnu situaciju i utiske sudionika. Opisane nastavne situacije prate interakciju u redovnoj, in-class nastavi, a obrazovna tehnologija sada se koristi s obzirom na e-platforme koje su na raspolaganju nastavnicima i studentima. Sve zaključke moguće je svesti na nekoliko zajedničkih: svi sudionici

trebaju dodatnu izobrazbu kada je riječ o elektronskoj obrazovnoj tehnologiji i učenju na daljinu, potrebno je dodatno raditi na dizajniranju i organiziranju nastave, sudionicima je nedostajao direktan kontakt koji bi, u trenutku rješavanja nekog zadatka, dao smjernicu ili poticaj za dalji rad na rezultatu, online nastava je stvorila probleme u vježbanju jezičnih vještina, jer se puna jezična kompetencija postiže u živom kontaktu s drugim čovjekom, neverbalna komunikacija je bila isključena, a samostalnost u učenju i definiranje algoritma samoučenja ocijenjeni su kao usko povezani sa socio-emocionalnom podrškom koja u online nastavi izostaje. Bez obzira na ograničenja koja ova propitivanja imaju s obzirom na mali broj članova uzorka, ona su vrijedne smjernice za dalju orijentaciju u promjeni obrazovne paradigme i paradigme znanja. Ono što se, međutim, ne vidi jasno jeste razgraničenje pojmova alternativa i alternacija u obrazovanju, pa tako i u obrazovanju odraslih. U prethodnom periodu svi smo, zapravo, živjeli u uvjerenju da boravimo u kući alternativnog obrazovanja, što nije bilo točno. O ovome su osamdesetih godina prošlog stoljeća pisali autori poput Silvija Pongraca i Milana Matijevića – kako putem izgubimo jasno definiranje pojmova, ostaje nejasno. To je razlog više da se vratimo razjašnjavanju pojmovne zbrke koju iz profesionalnih razloga dugujemo i stručnoj i laičkoj zajednici.

Alternacije i alternative u obrazovanju

Alternativno obrazovanje je koncept koji je populariziran sa narastanjem svijesti o posebnim obrazovnim potrebama industrijskog društva i interesiranja za permanentno obrazovanje koje je danas transformirano u pojam cjeloživotnog učenja. Alternativno obrazovanje ima svoje najrazličitije modele, a danas dobro poznati koncept *homeschoolinga* jedan je od njih. Učenje od kuće ili *homeschooling* je od osamdesetih godina prošlog stoljeća doživjelo veliku ekspanziju, posebno u domenu inkluzivnog obrazovanja. Alternativno obrazovanje, međutim, nadilazi ove okvire. To nije tek „obrazovanje u posebnoj socijalnoj potrebi“ koja je generirana izvanrednim okolnostima, već i alternativni način obrazovnog rada koji se može široko primjenjivati u ovisnosti o potrebama obrazovnih institucija ili pojedinaca.

Učenje na daljinu ili *distance learning* je proces učenja u kojemu su poučavatelj i poučavani fizički odvojeni, pa komuniciraju dopisivanjem, radio ili

TV-kanalima, telefonom, računalom i upotrebom različitih nosača slikovnog ili zvučnog zapisa. U poučavanju se koriste pripremljeni materijali koji se dostavljaju polaznicima ili obrazovnoj skupini, a napredak i akademska postignuća prate se putem pisanih ili snimljenih zadataka koje nastavnik pregleda i vraća uz ocjenu. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća Paul Legrand je kazao da permanentno obrazovanje neće ispuniti sav prostor svoga značenja sve dok se ne izmijeni cijeli sustav izvođenja obrazovanja (Pongrac 1990: 9).

U kriznoj situaciji generiranoj pandemijom COVID-19, prostor sveučilišta kao i svi drugi obrazovni prostori primorani su odstupiti od tradicionalne paradigme obrazovanja. Jednoobraznost i uniformnost u ovoj situaciji nipošto ne dolaze u obzir, jer u kriznim situacijama prevladava svijest o individualitetima. Univerzitet nije univerzalna obrazovna ustanova, već ustanova univerzalno pripravna za život sa različitim obrazovnim kvalitetama. Učenje na daljinu na sveučilištu nije i ne može biti univerzalno osmišljen koncept, pa smo tako tijekom dvije godine svjedočili različitim kreativnim pristupima znanstvenim sadržajima kojima obiluju različite discipline. Studenti su imali priliku bilježiti mnogobrojne razlike među nastavnim osobljem. U obrazovanju se u postojećoj krizi bavimo *alternacijama*, s nadom da će to prerasti u *alternative* u sveučilišnom i svakom drugom obrazovanju. Napravimo razliku u ovim pojmovima.

Svi opisani slučajevi online nastave, bilo da se radi o obrazovanju odraslih ili obrazovanju djece, pripadaju koncepciji *alternacija u obrazovanju*. Alternacije označavaju zamjenu procesa i pojava drugima, što utječe na kvalitetu obrazovnih aktivnosti, ali ih ne mora nužno mijenjati (latinska riječ *alternare* znači *zamjenjivati*). Programi pojedinih predmeta koji se izučavaju na sveučilištu obično su uniformne strukture i traže preciznost: definiraju kada će što biti realizirano u nastavnom procesu. U prvom tjednu nastave u ljetnom semestru 2020. godine, međutim, došlo je do naglog zaokreta u realiziranju planiranog zbog pandemijske krize. U ovoj izmijenjenoj situaciji u kojoj se orijentiralo ka nastavi na daljinu, programi su trpjeli neke promjene, ali je cilj učenja i poučavanja ostao isti. Kod alternacijskih obrazovnih procesa teži se istom cilju, ali se razlikuje artikulacija i organizacija nastavnog sata, te metode i tehnike koje se primjenjuju. Alternacije u obrazovanju su obrazovne promjene koje su simetrične klasičnom obrazovanju i mijenjaju samo površinski izgled obrazovnog čina. Primjer je online nastavni sat koji se drži isto kao sat u učionici, samo što

sada nastavnik stoji pred kamerama i obraća se zamišljenim sudionicima. U radu sa studentima kao odraslim sudionicima primjenjuje se predavački tip nastave s prezentacijom koja se dijeli sa studijskom grupom, a pri tom sudionici koriste mogućnost isključivanja kamera, pa je predavač u potpuno nesimetričnoj poziciji sa ostalim članovima grupe. U ovoj alternaciji dolazi do izražaja zrelost sudionika i stvarna posvećenost procesu učenja. I jedna i druga situacija vode obrazovni proces „unatrag“, na vrijeme u kojemu je sve radio nastavnik. To se događa zato što u ovom tipu nastave objekti učenja ne trpe promjenu, jer je za tu promjenu potrebno puno vremena i koordiniranog rada stručnjaka i polaznika.

