

Tihomir Žiljak<sup>1</sup>

## Ciljevi europskih politika obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID-19

**Sažetak:** U članku se analiziraju promjene ciljeva politika obrazovanja odraslih u europskom obrazovnom prostoru u vrijeme pandemije COVID-19. Analiziraju se različiti oblici promjena politika, i to inkrementalne i radikalne promjene ciljeva. Pri tome se koriste elementi historijskog institucionalizma, diskurzivnog institucionalizma i elementi racionalnog izbora (optimalnog djelovanja u okviru datih mogućnosti). Iz analize dokumenata i dostupnih analiza zaključeno je da se dominantni diskurs cjeloživotnog učenja u društvu znanja zadržao i u uvjetima značajnih ekonomskih, demografskih, zdravstvenih, tehnoloških i klimatskih izazova. Prikazano je kako se ključni instrumenti obrazovnih politika uklapaju u taj diskurs. Posebno je prikazano uvođenje mikrokvalifikacija, individualnog računa za učenje te jačanje digitalnih i zelenih vještina. Kako instrumenti nisu neutralni, onda i oni u sebi sadržavaju ciljeve koje mora ostvarivati obrazovanje odraslih u Europi.

**Ključne riječi:** ciljevi politika, promjene politika, obrazovanje odraslih, Europa

---

<sup>1</sup> Doc. dr. sc. Tihomir Žiljak, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Osijeku, Sveučilište u Mostaru;  
e-mail: tziljak@gmail.com

## Uvod

Obrazovne politike mijenjaju ciljeve i svoje prioritete. U obrazovanju odraslih oni se mijenjaju tijekom vremena, i različiti su u različitim državama (Žiljak 2018). Promjene obrazovnih politika mogu se analizirati kao reforme, inovacije ili neki drugi oblici mijenjanja dotadašnjih ustaljenih, institucionaliziranih praksi. U ovom članku je naglasak na aktualnim promjenama politika obrazovanja odraslih u Europi. Okruženje u kojem se te promjene događaju najvećim je dijelom određeno posljedicama pandemije COVID-19. Zdravstvena kriza nije jedini razlog za zabrinutost i svijest o nužnosti promjena. Izazovi ubrzanih tehnoloških promjena stvaraju pritisak na proizvođače, korisnike i one koji bi trebali poučavati i jedne i druge. To nije ništa novo, jer je već 1990-ih godina obrazovanje odraslih smješteno unutar koncepta cjeloživotnog učenja u društvu znanja. Već tada su tehnološke, demografske promjene u globalizacijskim procesima promijenile pristup i obrazovne prioritete (European Commission 1995). Sada je ponovno problematizirana neusuglašenost vještina zaposlenika i potreba novih tehnologija. Često se spominje zaključak dvadeset tehnoloških, poslovnih i akademskih stručnjaka iz cijelog svijeta koji su na zajedničkom panelu konstatirali da 85 posto poslova koji će postojati 2030. još nije ni izmišljeno (Dell 2017). Također se često spominje šokantno izvješće o budućnosti radnih mjesta Svjetskog ekonomskog foruma iz 2020. godine. Prema njemu, 50 posto svih zaposlenika trebat će prekvalifikaciju do 2025. godine (WEF 2020). Demografske promjene u ovom valu sadržavaju strah od značajnog povećanja udjela starog stanovništva u ukupnoj populaciji. Predviđa se da će se udio ljudi starijih od 80 godina u populaciji Europske unije u sljedećih 80 godina povećati dva i pol puta (Eurostat 2021). Starenje stanovništva, a posebno rast udjela starijih, postavlja nove obrazovne izazove kako za starije osobe tako i za one koji im pružaju određene usluge. Veliki migrantski valovi nakon 2015. godine otvaraju također pitanja integracije i uključivanja migranata i izbjeglica u nove zajednice u koje su se doselili, uvažavanje različitih vrijednosti i stjecanje svih vještina koje su potrebne za uključivanje na tržište rada ili aktivnu društvenu participaciju (Morrice, Shan i Sprung 2017). Europska komisija uz ove razloge navodi i klimatske promjene čije su posljedice već globalno prisutne (Vijeće EU 2021). Promjene politika dolaze kao posljedice povezanih tehnoloških, demografskih, zdravstvenih i klimatskih promjena.

## Promjena politika

Kako su se politike koje se bave učenjem odraslih mijenjale u vrijeme pandemije COVID-19? Ovaj rad se zadržava na pitanju o promjenama ciljeva. Za početak bi bilo korisno vidjeti kako se javne politike uopće mogu mijenjati. Promjena politika može se dogoditi postepeno, stupnjevito, malim koracima ili može biti radikalna i krenuti potpuno novim smjerom. Prema tome, promjene se mogu analizirati kao inkrementalne. To su male promjene u okviru trenutnih mogućnosti, raspoloživih instrumenata, resursa, aktera, znanja (Lindblom 1959). Stvari se mijenjaju opreznim kretanjima po nepoznatom terenu, često uz metodu pokušaja i pogrešaka. Promjena obrazovne politike u Europskoj uniji i većini europskih država često je bila upravo takva u vrijeme pandemije. Malo se znalo o virusu, malo o načinu njegovog suzbijanja pa su se rješenja tražila na temelju stalno novih spoznaja, analogija s nekim prethodnim pandemijama, balansirajući različite zdravstvenih, ekonomskih, obrazovnih mjera. Za inkrementalne politike je tipično i kretanje korak natrag kad je to potrebno (primjerice totalno zatvaranje (*lockdown*) u školama te naknadno uvođenje hibridne ili direktne nastave).