Alternativa u obrazovanju (*alternus* znači *izbor* na latinskom jeziku) označava mogućnost da se bira između obrazovnih modela koji su kvalitativno različiti ili funkcioniraju u preinačenim obrazovnim uvjetima. Dok je alternacija pandan postojećoj praksi, alternativa je sadržajna, metodička i morfološka inovacija. Alternativno obrazovanje sadrži temeljitu promjenu obrazovne paradigme. Pitanja iz Lasswelove paradigme komunikacije *tko-što-kome-kako-s kojim efektom* (Andrilović et al. 1985) dobivaju drukčije odgovore. Ako se nudi određeni sadržaj, nudi li ga isključivo nastavnik ili su studenti obavezni također intervenirati u sadržaj? Kada je ta intervencija obavezujuća, odgovara li to očekivanjima studenata kao polaznika obrazovnog ciklusa? Kako bez prijete pridobiti sudionike da budu uključeni kamerom i zvukom u proces poučavanja – kome se nastavnik obraća ako pred sobom vidi profilne slike sudionika ili crne kvadratiće s njihovim imenima? Bez ludičkih aktivnosti (netradicionalne metode rada, učenje kroz igru) pažnja sudionika ne može se zadržati dulje od 45-60 minuta – treba li nastava u online modu trajati isto kao nastava u učionici? Kako pristupiti tvorbi materijala za učenje na daljinu, a ne povrijediti autorska prava autora udžbenika, tekstova i knjiga? Materijal za učenje trebao bi biti autorsko djelo svakog nastavnika, koje predstavlja kompilaciju spoznaja iz literature – studenti, dakle, uopće ne čitaju originalne tekstove, već tekstove koje piše nastavnik predavač? Odgovori na sva ova pitanja ujedno su propitivanja mogućnosti različitih online komunikacijskih stilova u kojima stvaramo zajednicu koja uči. U toj učećoj zajednici budućnosti treba koegzistirati inovirani sa tradicionalnim modelom učenja i poučavanja.

U prethodne dvije godine, od prvog *lockdowna* do danas, zbrajali smo niz istraživačkih spoznaja koje su angažiranim promatranjem postajale dijelom novih koncepata koji su ponuđeni studentima. Radovi objavljeni u dva ranije

spomenuta zbornika iz 2007. i 2021. godine napisani su temeljem osnovnog istraživačkog pitanja koje se odnosilo na prirodu učenja na daljinu u uvjetima mogućeg izbora da se tako radi i prinude da se tako radi, na studente i njihovu percepciju online nastave, na akademsko postignuće, mišljenja i prijedloge sudionika za budućnost obrazovanja, no niti jedan rad nije obratio pažnju na samog nastavnika, andragoškog djelatnika i njegove izazove i ograničenja pred kojima se našao. Stoga je dalji tekst koji čitate nastao kao produkt samopromatranja i promatranja autorice u ulozi sveučilišne profesorice koja se našla pred zadaćom časnog profesionalnog opstanka u šestoj deceniji životnog i četvrtoj deceniji radnog vijeka. Nemir koji vodi učenju i ovdje je predstavljao važan temelj za osobni razvoj, a okolnosti su odredile neminovno suočavanje s osobnim granicama u procesu cjeloživotnog učenja, koje je, indoktrinacijski često i neopravdano, tretirano kao bezgranični prostor napretka čovjeka. Priča o andragoškim ogledima u ovom radu poziva svakog andragoga da iskreno pogleda u svoju spremnost na promjenu koja može biti i muka i užitak.

Alternacije u nastavi na sveučilištu

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu je najstarija institucija ovog tipa na tlu Bosne i Hercegovine. Osamdesetih godina 20. stoljeća ugled Filozofskog fakulteta u Sarajevu bio je u pojedinim disciplinama poduprt asistencijom iz regije, dok je za neke druge discipline predstavljao izvor podrške drugim srodnim institucijama iz regije. Kako su se nastavničke generacije smjenjivale u ovoj međusobnoj razmjeni i podršci, tako je i Fakultet deset godina prije pandemijske krize dobio svoju platformu za učenje i poučavanje putem digitalne tehnologije. Platforma je nazvana BISER, što je skraćena punog naziva Bibliotečki sarajevski elektronički repozitorij. Repozitorij je bio dostupan osoblju Fakulteta od 2009. godine, ali je odluka o globalnoj primjeni na Filozofskom fakultetu donesena tek za akademsku 2019/2020. godinu, kao posljedica narastanja svijesti o neophodnosti tehnološke podrške obrazovanju i razmišljanja o alternativama u sveučilišnoj nastavi i poučavanju. U ljetnom semestru 2020. godine bio je planiran online nastavni tjedan kao propitivanje alternacijskog komuniciranja profesora, asistenata i studenata. Svi su bili pripravnici za sedam dana avanture i promjene, ali nitko nije predvidio da će se taj tjedan zbiti mnogo ranije od planiranog i da

će neočekivano prerasti najprije u 15 tjedana online nastave, a onda i u dvije godine učenja na daljinu. Ovo je iznenađenje došlo sa pandemijskom krizom, pa su novi radni uvjeti bili pomiješani sa osjećajem nesigurnosti i brige za zdravlje koji je cijela planeta dijelila u tom trenutku. Dio racionalizacije izražen u rečenici „kako bude drugima bit će i meni“ i „svima se ovo dešava, mora se izdržati“, nije bio od velike pomoći. Osjećaj kaosa na mikrorazini poučavanja prevladavao je u usporedbi sa svim drugim osjećajima koji su mogli biti registrirani. U toj su se situaciji rojila pitanja o radnom kontekstu na koja se odgovor tek trebao naći. Kontekst je izgledao ovako:

- Studijske grupe koje sam vodila brojile su od 8 do 120 sudionika
- Prisustvo sudionika na nastavi registrirano je elektronički, ali to ništa nije govorilo o njihovoj prisutnosti duhom – kontrolirati 120 uključenih kamera na tri ili četiri projekcijska „zida“ zapravo je nemoguće
- Objekti učenja morali su biti koncipirani kao autorizirana hrestomatija sa tekstovima na kojima su studenti mogli samostalno raditi, a da se pri tom ne krše autorska prava autora knjiga i udžbenika – ovo je tražilo tri do četiri puta više vremena za pripremu nego za izvedbu
- Nastava iz Obrazovanja odraslih, predmeta koji su studenti slušali u ljetnom semestru, podrazumijevala je i tradicionalnu posjetu andragoškim institucijama u sklopu obavezne prakse, za što u uvjetima pandemije nije bilo nikakve mogućnosti
- Ispitna situacija morala je biti prilagođena uvjetima u kojima postoji velika mogućnost zlorabe informacija i akademskog varanja kako se odgovorna potvrda studentskih kompetencija ne bi dovela u pitanje
- Osobna epska opširnost u dopisnom obrazovanju, korespondenciji i mentorstvu postala je ozbiljna prepreka u upravljanju vremenom rada i odmora.

Analiza konteksta sama po sebi bila je neophodna, ali ne i dovoljna za organiziranje kaosa. Mikroandragoška intervencija unutar tri grupe pitanja koja sam si postavila pomogla mi je vidjeti rješenje.

Prvo se pitanje odnosi na primarnu zadaću andragoškog voditelja. Sveučilišni nastavnik kao andragoški voditelj predstavlja instituciju u kojoj radi, instituciju koja je definiranjem svojih obrazovnih ciljeva dala obećanje polaznicima da će u određenom roku uz uporabu ogovarajućih alata za učenje

privesti studijsku godinu kraju. U ovoj ulozi, u novonastaloj situaciji, nastavnik mora dati primat dvjema funkcijama: biti na raspolaganju studentima za pojačane konzultacije kroz dopisno obrazovanje i učiniti dostupnim izvore znanja jačajući osobnu ulogu obrazovnog medija.