Drugačiji pristup polazi od toga da je pandemija COVID-19 takav događaj koji predstavlja kritičnu točku, razdjelnicu u obrazovnim politikama. To je takav traumatični događaj koji dovodi do napuštanja dotadašnjih politika (ciljeva i instrumenata) i traži potpuno nove puteve i rješenja. Otvaraju se nove mogućnosti od kojih treba odabrati jednu koja će biti temelj budućeg razvoja. Na koncept kritične točke (*critical juncture*) koji su razradili Collier i Collier (1991) pozvalo se više aktera u vrijeme pandemije. O njemu se raspravljalo u Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO 2020) i u stručnim člancima. Primjerice, Della Porta (2021) analizira kritičnu točku koja dovodi do mobilizacije građana u protestima zbog obrazovnih, stambenih ili nekih drugih promjena.

Posebno je zanimljiv rad Vivien Schmidt koja je analizirala institucionalne promjene u vrijeme pandemije COVID-19 (Schmidt 2020). Ona analizira različite teorije koje se bave promjenama politika i mogućnosti korištenja historijskog institucionalizma, tj. koliko se tijekom dosadašnjih promjena, iznenadni prekidi te kretanje novim putem (i ovisnost o prijašnjem putu u sljedećim aktivnostima) mogu koristiti u ovom dinamičnom pandemijskom procesu. Ona ističe da se akteri rukovode idejama, da djeluju u okviru dominantnih diskursa (zato se

njezin pristup i zove diskurzivni institucionalizam), ali da ne treba zanemariti i racionalne aspekte odlučivanja koji su prisutni u vrijeme pandemije. Za ovaj rad je posebno zanimljivo njezino upozorenje da se u vrijeme pandemije nisu sve europske politike mijenjale jednakom dinamikom i smjerom. Na dvojbe o karakteru promjena upućuje i analiza promjena politika kibernetičke sigurnosti EU gdje se Carrapico i Farrand (2020) zalažu za koncept koji kombinira promjene kroz različite slojeve institucija i politika uz prikaz kritičnih trenutaka. Ovaj smjer istraživanja nam se čini korisnim jer promjene politika analizira kao nove slojeve koji se nadovezuju na prethodne slojeve ciljeva, instrumenata, aktera i razumijevanja politika tj. na uhodane politike nastale u prethodnim razdobljima.

O promjenama politika obrazovanja odraslih u Europskoj uniji napravljena je opširna analiza na platformi Eurydice (2021). Veliko istraživanje radio je i OECD (2021) i ono se fokusira na nedostatke vještina kod radnika koji su uočeni tijekom pandemije. Analiziraju se novi prioriteti u obrazovanju odraslih, posebno uloga mikrokvifikacija. Ovoj temi posvećeni su članci u svim istaknutijim časopisima koji se bave obrazovanjem odraslih: *Studies in the Education of Adults*, *Adult education quarterly*, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, *Journal of adult and continuing education*.

Problem u istraživanju obrazovanja u vrijeme pandemije predstavlja činjenica da je to proces koji još uvijek traje i u kojem se mijenjaju okolnosti, posljedice, instrumenti pa i akteri. Taj problem je vidljiv u dva uvodnika koje su isti autori (Milana, Hodge, Holford, Waller i Webb) pisali u 2020. i 2021. godini za isti časopis. Istraživanja su trebali stalno dopunjavati novim situacijama, prioritetima i rezultatima analiza. Jedan od problema nekih recentnih radova jest i ubrzano provođenje istraživanja o pandemiji COVID-19 i ishitreno objavljivanje rezultata. To brzanje dovodi do manje pažljivog recenziranja i problematičnih zaključaka. Iako je to češći slučaj u medicinskim istraživanjima, dvojbe su i u društvenim znanostima. Sigurno je da će naknadno podaci biti potpuniji, a pokazatelji jasniji. Kao i uvijek (još od Hegela), sova mudrosti polijeće u sumrak. Manje pjesnički su to konstatalirali i kritičari historijskog institucionalizma koji konstataliraju da su analize završenih procesa i događaja puno točnije, ali ne uvijek i korisnije od analiza tekućih. U ovom je trenutku (veljača 2022.) zato moguće tek naznačiti koji su obrazovni ciljevi postavljeni, ali nije moguće predvidjeti njihovu trajnost i sve varijacije nakon završetka pandemije COVID-19. Zbog toga je i

teško koristiti klasične pristupe ovisnosti o prijašnjem putu (*path dependence*) ili kritične točke (*critical juncture*) jer oni pretpostavljaju da pouzdano znamo na kojim putevima se obrazovna politika uhodala i zadržala. Za analitičare javnih politika izazov je žele li biti isključivo znanstveno relevantni (pa čekati kraj procesa i onda ga analizirati) ili svojim analizama pomoći rješavanju problema koji se otvaraju. Tu dilemu je Weimer opisao u poznatom *Priručniku za analizu obrazovne politike* koji su uredili Sykes, Schneider i Plank (2009). Po njemu bi znanstvena istraživanja trebala biti primjenjivija, a političke odluke utemeljenije u istraživanjima tj. oba pristupa bi se trebala približiti (Weimer 2009).

Uzimajući u obzir ove dvojbe i otvorenost (nezavršenost) procesa promjena obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID-19, u ovom radu će se provjeriti koji su novi ciljevi u politikama učenja odraslih u europskom obrazovnom prostoru. Jesu li to uopće novi ciljevi? Analiziraju se i prethodni slojevi i novi naglasci u pristupima učenju odraslih. Zašto su upravo ciljevi važni za ove politike? Rad na javnim politikama bi se trebao odnositi na ostvarivanje ciljeva kojima se rješavaju neki javni problemi. Ideje kojim se rukovode ključni akteri važne su za određivanje ciljeva, a vrlo često su povezane sa strateškim interesima samih aktera. To je razlog zašto imaju posebno mjesto u razmatranjima i studijama oblikovanja politike. Zbog toga se u ovom radu fokusira na promjene u osnovnim ciljevima obrazovanja odraslih i vezama s idejama o tome koji su ključni ciljevi obrazovanja odraslih.

## **Ideje, strahovi i povjerenje**

Obrazovanje odraslih od svojih samih početaka utemeljeno je u potrebi za osobnim, društvenim i političkim emancipiranjem, osnaživanjem osoba za sve njihove uloge kao građana, radnika, članova obitelji. Međunarodne organizacije često su se bavile obrazovanjem odraslih. Međutim, tijekom vremena mijenjaju se njihovi ciljevi (Žiljak 2018). Dok je 1960-ih i 1970-ih godina u većini organizacija bilo ključno jačanje osobnog razvoja svakog pojedinca, nakon 2000. godine u većini je međunarodnih organizacija ključno poticanje zapošljivosti i konkurentnosti. Središnja vrijednost je inovativan, kompetentan radnik koji je spreman za suočavanje s izazovima budućnosti. U politikama obrazovanja odraslih ciljevi su često smješteni unutar dominantnog diskursa. Prisutan je u

definiranju problema ili načina kako bi se problem riješio (Rubenson 2015) te u kritičkoj provjeri primjene nekih koncepata, npr. koncepta zapošljivosti nasuprot zaposlenosti (Moreau i Leathwood 2006). Analizom diskursa i njegovog utjecaja može se vidjeti koje se ideje prelijevaju u praksu obrazovanja odraslih.

Razlozi za stavljanje cjeloživotnog učenja u središte europskih politika (*mainstreaming*), ali i zajedničkih prioriteta europskih zemalja nakon 2020. godine jeste strah od ekonomskih i socijalnih posljedica te nastojanje da se osnaži oporavak i otpornost europskih društava. To bez obrazovanja odraslih nije moguće. Ne treba zaboraviti da je već i sam Lisabonski proces nakon 2000. godine bio izraz straha od konkurentskih prijetnji novorastućih gospodarstava (Kina, Indija i sl.) pa je na to trebalo odgovoriti novim konceptom društva znanja. Strah od ekonomske krize utjecao je i na promjene nakon krize koja je počela 2008. godine (Žiljak 2009). Migrantska kriza nakon 2015. otvorila je strahove od rizične integracije novih građana i novih stanovnika u europskim državama. Poteškoća koja se već događala s ekonomskim migrantima sažeta je u naslovu filma „Htjeli smo radnike, a došli su nam ljudi“, kao i u samom filmu. U vrijeme pandemije strahovi od ekonomske neizvjesnosti i socijalnih prijetnji, političke nestabilnosti i sigurnosnih izazova praćeni su prijetnjama uništenog okoliša ili klimatskih promjena.

Treba svakako podsjetiti da su i ranije društvene i obrazovne krize bile poticaj obrazovnim promjenama (Coombs 1968). Možda se ne bi moglo govoriti o klasičnoj obrazovnoj krizi, ali bismo svakako mogli govoriti o šoku s kojim se Europska unija suočava kada konstatira da je gotovo četvrtina njezinog odraslog stanovništva nedovoljno pismena, tj. da je slaba u čitalačkim, matematičkim i digitalnim vještinama (Vijeće EU 2016). Određeni šokovi u društvu i obrazovanju su već nekoliko puta dovodili do promjena. Prvi put kod lansiranja Sputnjika, kada su Amerikanci shvatili da je potrebno intenzivnije raditi na razvoju raketne tehnologije. Poznata je i situacija kada su se Nijemci suočili sa slabim rezultatima u PISA istraživanju, koji su bili daleko ispod njihovih očekivanja. Nakon početnog šoka, slijedili su zahtjevi za obrazovnom reformom (Ertl 2006). Suočavanje s krizom i strah od posljedica krize mogu promijeniti naše prioritete. To su trenuci u kojim tijela javne vlasti nastoje osigurati što pouzdanije pretpostavke za trajnu sigurnost nasuprot socijalnom stanju ustrašenosti te napose nasuprot akterima koji izazivaju strah (Podunavac, Keane i Sparks 2008).

Strah može biti važna odrednica našeg djelovanja. O ulozi obrazovanja i mjestu obrazovanja odraslih u takvim okolnostima pisao je Karl Jaspers još tijekom krize 1930-ih godina:

“Strah zahvaća sve... Ne bi li se održao opstanak, svatko mora svoju radnu sposobnost napregnuti do najviše učinkovitosti; zahtijeva se nemir i prisila da se radi još više; zna se da onaj koji ne drži korak ostaje na podu; tko je stariji od 40 godina, vidi kako je izopćen. Postoji doduše socijalna skrb, osiguranje, mogućnost uštede; ali mjereno onim što danas vrijedi kao egzistencijalni minimum, onim što pružaju javna i privatna skrb, sve je to manje od minimuma na koji se polaže pravo, pa i kada čovjek ne gladuje.” (Jaspers 1997: 62)

Šezdesetak godina kasnije, skupina autora jasno je analitički pokazala da strah u vrijeme pandemije može biti poticajan za rješavanje nekih društvenih problema (Degerman, Flinders i Johnson 2020). Međutim, on može i blokirati odrasle, otežati neke promjene, prilagodbe ili uključivanje u obrazovanje odraslih (Bjursell 2020).

Za izbjegavanje neizvjesnosti i stvaranje sigurnosti, dosadašnje politike su se oslanjale na znanje i obrazovanje. Još od sredine 1990-ih čarobno rješenje je društvo znanja. No što kad se počinje sumnjati u znanstveno znanje? U ovakvoj situaciji treba razraditi ciljeve kojim će ključni kreatori javnih politika ponuditi sigurnost i stabilnost. Da bi se to dogodilo građani moraju biti dovoljno politički pismeni da sudjeluju u tom procesu, moraju biti dovoljno znanstveno pismeni da razumiju ponuđene odgovore, znanstvenici trebaju imati razumljive odgovore i jasno obrazloženje svojih dilema.