Drugo je pitanje vezano za način ostvarivanja te primarne zadaće nastavnika. Ako postoji slijepa pjega u nastavnikovom znanju (primjerice, upravljanje elektroničkom platformom za učenje), tko može pomoći? Ako je potrebno propitati osobne nakane u izmijenjenim okolnostima ili podijeliti utiske i vlastitu zbunjenost, tko može pružiti podršku kao ekspert, a tko kao prijatelj? Ako treba izvore znanja učiniti dostupnima bez kršenja akademskih pravila, kako je to moguće uraditi? Odgovor je ležao u 3S – *samoobrazovanje* uz pomoć mlađih kolega koji postaju strpljivi poučavatelji, *supervizija* uz pomoć kolega iz inozemstva koji u drugom kulturnom kontekstu zbrajaju svoja iskustva, a spremni su ih dijeliti i konstatirati što vide i čuju u mom narativu, i *spisateljstvo* ili bavljenje spisima/tekstovima koji su mogli biti pretočeni u autorizirane bibliografske eseje.

Treće je pitanje okupljalo dileme vezane uz samospoznaju i samoopažanje: kada radim sa studentima, što je s mojim potrebama? Trebam li ja pojačanu kontrolu i moć ili pojačano pripadanje, zabavu, slobodu u učenju i poučavanju? Kako se moje potrebe i potrebe studenata preklapaju? Gdje sam spremna riskirati kršeći tradicionalna nastavna pravila s obzirom na očekivanja studenata, poslodavca, institucije? Koja očekivanja imam od sebe kada je radni tempo u pitanju? Koliko vremena trebam za promjenu objekata učenja?

U smjenjivanju ovih pitanja i odgovora koje sam bilježila u nastavnom dnevniku bila sam u mogućnosti pratiti promjene koje su se zbivale tijekom tri semestra. Kada sa distance pogledam na svoj profesionalni razvojni put tijekom pandemije, uočavam pravilnost koja je u teoriji nastavnog i terapijskog rada s ljudima davno definirana (Ayalon 1992). Radi se o tri neophodna koraka u postizanju nove ravnoteže u kaosu koji se dešava u jednom času. Prvi pandemijski semestar od veljače do srpnja 2020. godine bio je označen *koračanjem* kroz nepoznato (engl. *Pacing*). Promatrala sam proces, brinula za mentalno i fizičko zdravlje i posvetila se učenju i samoučenju – studentima sam poslala poruku o tom procesu i pozvala ih da na sličan način definiraju svoje prioritete. Drugi semestar iste kalendarske, ali iduće akademske godine, od rujna do prosinca, bio je semestar

trasiranja puta (engl. *Tracing*). Pristupila sam prilagodbi postojećeg materijala za učenje, primijenila bibliografske eseje u nastavi sa fokusnim točkama koje su studente vodile do relevantnih znanja i olakšavale rad na ispitu, s tim da je teorija konstruktivnog poravnanja bila okosnica nastavnog rada. Trećeg semestra 2021. kalendarske i 2020/2021. akademske godine uspjela sam opet suvereno *voditi* proces učenja i jasno vidjeti nastavni rad reorganiziran u skladu s okolnostima i andragoškim načelima (engl. *Leading*). To ne znači da ova načela nisu ranije bila prisutna, ali ih kao nositeljica aktivnosti nisam bila u stanju vidjeti, jer je osjećaj kaotičnosti prevladavajući, a potreba da se bude djelatan prednjači nad potrebom za djelotvornošću.

Tri andragoška nastavna ogleda

Ogled 1 – Bibliografski eseji

Tradicionalni predavački nastavni stil podrazumijeva zanimljivog predavača koji informacijama potiče sudionike na dalje traganje za znanjima iz teme koja je na predavanju tumačena. U online nastavi, predavač nerijetko gleda samoga sebe, bez neverbalne komunikacije iz publike koja daje znak da je nešto jasno ili nejasno, dosadno ili zanimljivo. Predavanja ne teku isto u grupi od 8 sudionika i u velikim grupama, a polaznici se različito angažiraju u nastavi, što je direktno proporcionalno kronološkoj dobi i studijskoj godini – stariji polaznici znaju što im treba, studenti na drugom ciklusu studija već imaju jasnu sliku o svojim željama i htijenjima kad je znanje u pitanju, pa je u tom smislu predavanje putem digitalne tehnologije, kombinirano sa diskusijom i ponekim videoklipom koji ilustrira sadržaj moguće uspješno primijeniti u online komunikaciji, na zadovoljstvo voditelja i polaznika. No, kada se radi o velikim grupama koje samo prividno imaju stalni sastav sudionika (studenti prijave svoj dolazak u rubrici *chat*, ali zapravo nisu pred ekranima niti prate tijekom nastave), ova tradicionalna predavačka komunikacija može djelovati besmisleno. Taj osjećaj da ne mogu biti sigurna u postignute ciljeve i ishode obrazovnog procesa koji vodim i da zadovoljavam formu svojim obraćanjem zatamnjenim prozorčićima, da moram prozivati prisutne kako bih preko njihovog osjećaja

nesigurnosti („ne znaš kad te može prozvati i upisati minus za prisustvo, bolje da si tu...“) i straha od kazne došla do njihove uključenosti u proces kojemu biraju prisustvovati, bila mi je gotovo nepodnošljiva nakon tri decenije rada u učionici. Svi savjeti koje su davali informacijsko-informatički stručnjaci odnosili su se na represivne mjere u obrazovanju ili igru „mačke i miša“ sa sudionicima, što mi je bilo potpuno neprihvatljivo. Rad s odraslima smatrala sam uvijek privilegijom baš zato što odraslim ljudima treba podrška za učenje, a ne tjeranje na učenje. U alternaciji sveučilišne nastave koja je u većini slučajeva tekla linearno kao i u tradicionalnom obliku predavanja (sadržaj – profesor – medij – student – ispit) suština andragoškog rada ostaje potpuno pregažena pedagoškim kontroliranjem sudionika na koje nisam mogla pristati.