U traženju odgovora pojavljuje se problem povjerenja. Građani će se uključiti u obrazovanje odraslih ako vjeruju da se njihovo vremensko i financijsko ulaganje isplati, da su im političari dali uvjerljiva i ostvariva obećanja, a znanstvenici utemeljene odgovore. Naime, ako se ne vjeruje da će političari koristiti najbolje znanstvene odgovore, a vrlo su glasni paraznanstveni mrežni glasovi, postavlja se pitanje čemu ulagati vrijeme i novac u obrazovanje. Pandemija COVID-19 pokazala je da je u vrijeme ove zdravstvene i društvene krize na kušnji povjerenje u znanstvenike, u političke aktere i u medije. Usprkos javnom prividu o padu povjerenja u ukupnu znanost, to povjerenje nije palo, već je poraslo (Gallup 2020), ali su isto tako sve glasniji skeptični građani koji sumnjaju u ono što im znanstvenici predlažu. Još su skeptičniji u odnosu na prijedloge koje im nude

političari. Promjene politike u vrijeme pandemije stvaraju dojam kao da političari lutaju u stvaranju odgovora. Najveći je pad povjerenja u medije. Dakle, kome vjerovati u trenutku krize kad se obrazovanje nudi kao rješenje?

### **Stari ili novi ciljevi?**

Koji se onda odgovori nude u ovakvim okolnostima i koliko oni utječu na promjenu politika? Kako odgovoriti na strahove i izazove povjerenja? Jesu li to novi odgovori na nove izazove ili dosadašnji ciljevi koji nude rješenje i za nove probleme nastale pandemijom COVID-19? Jesu li se europski ciljevi u području cjeloživotnog učenja i učenja odraslih promijenili tijekom pandemije? Jesu li iskoračili iz dominantnog diskursa? U nastavku rada pokazuje se veza europskih ciljeva s dosadašnjim politikama, poznatim ciljevima i dominantnim diskursom. Rad je ograničen na ciljeve u europskom obrazovnom prostoru, jer su oni za sada cjelovitije definirani (uz svu različitost koja ih obilježava) od raznolikih procesa na globalnoj razini i različitih dimenzija koje bi prelazile okvir ovog rada.

Ako pogledamo ključne dokumente Europske unije nastale u proteklih nekoliko godina, može se konstatirati da su to ciljevi koji su već jasno definirani početkom 2000-ih, početkom Lisabonskog procesa i od *Memoranduma o cjeloživotnom učenju*, a koji se odnose na ekonomsku i socijalnu dimenziju. Ekonomski ciljevi se odnose na jačanje zapošljivosti pojedinaca i utjecaj na ukupni ekonomski razvoj, a socijalni na inkluzivnost, socijalnu i političku participaciju. U proteklih 20-ak godina nastojao se održati balans tih ciljeva, ali su uglavnom prevladavala ekonomska opravdanja promoviranja učenja odraslih. Krajem 2010-ih krize i saznanje o brojnijim mogućnostima (i nužnosti) obrazovanja dovele su do ponovnog uspostavljanja balansa ekonomskih i socijalnih ciljeva ili bar njihovog smislenog povezivanja. Europski stup socijalnih prava iz 2017. godine, kao temelj budućih socijalnih, ali i ekonomskih politika, već svojom prvom rečenicom ukazuje na važnost cjeloživotnog učenja. Europski program vještina iz 2020. osim strukovnih ističe važnost životnih vještina. Prema tome se u novoj europskoj Strategiji razvoja obrazovanja odraslih za razdoblje 2021. – 2030. naglašava važnost stjecanja vještina vezanih za posao, ali i vještina koje prelaze okvir poslovnih potreba.

Ovako balansirani ciljevi nisu nastajali samo tijekom pandemije, ali

su svoju konačnu potvrdu dobili upravo tada. Naime, oni se naslanjaju na prethodne slojeve složene od Delorsovog *Učenja: Blago u nama, Memoranduma o cjeloživotnom učenju*, ali i provedbe *Lisabonske strategije*. Već u Kokovom izvješću o provedbi *Lisabonske strategije* iz 2004. godine navodi se socijalna važnost zapošljivosti, naglasak na održivom razvoju, pa je i Komisija na to izvješće odgovorila naglašavanjem rasta i stvaranjem novih radnih mjesta kao neposrednim ciljevima koji idu ruku pod ruku s promicanjem društvenih i ekoloških ciljeva.

Ako posegnemo za ključnim europskim razvojnim dokumentom u obrazovanju odraslih (novi Europski program za učenje odraslih 2021. – 2030.), vidimo da se recentno navodi pet prioriteta područja: javno upravljanje (*governance*), pružanje i korištenje mogućnosti za cjeloživotno učenje, pristupačnost i fleksibilnost, kvaliteta, pravičnost, uključenost i uspjeh u obrazovanju odraslih, zelena i digitalna tranzicija.

Gotovo su svi ovi ciljevi bili prisutni i u prethodnim razdobljima. Važnost javnog upravljanja (*governance*) već je jasno naglasila 6. CONFINTEA u Belemu 2009. godine, a u Europskoj uniji je već na početku Lisabonskog procesa (2000. godine) javno upravljanje navedeno kao optimalan oblik rješavanja javnopolitičkih problema. Obrazovanje je od početka Lisabonskog procesa vezano uz provođenje otvorene metode koordinacije kao specifičnog oblika nehijerarhijskog europskog javnog upravljanja. Vanhercke (2020) konstatira da se radi o fleksibilnom alatu koji prolazi kroz stalne metamorfoze. To dokazuje inkrementalni karakter ovog procesa i promjena koje se kreću oko sličnih ciljeva. Naime, u proces javnog upravljanja uključuju se i državni nedržavni akteri. Određene politike se ne provode samo naložima i kaznama, nego „kormilarenjem“ i uvjeravanjem, i to uz uključivanje različitih razina (od lokalne, regionalne do nacionalne i europske). Uključivanjem različitih dionika omogućuje se uvažavanje stručnosti, ali i mišljenja korisnika. To su alati kojima može rasti povjerenje, a isključivanje nekih skupina (primjerice građana, sudionika u obrazovnom procesu ili pružatelja usluga) može otežati provedbu i dovesti do pitanja legitimnosti. Ova situacija pruža šanse i rizike za suradnju svih aktera:

„(...) ovi sustavi vide povećanu potrebu za konsenzusom među različitim stranama (vladine, privatne i javne) dok se provode različite mjere za odgovor na pandemiju, na nacionalnoj, međunarodnoj i globalnoj razini. S jedne strane, to bi moglo rezultirati konvergencijom prema boljoj suradnji i odnosima na svim

razinama. Međutim, s druge strane, dvosmisljena priroda događaja koji se brzo mijenjaju također može učiniti nejasnim veze između uzroka i posljedice, što može dovesti do divergencije ili pogoršanja odnosa (...).“ (European Commission, 2020: 10)

### **Mikrokvalifikacije i individualni računi za učenje**

Važan cilj je stvaranje boljih mogućnosti za uključivanje pojedinaca u cjeloživotno učenje. To uključuje dva važna alata: individualne račune za učenje i uvođenje mikrokvalifikacija. Individualni računi za učenje (*individual learning account*) kao prioritet su spomenuti u nizu europskih dokumenata (*Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost iz 2020.*, *Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava iz 2021. godine* ili *Prijedlog Komisije s preporukama Vijeća o individualnim računima za učenje iz 2021.*). Drugi važan alat su mikrokvalifikacije. U ovom dijelu treba podsjetiti na vezu ciljeva i instrumenata javnih politika. Instrumenti nisu vrijednosno neutralni, već su u njima sadržani i ciljevi politika, načini njihovog razumijevanja i ugradnje u svakodnevne aktivnosti. To je posebno jasno analizirano u primjeni koncepta kvalifikacijskog okvira (Cort 2010; Žiljak 2018).

Ideja individualnog računa nije nova. Europski centar za razvoj strukovnog osposobljavanja (CEDEFOP) još 2009. godine analizirao je europske primjere korištenja individualnih računa za učenje. Često se ova ideja provodi uvođenjem vaučera. Takva je inicijativa i u Hrvatskoj. Vaučeri su vezani uz razvoj tržišta i konkurenciju u obrazovanju odraslih. Obrazovne ustanove se trebaju natjecati s drugim provoditeljima te svojom kvalitetom i atraktivnim programima nastojati privući polaznike da upravo kod njih iskoriste vaučere. O inicijativi za osobni račun za učenje trajala je živa rasprava u Europskoj uniji tijekom 2021. godine i završila je u prosincu te godine preporukom da se inicijativa prihvati kao korisna za EU i države članice, a da se državama prepušta način provođenja i prilagodba.

Obrazovanje treba biti pristupačno i dostupno marginaliziranim skupinama, a za to je važna fleksibilnost uz prihvatljive oblike poučavanja i stjecanja vještina. U tom programskom paketu sakriven je i drugi prioritet europskih politika obrazovanja odraslih: mikrokvalifikacije. Upravo su osobni računi i mikrokvalifikacije kao ključni alati promjena dogovoreni na sastanku

ključnih aktera iz EU, socijalnih partnera i predstavnika civilnog društva u Portu 2021. godine. Niti ovaj dio nije potpuno nov u europskim obrazovnim politikama. Naime, još od početka 2000-ih koncept kvalifikacijskih okvira ponuđen je kao rješenje za transparentnost i povezivanje europskih obrazovnih politika (Žiljak 2018). Osnovni dokumenti na kojima EU temelji svoj pristup mikrokvalifikacijama su *Rezolucija Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire* (2021. – 2030.), *Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost* iz 2020. godine te *Aksijski plan za digitalno obrazovanje* (2021. – 2027.). Dok su početne provedbe mikrokvalifikacija u Australiji, Novom Zelandu i drugim pionirima ove ideje bile usmjerene prije svega na visoko obrazovanje, Europska unija je to uravnoteženo proširila i na obrazovanje odraslih i kontinuirano strukovno obrazovanje. Nastoji se osigurati fleksibilno, modularno te uključivo obrazovanje. Težište je na potrebama, interesima i željama pojedinaca. Na njima leži i glavni teret odgovornosti. To je jasni nastavak koncepta zapošljivosti (nasuprot zaposlenosti) i različitih puteva učenja koje bira sam pojedinac, sa svim posljedicama koje taj njegov izbor nosi. Na ustanovama i regulatorima je da pojedincu olakšaju taj izbor. Sama ideja mikrokvalifikacija nadovezuje se na prethodno iskustvo MOOC-ova (masovnih otvorenih *online* tečajeva) i slična europska iskustva (bedževi, potvrde i sl.).

## **Zelena i digitalna transformacija**

Zelena i digitalna tranzicija i razvoj pripadajućih vještina ključni su postpandemijski ciljevi. No, ni oni nisu potpuno novi. U prethodnom razdoblju bili su dio vodećih (*flagship*) europskih inicijativa za razdoblje 2010. – 2020. godine. Međutim, sada je na njih stavljen jači naglasak i direktnije su povezani s obrazovanjem odraslih i to ne samo s radnim dijelom odrasle populacije. Naime, digitalne vještine se potiču za sve građane do 74. godine.

Davanje prioriteta zelenim i digitalnim vještinama u *Programu vještina za Europu* (2020) nastoji se istaknuti tranzicija koja treba mijenjati svakodnevni život građana, njihov rad i komuniciranje. Očekuje se da će prelazak EU-a na resursno učinkovito, kružno, digitalizirano i klimatski neutralno gospodarstvo te široka primjena umjetne inteligencije i robotike stvoriti nova radna mjesta.