Nastava iz predmeta Obrazovanje odraslih odvijala se, stjecajem okolnosti – uslijed reformiranog kurikulumu godinu dana prije pandemije – na dvije studijske godine (II i III godina studija), unutar dva posebna studija (Pedagogije i Specijalne pedagogije), u tri studijske linije (redoviti, izvanredni i redoviti samofinancirajući studij). Ova je heterogenost bila upotpunjena konačnim brojem od 114 polaznika, od kojih bi najmanje 80 bilo prisutno na predavanjima i vježbama. U tom kontekstu pomogli su principi organiziranja nastave za odrasle, čemu andragogija poučava (Andrilović 1985; Matijević 1994; Mavrak 2018). Ova nastava ne poučava samo sadržaju, već i učenju učenja i samoobrazovanju. Studentima je, dakle, trebalo povećati prostor za samostalni rad, ali uz nadzor koji će pozivati na samouvid. Stoga sam odustala od predavanja koje bi ostavljalo na volju prisutnima da se snađu u literaturi tragajući za ovim ili novim informacijama. Umjesto toga primijenila sam pisanje bibliografskog eseja kao literarne forme koja nudi promišljanje i zadatke vezane uz jednu temu, a upućuje na literaturu koja se može koristiti, bez obzira je li u tekstu citirana. Svaki esej je tematizirao andragoški sadržaj, ali ga je istodobno stavljao u kontekst „ovdje i sada“ tražeći od studenata da povežu informacije iz obrazovanja odraslih sa svojim trenutnim životnim iskustvom. Za ilustraciju spomenutog procesa donosim dio iz nastavnog materijala:

Govorimo o promjenama koje nam se uslijed pandemijske situacije događaju NAGLO. Ta riječ znači brzinu i nepredvidivost, a za posljedicu ima prestrojavanje čovjeka u nove oblike ponašanja. Krizna situacija dovodi do naglih promjena okolnosti u kojima se živi, pa se stoga prihvaćaju i nagle promjene u navikama. Pogledajte riječ

NAVIKA. Tu postoji VIKA. Čovjek više kada želi da ga se čuje, kada je nečim jako zadovoljan ili nezadovoljan ili kada želi naglasiti neku svoju potrebu. Ako „sjedne“ na tu viku, ako je obuzda, stekao je NAVIKU. Stjecanje te navike pripada prostoru iskustvenog i transformativnog učenja.

Eto nas u prostoru učenja odraslih. Testirajte svoje znanje iz prethodnog semestra: kakva je razlika između iskustvenog i transformativnog učenja? Ne zamjerite sebi ako odgovor ne znate, jer to znači da je boravio u vašem inboksu kratkoročnog pamćenja (iskoristili ste to za ispit i tada je bilo dovoljno tako pamtiiti definicije). Radije se pitajte: gdje taj odgovor imam u onoj literaturi koja mi je u prvom semestru bila zadana? Bez obzira znate li ili ne znate odgovor osvijestite kako se osjećate sa tim znanjem ili sa traganjem za odgovorom. Spojite svoju emociju i znanje, zabilježite svoj doživljaj i krenite dalje u čitanje ovog članka.

Fokus 2: Promjene u okolini izazivaju promjenu ponašanja. Promjene ponašanja vezane su uz iskustveno i transformacijsko učenje. Napravite razliku među ovim vrstama učenja odraslih.

U vašem udžbeniku iz Andragogije (Kulić & Despotović, 2005) pronađite shemu iskustvenog učenja i pristupite promišljanju u tri smjera:

- *Zadatak 1.*

Sjetite se zbivanja u svojoj neposrednoj okolini kada je COVID-19 registriran kao globalna prijetnja (prvi oboljeli prijavljen 31. 12. 2019., planetarno opasno širenje objavljeno 30. 1. 2020.). Gdje ste tada bili, čime ste se bavili? Pogledajte Kolbovu shemu iskustvenog učenja. Nova je godina bila na pragu, informacija o bolesti je postojala – gdje je bilo Vaše mjesto u krugu iskustvenog učenja s obzirom na COVID-19?

- *Zadatak 2.*

Upotrebljavamo naziv coronavirus – no što znači COVID-19? Koje posljedice može imati nagađanje o značenju imena ove bolesti? Što ćete učiniti ako kažem da COVID-19 znači – Chinese Omnipotential Virus Disaster? Provjerite istinitost mojih tvrdnji u kratkom filmu Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) na <https://abc7news.com/how-did-coronavirus-get-its-name-of-for-new/6071514/>. Kakve veze zablude koje sam napisala o COVID-u 19 imaju sa obrazovanjem odraslih? Kako biste nazvali područje obrazovanja odraslih koje se ovim bavi?

- *Zadatak 3.*

Zapišite sve informacije koje ste do sada prikupili o epidemiji COVID-19. Na što se te informacije odnose? Kojem području znanja pripadaju? Nedostaje li vam spoznaje o nečemu – ako da, što bi to bilo? Vratite se na shemu iskustvenog učenja: kako se shema iskustvenog učenja mijenja kada ste Vi u pitanju, a s obzirom na sve što jeste ili još niste saznali?

Svaki je esej imao tri ili četiri fokusne točke koje su sadržavale potencijalna pitanja u testu i vodile do daljeg traganja za informacijama, a na kraju eseja nalazio se popis literature koja je upotrijebljena za pisanje eseja. To je doprinosilo osjećaju sigurnosti i orijentacijskom čitanju literature koje je za snalaženje na završnom testu znanja kao testu s otvorenom knjigom imalo veliki značaj (poznavanje algoritma potrage za informacijom umjesto poznavanja informacije).

Drugi primjer je sličan, ali upućuje na drukčija pitanja koja su usko vezana i za afektivnu komponentu učenja odraslih, a ne samo za sadržaj koji je govorio o izobrazbi andragoga i kompetencijama koje su neophodne za rad s odraslima:

Zadatak 1.

U okviru 45 minuta aktivno čitajte tekst u prilogu. Drugi sat vježbi razgovarat ćemo o sadržaju teksta i procesu čitanja i usvajanja sadržaja.

Vodič za razgovor:

1. *Kada bih birala/birao okus za tekst koji sam čitao/čitala, bilo bi to... (slatko, slano, kiselo, ljuto, gorko, bez okusa)*
2. *Kakve veze sa mnom ima sadržaj pročitanoog teksta?*
3. *Što mi je “zapelo za oko”?*
4. *Izaziva li mi nešto nelagodu vezano uz sadržaj teksta ili uz samu vježbu?*
5. *Koliko mi je vremena trebalo da tekst pročitam? Imam li orijentaciju u tekstu nakon ovog čitanja?*
6. *U pet rečenica saželalsaežio bih tekst ovako: ...*
7. *Moje pitanje je...*

U obrazovanju odraslih sadržaj učenja je nekada manje važan od procesa učenja. Pitanja pomažu razmišljanju o Vašem odnosu prema nastavnoj materiji više nego o samoj materiji.

Samo naprijed u propitivanju sebe.

Posebnu je važnost za ovaj ogled u nastavi imalo vrijeme u kojemu se dešavala aktivnost učenja. Oslonac za ovaj vid aktivnosti bio je u andragoškom načelu primjerenosti koje se odnosi na poštivanje napora koji u određenom vremenu polaznik ulaže da bi stigao na cilj. Studenti su komentirali da im ovakav način rada omogućava više dinamičnosti u saznavanju, posebno ističući koliko je važno da samostalno čitaju u vremenu predviđenom za nastavu: „Kad ugasim kompjutor, nemoguće mi je u kući nastaviti s procesom učenja. Niti se mogu natjerati da odsjedim još sat vremena, niti mi okolnosti dozvoljavaju. I nekako sam umorna nakon slušanja nastave i čini mi se da sve mogu odgoditi za neki drugi put. A onda se taj drugi put ne dogodi sve do ispita.“ Ili još jedna refleksija: „Ovaj način rada mi podiže koncentraciju na sadržaj, a fokusne točke daju osjećaj sigurnosti – znam na što obratiti pažnju, ne gubim fokus (smijeh)“.