*Europski zeleni plan* (2019) prihvaćen je kao inovativni europski izlaz iz posljedica pandemije. Jedna trećina ulaganja iz plana za oporavak EU (*Next Generation EU*) i EU-ov sedmogodišnji proračun bit će izvor sredstava za europski zeleni plan. Ovaj plan treba osigurati sigurniji, zdraviji, prosperitetniji život europskim građanima, ali ima i jasnu ekonomsku pozadinu: omogućava stvaranje novih radnih mjesta, a za njih su potrebne nove vještine.

Ove vještine imaju važno mjesto u obrazovanju odraslih (Ahlers 2021). Takvo obrazovanje obuhvaća formalno i neformalno obrazovanje, jačanje strukovnih i generičkih vještina. To znači da se radi o razvoju zelenih vještina, strukovnih znanja za zelene poslove kao i jačanju socijalnih, građanskih i profesionalnih vještina za održivi razvoj. Nikola Pastuović je jedan od rijetkih autora koji je već ranije prepoznao važnost ovog obrazovanja za buduće obrazovanje odraslih i sustavno pisao o ekološkoj osposobljenosti. Obrazovanje za razvoj kontinuirano vezuje za obrazovanje odraslih i različite oblike učenja o održivom razvoju (Pastuović 2018). Prema njemu, ekološka je osposobljenost spoj obrazovanosti i ekološke socijaliziranosti. Ta socijalna dimenzija održivosti jasno je ugrađena u europske politike. Odgovorno građanstvo i građanski odgoj temeljni su aspekti koje treba uzeti u obzir kako bi se izgradila otporna i održiva društva. U tom smislu, jednakost i socijalna uključenost ključni su faktor za održivu budućnost. *Europska agenda vještina za održivu konkurentnost, društvenu pravednost i otpornost* (2020) i *Europski pakt za vještine* (2020) uključuju ovaj koncept zelenih vještina. U svakom slučaju ovaj zahtjevni zadatak snažno naglašava vrijednosnu dimenziju obrazovanja odraslih i važnost jačanja ili promjene uvjerenja koja se koriste na radnom mjestu i izvan njega.

Ako Zeleni plan i jest značajni programski zaokret, on pretpostavlja stjecanje novih vještina, prekvalifikaciju i usavršavanje radnika, što je razrađeno već u ranijim razdobljima. CEDEFOP i Međunarodna organizacija rada (ILO) surađivali su na tom pitanju od 2010. godine i objavili izvješće *Vještine za zelena radna mjesta: globalni pogled* (2011). Sljedećih godina slijedilo je još nekoliko njihovih izvješća o zelenim poslovima. Iz pregleda koji je radio CEDEFOP vide se razlike u definiranju što su zelena zanimanja i kako ih pojedine države definiraju ili reguliraju. Dakle, osnovni (zeleni) ciljevi nisu dvojbeni, ali način njihovog operacionaliziranja i razumijevanja djelomično ostaje na nacionalnoj razini. Zbog različitih interpretacija i definiranja EU je odlučila da će Komisija

stvoriti pretpostavke za ujednačeno razumijevanje kako bi mogla pratiti i mjeriti provedbu zajednički dogovorenih ciljeva. Kako je EU rezervirala znatna sredstva za zelenu tranziciju, sva ova nastojanja za ujednačeno razumijevanje, standardizirana mjerila i evaluacijske alate trebaju pomoći ostvarivanju osnovnih zelenih ciljeva.

Za digitalnu tranziciju izuzetno je važan razvoj digitalnih vještina. Razvoj vještina nije krajnji cilj, već treba jednostavno spriječiti isključenost iz ekonomskog, društvenog, političkog života svih onih koji se teško snalaze u složenom tehnološkom okruženju. Naravno, treba uzeti u obzir razliku pojma digitalne pismenosti, digitalnih vještina i digitalnih kompetencija.<sup>2</sup> Digitalne kompetencije su jasno prisutne kao jedan od prioriteta od prve ideje o važnosti društva znanja u Europi (sredina 1990-ih), kao jedan od prioriteta u *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* iz 2000. godine (digitalna pismenost za rad u suvremenom tehnološkom okruženju), dokumentu *New Skills for New Jobs* iz 2008. godine. Zanimljivo je da se u europskom programu digitalne tranzicije iz 2021. godine (Digitalni kompas 2030) digitalna pismenost spominje tek jednom, i to u kontekstu potrebe da kupci i korisnici budu digitalno pismeni kako bi mogli koristiti suvremene uređaje. To je vrlo blisko ideji Pasija Sahlberga (2012) koji upozorava da napredne tehnologije ne postavljaju samo nove zahtjeve pred proizvođače, već i pred korisnike, o čemu bi trebalo voditi računa kod stvaranja obrazovnih programa. Korisnici bi trebali biti tehnološki osposobljeni i socijalno odgovorni.

U *Europskoj strategiji obrazovanja i osposobljavanja ET2020* (2009), jačanje digitalnih vještina kao transverzalnih vještina jedan je od prioriteta (a digitalizacija je važan dio i čitavog razvojnog procesa od 2010. do 2020. godine). U *Novom programu vještina* iz 2016. godine digitalna pismenost je daleko prisutnija. Jačanje digitalne pismenosti trebalo bi biti važan alat za smanjenje rizika od nezaposlenosti, siromaštva i socijalnog isključivanja. Razrađen je i

<sup>2</sup> „U istraživanju PIAAC-a pismenost je definirana kao ‘sposobnost razumijevanja, vrednovanja, korištenja i angažmana u pisanim tekstovima radi aktivnog sudjelovanja u društvu, postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala’ (OECD 2016a: 19). Kompetencije su sposobnosti da se uspješno nosimo s kompleksnim zahtjevima u određenom kontekstu mobilizacijom psihosocijalnih predujeta (kognitivnih i nekognitivnih) (Rychen i Salganik 2003: 44). Naglasak je najčešće na zahtjevima profesije, ali funkcionalni aspekt je stavljanje zahtjeva i u kontekst rada i u kontekst svakodnevnog života. Vještine su ključni dijelovi kompetencija. Vještine se odnose na sposobnost da se obave složene motoričke ili kognitivne aktivnosti s lakoćom, preciznošću i primjereno okolnostima (Isto). Vještine se razvijaju, nadograđuju tijekom cijelog života pa se te aktivnosti uklapaju u koncept cjeloživotnog učenja. Polazi se od toga da vještine imaju neke vrijednosti za poslodavca, lokalnu zajednicu i društvo u cjelini. Međutim, vještine su prije svega vezane uz pojedinca i one za njega imaju: 1. proizvodnu vrijednost: vrijednosti koje se vide u procesu rada 2. ekspanzivnu vrijednost: mogućnost da se osposobljavanjem šire i razvijaju 3. socijalnu vrijednost: socijalno su određene (Green 2011)“ (Žiljak, Lapat, Rajić i Pavić 2019: 10).

okvir za digitalne kompetencije te one ulaze u središnji tok najvažnijih prioriteta u europskom obrazovnom prostoru i obuhvaća kompetencije potrebne za ekonomske aktivnosti i sudjelovanje u društvu. Ta fokusiranost je prisutna od samog početka teksta *Preporuka Vijeća iz prosinca 2016. o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle* (2016). Na kraju, u *Europskom programu vještina iz 2020. zelene i digitalne vještine* dobile su gotovo centralno mjesto. Ciljevi digitalnog razvoja su jasno definirani u *Akcijskom planu za digitalno obrazovanje* (2021. – 2027.) koji se nadovezuje na sličan plan iz prethodnog razdoblja (2018. – 2020.). Na temelju iskustva stečenog tijekom krize uzrokovane pandemijom namjeravaju se što potpunije koristiti obrazovni potencijali novih tehnologija za različite svrhe i uzraste. Zbog toga je Europska komisija u Europskom programu vještina i akcijskom planu za digitalno obrazovanje postavila ambiciozne ciljeve kako bi osigurala da 70 posto odraslih ima osnovne digitalne vještine do 2025. godine. Pri tome je važno spomenuti da se to odnosi na osobe do 74. godine. Treba naglasiti da se ovim obrazovanjem ne rješava samo problem zapošljivosti, socijalnog uključivanja i mogućnosti sudjelovanja i ispunjavanja svakodnevnih obiteljskih obveza, nego i ostvarivanje prava i jednakih dostupnosti javnih resursa. Dakle, osiguravanje digitalnih vještina pitanje je ljudskih i građanskih prava.

## Zaključak

Pandemija COVID-19 otvorila je niz problema ili pojačala probleme koji su postojali u društvu, a na koje se očekuju obrazovni odgovori. U europskom obrazovnom prostoru nastoje se definirati zajednički ciljevi kojima bi obrazovanje odraslih odgovorilo na zdravstvene, ekonomske, klimatske i demografske izazove.

Većina ciljeva su isti ili modificirani ciljevi koje obrazovanje odraslih prati od Lisabonskog procesa iz 2000-ih, Memoranduma o cjeloživotnom učenju ili čak ranijih inicijativa. Obrazovanje odraslih ima za cilj, prije svega, balansirano rješavanje ekonomskih i socijalnih problema (zapošljivost, konkurentnost, socijalna uključenost, pravičnost). Na te temeljne ciljeve nadovezuju se novi slojevi politika kojima se reagira na ekonomsku krizu nakon 2008. godine, migrantsku krizu nakon 2015. godine, sve jači pritisak za jasniju politiku održivog razvoja i ubrzane tehnološke promjene. Od samog koncepta cjeloživotnog učenja (izbora različitih puteva obrazovanja) i koncepta zapošljivosti teret odgovornosti se prenosi na pojedinca kojem država regulatornim i poticajnim alatima omogućava kvalitetan izbor obrazovnih puteva. Individualni račun za učenje jedan je od takvih alata kojim su se neke od europskih država i pokrajina služile i prije podizanja te ideje na razinu europskog prioriteta. Kvalifikacijski okvir se zadržava kao jasan alat, koji u sebi sadržava i ideje o tome čemu obrazovanje odraslih služi i što je u tome ključno. Mikrokvalifikacije su nastavak ove ideje uvedene nakon 2000. godine. Digitalna i zelena tranzicija i vještine koje su potrebne za njih nisu novost u EU, ali su iskočile s malo modificiranim razumijevanjem u prvi plan. One sadržavaju oba cilja (ekonomski i socijalni) i očekivani spas za oporavak nakon pandemijske krize.

Iz svega se može zaključiti da iz pandemijske situacije nisu proizašle radikalno nove ideje u obrazovanju odraslih. Pojavljuju se novi slojevi na već prisutnim ciljevima i instrumentima, neki od operativnih ciljeva su preformulirani ili su izvučeni u središte politika. Cjeloživotno učenje u društvu znanja i dalje je isti dominantni diskurs koji je sad začinjen prisutnijim zelenim i digitalnim vještinama i jasnim inkluzivnim očekivanjima. Kako pandemija još traje, a pojavljuju se i novi izazovi (sigurnosni, energetske i sl.), teško je procijeniti koliko će se zadržati ovaj dvadesetogodišnji kontinuitet.

# Goals of European Adult Education Policies at Time of COVID-19 Pandemic

**Abstract:** The article analyzes the changes in the goals of adult education policies in the European educational area during the COVID-19 pandemic. Different forms of policy changes, incremental and radical changes of goals are analyzed. Elements of historical institutionalism, discursive institutionalism and elements of rational choice policy (optimal action within the given possibilities) are used. From the analysis of documents and available analyzes, it was concluded that the dominant discourse of lifelong learning in the knowledge society has remained in the context of significant economic, demographic, health, technological and climate challenges. It is shown how the key instruments of educational policies fit into this discourse. The introduction of micro-qualifications, an individual learning account and the strengthening of digital and green skills is especially presented. As the instruments are not neutral, they also contain the goals that adult education in Europe must achieve.