Ovaj je nastavni ogled donio promjenu u nastavnoj interakciji. Sudionici su aktivnije koristili vrijeme za učenje, saznavali nešto o vlastitom tempu i načinu rada, a istodobno imali više orijentacije u sadržaju. Kao voditeljici bilo mi je iznimno važno osjetiti aktivnost barem jedne trećine sudionika – grupa je bila prevelika da bi svi bili uključeni, ali su oni koji su zbilja pokazali zainteresiranost za andragogiju živnuli u komunikaciji i sami pokazivali spremnost za davanje novih nastavnih poticaja. Moj osjećaj da sam netko tko slijedi formu nestao je: ovakav je rad odnio tri puta više vremena za pripremu sata, ali se neizmjereno isplatio.

Ogled 2: Plan nastavne realizacije – predavanja za sve i vježbe za male grupe

U obrazovnom radu s odraslima govori se o 15-20 polaznika u jednoj obrazovnoj grupi kako bi nastava mogla imati tradicionalne i netradicionalne oblike rada. Osim toga, grupna kohezivnost, prijateljski kontakt i dijalog kao najhumaniji vid komunikacije moguć je samo u grupi sa stalnim sastavom i ograničenim brojem sudionika. Ludičke aktivnosti potiču proces spoznaje, a prostor za igru koji bi uključio sve sudionike činio se skućenim u uvjetima online nastave.

Temeljem ovih premisa razmišljala sam o potpunom prestrojavanju u radu na vježbama. Cilj vježbanja bio je: otvoriti prostor za traganje, suradnju s kolegama, samoočitovanje i inicijativu. U ishodišnoj točki od svakog se studenta očekivalo da uspostavi kontakt s članovima svoje male grupe, da odabere područje obrazovanja odraslih koje ga najviše zanima, da prikupi materijal o odabranom

području i da u kolaborativnom učenju s drugima sačini zajedničku prezentaciju, preuzevši jedan njen dio za svoje javno izlaganje.

Male su grupe bile sačinjene od 6-10 članova, raspoređenih prema abecednom popisu, bez traganja za sociogramom koji bi definirao tko s kim voli raditi i družiti se. Ako je netko imao posebnu želju prebaciti se iz grupe u grupu, imao je obavezu sam organizirati adekvatnu zamjenu tako da brojnost grupa ne bude poremećena. Ova vrsta rada mogla je presudno utjecati na konačni uspjeh na kraju semestra, ali nije bila eliminatorna. Uveli smo pravilo po kojemu je dolazak na nastavu i aktivno sudjelovanje nagrađeno bodovima – kazna za izostanke nije postojala, pa stoga nismo niti postavljali pitanje razloga za izostanak. Svatko je imao odgovornost prema svom zadatku i prema grupi, ali ne i obavezu da se pravda nastavniku za izostanak.

Semestar je trajao ukupno 15 tjedana ili 15 nastavnih susreta, od čega su tri susreta bila rezervirana za uvodni sat, polusemestralne ispite i zaključni sat. Preostalih 12 susreta bilo je dodijeljeno malim grupama kojih je bilo 6 u svakoj studijskoj godini (II i III godini). Svaka je grupa bila obavezna sudjelovati u dva nastavna susreta koja je vodio nastavnik, a slobodna organizirati dodatne grupne susrete izvan nastavnog termina ili u istom terminu, ali putem druge platforme, linka ili medija. Prvi je susret grupe s profesorom bio namijenjen upoznavanju preko igre uloga „Tko si ti?“ koju je bilo moguće organizirati u elektroničkim uvjetima. Na ovom su susretu studenti definirali svoje uloge i tragali za područjem obrazovanja odraslih koje je na neki način povezano sa njihovim ulogama. Drugi obavezni grupni susret u redovnoj nastavi bio je posvećen javnoj prezentaciji teme za koju se grupa opredijelila. U prostoru između ova dva obavezna susreta, grupe su imale samostalno definiranu radnu dinamiku, s obavezom da vode evidenciju o učestalosti susreta i vremenu koje im je bilo potrebno za dogovore i izvedbu zadatka. Ovaj način rada našao je oslonac u andragoškom načelu dobrovoljnosti, načelu aktivnog sudjelovanja i načelu individualizacije i socijalizacije (Andrilović 1985; Mavrak 2018). Nastavnik je mogao biti u cijelosti posvećen mentoriranju i moderiranju nastavnog rada, te facilitaciji učenja u maloj grupi, a dobivena je mogućnost dodatnog upoznavanja s polaznicima, što je u radu u velikoj grupi na predavanjima bilo nemoguće. Opterećenje nastavnika nastavnim satima bilo je isto, ali je broj interakcija koje je bilo obavezno kontrolirati bio manji, pa je i proces učenja i poučavanja bio kvalitetniji.

Prvi obavezni grupni susret donio je mnogo zanimljivosti svima, jer su članovi grupa do tada uglavnom radili u grupama koje su sami birali, pa su im, uslijed ove pozitivne diskriminacije, neki članovi velike studijske grupe ostali u sjeni. Sada je otvoren prostor za novu socijalizaciju i propitivanje mogućnosti suradnje. Mnogi su polaznici tek u vježbi „Tko si ti?“ vizualizirali svoje uloge i njihovu povezanost sa andragoškim temama i sa ostalim članovima male grupe. Dogovori oko koordiniranja grupnog rada i planovi za zajednički rad samo su u jednoj grupi naišli na prepreke, pa je bilo potrebno imati dodatne sate grupnih susreta sa profesorom kao medijatorom u grupnoj dinamici i rješavanju konflikata. Ideja praćenja učestalosti grupnih susreta doprinijela je razumijevanju pojma formativnog vrednovanja, jer su sudionici mogli praktično pratiti napredak u zajedničkom radu. Na ovom susretu studenti su bili suočeni s novim prostorom osobne slobode i odgovornosti, što nije uvijek bio prijatan osjećaj i što je tražilo dodatni napor u samostalnom radu i grupnoj interakciji.

Drugi obavezni susret podrazumijevao je izlaganja članova grupe i vrednovanje ne samo predavačkih sposobnosti ili ekspertize svakog člana grupe, već i crvenu nit u njihovim izlaganjima, kao i njihovu uronjenost u temu kao cjelinu (primjer: bilo je važno tko od njih može zamijeniti kolegu koji je morao izostati, kako se snalaze ako je taj izostanak neplaniran i sl.). Svi ostali studenti bili su pozvani sudjelovati kao promatrači i peer-evaluatori, ali su se ovom pozivu odazvali samo rijetki pojedinci. Na ovom se satu vježbalo i procjenjivanje i propitivalo usuglašavanje profesorskog i studentskog doživljaja procesa i ishoda. Svaki je član grupe mogao dobiti do 8 bodova „obećanih“ programom rada i do 10 bonus bodova koji su mogli popraviti ukupni skor svakog pojedinca na kraju semestra.

Tablica 1: Oglend 2 - Plan nastavne realizacije predavanja za sve vježbe za male grupe

TJEDNI U SEMESTRU															
St. god.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
II		G1	G2	G3	G4	G5	G6		G1	G2	G3	G4	G5	G6	
III		G1	G2	G3	G4	G5	G6		G1	G2	G3	G4	G5	G6	
Aktivnosti	Uvodni sat	*odgovori *grupa sa stalnim sastavom sudionika *tko sam ja *što je moje interesovanje *kako se moje interesovanje uklapa s drugim *što planiramo skupa raditi *kako ćemo komunicirati *što je formativno vrednovanje u našem radu *kada ćemo zvati profesora u komunikaciju *kada ćemo se susretati *tko će kontrolirati naš rad *samoobrazovanje						Polusemestralni ispiti	*izlaganja *posjeta zainteresiranih *mogu li zamjeniti kolegu u odsustvu *procjena rada–profesor *procjena rada–grupa *usaglašavanja i pregovori oko procjene *feedback i samoočitanje *nema kazne, samo nagrada za uradak *do 8 bodova “obezanih” syllabusom i do 10 bonus-bodova koji mogu popraviti ukupni skor						Zaključni sat

Tablica 1 ilustrira upravo opisani ogled 2. Postignuća koja su zabilježena ogledom 2 mogu se koncipirati u 7 točaka:

1. Odrasli su motivirani za učenje svojim socijalnim ulogama, a ne obavezom prema autoritetu – polaznici su se obrazovanjem odraslih bavili iz svojih studentskih i drugih socijalnih uloga
2. Sadržaj nije unaprijed definiran, pa je postojala maksimalna fleksibilnost u sukreiranju nastavnih tema, što je doprinos odgoju za izbor i usuglašavanje (kompromis)
3. Formu izlaganja bira svaka grupa za sebe
4. Svatko ima neometani prostor interakcije s medijima koje sam bira i prostor za kreativni izraz u zajedničkom uratku
5. Svaka je grupa mogla birati kontekst i stil kojim će se obratiti publici, što je zapravo bio odabir razine do koje svatko želi biti angažiran – jedna je grupa, na primjer, napravila neku vrstu promotivnog materijala za potencijalne polaznike svoje obrazovne ponude i izvela predstavljanje uz elemente dramatiziranja: „Obratit ćemo vam se kao da smo mi djelatnici institucija koje smo ovdje predstavili.“

6. Grupna dinamika je bila živa, a socijalna kohezija na razini studijske godine stimulirana, pri čemu su svi pristali na avanturu propitivanja novog odnosa u učenju
7. Sudionici se uče timskoj interakciji i komunikaciji u konfliktima, pa lakše mogu shvatiti grupnu dinamiku kao relevantnu temu u mikroandragogiji (razvojna faza grupnog rada nazvana „svađa braće i sestara“) (Müller i Wiegmann 2001).

Ogled 3: Realiziranje praktične nastave

Praksa za studente humanističkih i društvenih znanosti uvijek je predstavljala posebno polje nastavnog planiranja, u kojemu se, zbog tradicionalno otežanog kontakta s tržištem rada, ali dobrim dijelom i fakultetskih pravnih nekompetencija nailazilo na niz problema. Na Filozofskom fakultetu u Sarajevu studentska se praksa promatra gotovo isključivo u sklopu nastavnog rada u osnovnim i srednjim školama. Tek deceniju unatrag budući psiholozi i bibliotekari dobivaju svoj prostor za zvanično obavljanje ovog važnog dijela nastavnog procesa, dok andragoška praksa još uvijek nije pravno formalizirana. Dakle, sve što izlazi iz okvira formalnog obrazovnog sustava (medicinske institucije, privreda, centri za zdravo starenje i hobi aktivnosti, domovi penzionera, nevladine udruge, penološke institucije...) nije prihvaćeno kao prostor za obavljanje praktičnih aktivnosti studenata humanističkih i društvenih znanosti. To znači da je i izvan pandemijskih okolnosti studentska praksa iz Obrazovanja odraslih bila svedena na Kanton Sarajevo, odobrena od strane Fakulteta kao nadležne institucije, ali osiromašena birokracijskom logikom. U okviru prakse na završnoj studijskoj godini, studenti su tjedan dana provodili u srednjim školama sa zadatkom promatranja nekog posebnog andragoškog problema u školi (na primjer, fenomen treće životne dobi nastavnika i proces umirovljenja), a tjedan u posjetama različitim andragoškim institucijama s dva osnovna cilja:

1. Imati cjelovit čulni doživljaj institucije koja se bavi obrazovanjem odraslih (primjerice, škola stranih jezika ili informatička akademija)
2. Proširiti vidike o mogućem zapošljavanju u takvim institucijama nakon stjecanja osnovne diplome na studiju pedagogije.

U situaciji pandemijske krize i „osuđenosti“ na online komunikaciju vrijeme za praktičnu nastavu ostalo je isto kao i raspored vezan za srednje škole, bez ikakve upute o mogućoj organizaciji aktivnosti u izmijenjenim okolnostima. Zadatak 1 vezan za srednju školu pojednostavljen je i koncipiran kao asinkrona komunikacija sa pedagozima u srednjim školama pri čemu je bilo važno vježbati intervjuiranje kao istraživačku tehniku, a zadatak 2 je osmišljen kao niz webinaru u sinkronoj nastavnoj komunikaciji. Webinar je organiziran u vidu 12 gostovanja predstavnika/rukovoditelja različitih andragoških institucija iz Slovenije, Hrvatske, Srbije, Crne Gore i BiH. Predavači su temeljem svoje dobre volje i andragoške umreženosti pristali na ova gostovanja bezuvjetno – bilo je potrebno usuglasiti samo vrijeme susreta s obzirom na njihove obveze. Na svakom susretu bilo je prisutno preko 80 sudionika, a studenti su za ovaj rad bili posebno zainteresirani. Pred sobom su imali ranije koncipiran raspored (tablica 2), pa su pitanja postavljali na osnovu svojih prethodnih istraživanja o djelatnosti institucije čijeg su predstavnika trebali sresti. Prvi su put postavili pitanje mogućnosti da svi susreti budu snimljeni kako ni onima koji moraju odsustvovati zbog posla, zdravstvenih ili obiteljskih razloga ne bi „nešto promaklo“. Njihovi su dnevници bili pretočeni u obavezne praktikume koje su trebali predati do određenog roka. Čulna deprivacija koja je prvi neminovni danak koji online komunikacija sa sobom donosi bila je kompenzirana izvrsnim nastupima gostiju predavača. U okolnostima općeg otuđenja zbog fizičke distance, kolegice i kolege iz regije koji se bave andragogijom donijeli su i studentima i meni kao voditeljici procesa neizmjereno mnogo osjećaja topline i pripadanja.

Tablica 2: Institucije koje su sudjelovale u praktičnoj nastavi – raspored rada

DATUM I VRIJEME SUSRETA	INSTITUCIJA
Ponedjeljak, 31. 5. u 12h	CPCD, Sarajevo, BiH
Ponedjeljak, 31. 5. u 14h	Bosanski kulturni centar, Sarajevo, BiH
Utorak, 1. 6. u 12h	DANTE, Ustanova za obrazovanje odraslih, Rijeka, Hrvatska
Utorak, 1. 6. u 14h	Udruženje ALDI, Goražde, BiH
Srijeda, 2. 6. u 11h	Univerzitet u Beogradu, Odeljenje za andragogiju, Beograd, Srbija
Srijeda, 2. 6. u 13h	ZIK – Zavod za izobražavanje in kulturo, Črnomelj, Slovenija
Srijeda, 2. 6. u 15h	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zagreb, Hrvatska
Četvrtak, 3. 6. u 10h	AMICA EDUCA, nevladina organizacija za edukacijski i psihosocijalni rad, Tuzla, BiH
Četvrtak, 3. 6. u 12h	DVV International, Ured u Sarajevu, Sarajevo, BiH
Četvrtak, 3. 6. u 15:30h	Škola za srednje stručno obrazovanje i radno osposobljavanje, Sarajevo, BiH
Petak, 4. 6. u 12h	Centar za stručno obrazovanje, Odjeljenje za obrazovanje odraslih, Podgorica, Crna Gora
Petak, 4. 6. u 14h	Nova zanimanja, ustanova za obrazovanje odraslih, Sarajevo, BiH

Ono što smo kao sudionici praktične nastave dobili iz oglada 3 može se ilustrirati u sljedećih 7 točaka:

1. Sadržaj kolegija je produbljen i proširen intervencijom gostujućih predavača
2. Polaznici su ohrabreni u reflektiranju osobnog zadovoljstva
3. U studentskim praktikumima bila je vidna promjena slike o sebi u budućoj profesiji (ideja o tome da se može raditi i u andragoškom prostoru, ne samo u pedagogiji usmjerenoj na dijete)
4. U praktikumima se osjetila tendencija da predavače samo u prvom spominjanju oslove titulom i prezimenom, dok su kasnije s oduševljenjem tkali svoj narativ spominjući samo njihova imena kao da se radi o bliskim prijateljima (zanimljivo je da se to nije dogodilo samo u slučaju sveučilišnog profesora, iako su i tu jednako bila izražena oduševljenja nastupom)

5. Nakon ovog iskustva pokrenule su se ideje za uključivanje u buduću studij andragogije u BiH ili u inozemstvu
6. Prostorne granice i uloge kao da su se potpuno brisale. Bili smo istodobno u puno različitih gradova, a studenti su rekli da je teško reći jesu li goste dočekali u Sarajevu ili su otputovali u Černomelj, Rijeku, Zagreb, Beograd, Podgoricu, Tuzlu, Goražde
7. Učionica je bila i dalje sarajevska, ali zapravo regionalna, a velika studijska grupa na kolegiju Obrazovanje odraslih istinska virtualna zajednica koja uči.

Obrazovanje odraslih i svijet novih granica

U času suočavanja s krizom čovjek je ispunjen zebnjom, ljutnjom i nesigurnošću. U procesu nošenja s krizom ispunjen je smjenom snage i nemoći. Na kraju jednog kritičnog kruga i kreativne prilagodbe novim uvjetima života i rada potrebno je povući se, duboko udahnuti i sagledati svoje iskustvo.

Sve o čemu sam pisala na ovom mjestu pripada kriznoj intervenciji u obrazovanju na sveučilištu. To je dio osobne biografije za koju se nadam da može poučavati primjerom one koji nakon mene kroče u prostor poučavanja. Namjerno ne donosim ovdje dijelove oduševljenja koje su studenti izrazili u svojim dnevnicima, jer može zvučati kao samohvala, ali ću reći da je njihova ocjena opisanog rada bila neizrecivo vrijedna nagrada za nebrojene radne sate, pomalo narušeno zdravlje i moju veliku potrebu za odmorom. Sve što sam opisala može svakog nastavnika odvesti u prostor profesionalnog sagorijevanja, ali mislim da naša svijest o inačicama ovog stanja predstavlja istodobno i zaštitu od sagorenosti, jer postoji vrijeme za plamen i vrijeme za dim u koji se treba povući.

Primjeri o kojima sam pisala pripadaju alternacijama u obrazovanju na sveučilištu. Govorila sam o tri perioda kao tri pogleda na proživljeno, a tek četvrti semestar izmijenjenog načina rada može donijeti ideje o istinskim alternativama postojećem sveučilišnom obrazovanju. Ključni iskorak od alternacija ka alternativama u obrazovanju vezan je za rad na objektima učenja – to su u ovom slučaju bili bibliografski eseji. Jednom gotov proizvod ne čini se kompliciranim, no njegovo stvaranje traži nevjerovatno mnogo vremena da bi se vrijeme za studentski rad na tekstovima moglo pravilno procijeniti i isprogramirati. Postavlja

se pitanje koliko dugo takav tekst može biti aktualan u današnje vrijeme. Pravila kažu da je to svojina autora i institucije 3 godine, a nakon 5 godina pripada autoru, no što je sa zastarijevanjem informacija? Ima li smisla pisati, kada je za to potrebno mnogo vremena u stvaranju, a samo tren u korištenju? Isto pitanje možemo postaviti kada želimo primijeniti kviz-pitanja, različite igre u nastavi ili križaljke koje studenti riješe za tri minute dok nastavnik nad istim sadržajem boravi satima.

I pored nevjerojatnog ubrzavanja života, rada, napredovanja, odrastanja, vrijeme je neokrunjeni vladar obrazovnih prostora. U odgojnim znanostima mu ne dajemo odgovarajući tron i žezlo, a dati si dovoljno vremena osnovno je načelo uspjeha u obrazovanju – kao da prepuštamo da vrijeme bude fenomen kojim će se istinski baviti filozofija, dok je nama kao učiteljima važno smjestiti sadržaj u školski ili sunčani sat. Kao što je za osobni razvoj potrebno sazrijevanje, isti je proces neophodan i za rad na obrazovnim alternativama. Metodološka pravilnost u prelasku sa alternacija na alternative u obrazovanju očituje se u smjeni tri eksperimentalna perioda i jedne inovacije u nastavi, pri čemu se ovaj krug opet ponavlja s propitivanjima svakog šestog odsječka u kojemu uvodimo nešto novo. Poštujući vrijeme nisam se usudila ranije govoriti o svojim iskustvima u online nastavi – za mene je to bilo veliko novo polje istraživanja u poučavanju i učenju.

Ako me netko pita gdje je budućnost multimedijalnog obrazovanja, rekla bih da ne znam. Bez njega se, sasvim sigurno, ne može, potrebno je, prisutno i veoma skupo. Financijski je uvijek bilo zahtjevno, pa se možemo pitati o odnosu ekonomske krize i ulaganja u obrazovanje općenito, ali ovdje bih postavila pitanje druge skupocće: one koja se odnosi na vrijeme uloženo u promjene, na zdravlje nositelja promjena, na nematerijalne stimulacije koje se također mogu smatrati nagradom za inoviranje obrazovnog procesa. I ako me netko pita bih li opisani proces inoviranja mogla ponoviti, opet bih rekla: ne znam. Ne zato što je nemoguće ponoviti opisane scenarije, već zato što je za to potrebno puno energije ako je čovjek u realiziranju sam.

Kako sam ranije rekla, visoko obrazovanje je samo jedan prostor obrazovanja odraslih, a nastavnik na sveučilištu je andragoški voditelj koji funkcionira u šarenom socijalnom polju izazova i šansi u vremenima smjene različitih kriza – migracijskih, katastrofalnih, pandemijskih, ratnih. Iznimno je važno, u svojoj posvećenosti sadržaju obrazovanja i polaznicima koji su vitalni dio

obrazovnog procesa, ne zaboraviti na sebe stalno propitujući svoj osobni pristanak na promjenu, pristanak na kontrolu nad ciljevima obrazovanja, ali ne i na ishodima za koje odgovornost dijelimo sa sudionicima, pristanak na voditeljstvo, a ne šefovanje u nastavi, pristanak na stalno učenje i na stalno inoviranje vlastitih kompetencija za pisanu produkciju i algoritimizaciju obrazovanja.

Pred nama je cijeli jedan novi svijet poimanja vremena koje nam je potrebno za pripremu i izvedbu nastavnog sadržaja, za organizaciju učenja i izgrađivanja odgovornog odnosa prema smjeni rada i odmora koju više ne diktira nastavnik, školsko zvono ili prosvjetni autoritet, već sam polaznik koji se dobrovoljno hvata u koštac sa zadaćama učenja. Da bi alternacija prerasla u alternativu, aktivno sudjelovanje studenata i odraslih polaznika u obrazovanju od presudnog je značaja. Jedino oni kao direktni korisnici mogu reći kako im je u novim modelima rada. Njihovi iskazi kombiniraju se s nastavničkim doživljajima i tek tada daju inovativnu cjelinu koja je spremna za dalja propitivanja.

Mnogi su 2020. godine izrazili sumnju da je online komunikacija označila kraj nastavničke, teatarske i mnogih drugih profesija koje pretpostavljaju živi kontakt s drugom osobom, no ovim sumnjama danas definitivno treba prići s rezervom. Pred nama je dugi niz različitih eksperimentiranja čulima, umom, kreacijom koju u sebi nosimo. Tek nakon krize sumiraju se prvi rezultati jednog globalnog zadatka – stići na cilj koji smo si zacrtali bez obzira na pandemijsku prijetnju. I studenti i nastavnici i asistenti našli su se na zajedničkom zadatku – omogućiti dovršavanje akademske godine i normalizirati životne impulse. Dugoročne posljedice mjerit ćemo u budućnosti. Važno je ne zaboraviti da se životni impulsi ne daju potrošiti – oni ostaju u našim bilješkama za neke buduće krize i za nove kreativne prilagodbe.

Andragogical Essay in Time of Pandemia: Alternations and Alternatives in Adult Education

Abstract: The focus of the paper is active coping with pandemic circumstances as crisis in comprehensive space of adult education. *Crisis intervention in education* as combination of educological and psychological theoretical concepts is illustrated through changes in *microandragogical activities at the university* comparing the content and the process of online teaching during three semesters of electronic communication (lecturing, exercising, tutoring, exams). The emphasis is placed on the understanding of *alternations and alternatives in adult education* as concepts which adult education experts should teach educators at all levels of education, and the conclusions are drawn based on the observation of *adult educators in interaction with the overall social field*: personal acceptance of change (I – adult educator), control over goals and learning outcomes (institution and participants), leading style in teaching out of the chief-model in coaching (obedience and responsibility in adult education), self-education as new-old skill in adult learning.

Key words: alternative education, alternations in education, distance learning, self-education

Literatura

- Alibabić, Š. ur. 2021. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. 2007. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet.
- Andrilović, V. et al. ur. 1985. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Apple, M. W. 2000. The cultural politics of homeschooling. *Peabody Journal of Education*. 75, 256-271.
- Arambašić, L. ur. 2000. *Psihološke krizne intervencije*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ayalon, O. 1992. *Rescue! C.O.P.E. Handbook*. Haifa: Chevron Corporation.
- Barwegen, L. M. et al. 2004. Academic achievement of homeschool and public-school students and student perception of parent involvement. *School Community Journal*. 14, 39-58.

- Bolle, M. B., Wessel, R. D., Mulvihill, T. M. 2007. Transitional experiences of first year college students who were homeschooled. *Journal of College Student Development*. 48, 637-654.
- Boulter, L. T. 1999. *Academic achievement in home school education*. Retrieved July 26, 2017 from ERIC database. (ED446385)
- Dragović, G. 2021. E-kolokvijum uz snimanje ekrana na platformi Moodle: mišljenje studenata o pilot-testiranju. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 199-204.
- Drenovak Ivanović, M. 2021. Metodi izvođenju nastave u digitalnom okruženju u vreme COVID-19 krize: primer pravne klinike za ekološko pravo. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 177-180.
- Drljević, J. 2021. Izazovi izvođenja onlajn nastave italijanskog jezika u akademskom kontekstu. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 187-191.
- Dokić, S. 2021. Studentska evaluacija nastave na daljinu. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 205-209.
- Jeremić, I. 2021. Nastava metodologije pedagoških istraživanja i metodologije andragoških istraživanja u digitalnom okruženju. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 181-186.
- Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. 2021. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- Krivokapić, Ž. M., Đorđević, V. V. 2021. Digitalne kompetencije, rešavanje problema i iskustvo studenata sa onlajn nastavom tokom pandemije. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 193-198.
- Kulić, R., Despotović, M. 2005. *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.
- Langsley, D. G. et al. 1968. *The Treatment of Families in Crisis*. New York: Grune and Stratton.
- Lazarević, B. 2007. Komunikacija i interakcija u on-line edukaciji – vrste i specifičnosti. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 198-209.
- Ljujić, B. 2021. On-line obrazovanje odraslih: kada alternativa postane nužnost. U: Alibabić, Š. ur. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 91-104.

- Mavrak, M. 2018. *Program socijalizacija s pravom: Andragoški priručnik*. Sarajevo: Triptih. Dostupno na: https://www.ph-int.org/blsp/shared/prj_survey_apply.php?id_survey=757&lang=eng
- Matijević, M. 1994. *Alternativne škole*. Zagreb: UNA-MTV d.o.o.: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Mijanović, N. 2007. Obrazovna multimedijaska tehnologija kao pretpostavka organizacije nastave i učenja iz udaljene učionice. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 238-250.
- Müller, W., Wiegmann, S. 2001. *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Pejatović, A., Orlović Lovren, V., Čairović, N. 2021. Direktna i on-line nastava – sličnosti i različitosti: perspektiva studenata. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 171-176.
- Pongrac, S. 1985. *Komunikacije u dopisnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- Pongrac, S. 1990. *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb: Andragoški centar.
- Popović, K. 2021. Obrazovanje odraslih i COVID-19 – UNESCO i globalni trendovi. U: Alibabić, Š. ur. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 202-216.
- Radojević, T., Drobac, A. 2021. Zadovoljstvo studenata realizacijom i kvalitetom onlajn nastave tokom pandemije COVID-19. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 211-218.
- Savićević, D. 2007. Andragogija i andragoška profesija pred izazovima XXI veka. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 294-402.
- Stojanović, J., Denić, N., Ilić, I. 2021. Informaciono-komunikacione tehnologije u visokoškolskoj nastavi na Kosovu i Metohiji: trenutno stanje i perspektive. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 219-224.
- Vasilijević, D. 2007. Usavršavanje nastavnika na daljinu. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 403-415.