**Key words:** policy goals, policy changes, adult education, Europe

## Literatura

- Bjursell, C. 2020. The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education*, 66, 673–689.
- Carrapico, H. i Farrand, B. 2020. Discursive continuity and change in the time of Covid-19: the case of EU cybersecurity policy. *Journal of European Integration*, 42(8), 1111-1126.
- CEDEFOP. 2009. *Individual Learning Accounts*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupno na: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5192\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5192_en.pdf)
- Commission of the European Communities. 2000. *A Memorandum for Lifelong Learning. European Communities*. Brussels: Directorate General Education and Culture. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832
- Collier, R. i Collier, D. 1991. Critical Junctures and Historical Legacies. U: Collier, R. i Collier, D. (ur.). *Shaping the Political Arena: Critical Junctures, The Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America*. Princeton: Princeton University Press, str. 27-39.

- Coombs, P.H. 1968. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: University Press.
- Cort, P. 2010. Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 9(3), 304-316.
- Council of the EU 2009. *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* [Official Journal C 119 of 28.5.2009]. Dostupno na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Degerman, D., Flinders, M. i Johnson, M. T. 2020. In defence of fear: COVID-19, crises and democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. <https://doi.org/10.1080/13698230.2020.1834744>
- Della Porta, D. 2021. Progressive Social Movements, Democracy and the Pandemic. U: Delanty G. (ur.), *Pandemics, Politics, and Society: Critical Perspectives on the Covid-19 Crisis*. Berlin: de Gruyter.
- Dell Technologies 2017. *Realizing 2030: A divided vision of the future*. Dostupno na: <https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/Realizing-2030-A-Divided-Vision-of-the-Future-Summary.pdf>
- Delors, J. 1998. *Učenje: Blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619-634.
- European Commission. 1995. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. COM(95) 590 final, Brussels, 29 November.
- European Commission. 2008. *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, adopted on 16 December 2008- COM(2008) 868 final
- European Commission. 2020. *Adult Learning and COVID-19: challenges and opportunities. A Report from the ET2020 Working Group on Adult Learning*. Dostupno na: [https://www.andras.eu/sites/default/files/taiskasvanud\\_ja\\_covid\\_raport.pdf](https://www.andras.eu/sites/default/files/taiskasvanud_ja_covid_raport.pdf)
- European Commission. 2021. *Protecting Fundamental Rights in the Digital Age - 2021 Annual Report on the Application of the EU Charter of Fundamental Rights*. COM(2021) 819 final [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1\\_1\\_179442\\_ann\\_rep\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_1_179442_ann_rep_en_0.pdf)

- Europska komisija. 2016. *Novi program vještina za Europu- Suradnja na jačanju ljudskog kapitala, zapošljivosti i konkurentnosti*. {SWD(2016) 195 final}
- Europska komisija. 2019. *Europski zeleni plan*. Bruxelles, 11.12.2019. COM(2019) 640 final. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52019DC0640&from=EN>
- Europska komisija. 2020. *Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost*. {SWD(2020) 121 final} - {SWD(2020) 122 final}
- Europska komisija. 2021. *Digitalni kompas 2030.: europski pristup za digitalno desetljeće*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hr/TXT/?uri=CELEX:52021DC0118>
- Europska komisija. 2021. *Akcijski plan za digitalno obrazovanje*. <https://education.ec.europa.eu/hr/akcijski-plan-za-digitalno-obrazovanje-2021-2027>
- Europska komisija. 2021. *Preporuke Vijeća o individualnim načinima za učenje*. Prijedlog. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0773&from=EN>
- Europska komisija. 2021. *Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=COM%3A2021%3A102%3AFIN&qid=1614928358298>
- Europski parlament, Vijeće i Komisija. 2017. *Europski stup socijalnih prava*. Dostupno na: [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_hr.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_hr.pdf)
- Eurostat. 2021. *Population structure and ageing*. Dostupno na: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population\\_structure\\_and\\_ageing](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing)
- Eurydice. 2021. *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gallup. 2020. *Wellcome Global Monitor 2020 – Covid 19. How Covid-19 affected people's lives and their views about science*. Dostupno na: <https://cms.wellcome.org/sites/default/files/2021-11/Wellcome-Global-Monitor-Covid.pdf>
- Gavran, Đ. (red.). 2011. *Htjeli smo radnike, a došli su nam ljudi*. dokumentarni film. Hulahop i CMS. Dostupno na: <https://www.okus-doma.hr/hr/tekstovi/integracije-novosti/htjeli-smo-radnike-a-dosli-su-nam-ljudi>
- Jaspers, K. 1997. *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kok, W. (ur.). 2014. *Facing the Challenge - The Lisbon Strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok*. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/88b6bc81-e3ad-4156-960f-f549369aa9d4>
- Lindblom, C.E. 1959. The science of "muddling" through. *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Schmidt, V.A. (2020). Theorizing institutional change and governance in European responses to the Covid-19 pandemic. *Journal of European Integration*, 42(8), 1177-1193.

- Milana, M., Hodge, S., Holford, J., Waller, R. i Webb, S. 2021. A year of COVID-19 pandemic: exposing the fragility of education and digital inequalities. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 111-114.
- Moreau, M-P i Leathwood, C. 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis, *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324.
- Morrice, L., Shan, H. i Sprung, A. 2017. Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 129-135
- OECD. 2021. *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* Dostupno na: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069\\_1069729-q3oh9e4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069_1069729-q3oh9e4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing)
- Pastuović, N. 2018. Ekološko obrazovanje i odgoj odraslih. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.). *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta i Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 265-282.
- Peters, B. G., Pierre, J. i King, D. S. 2005. The Politics of Path Dependency: Political Conflict in Historical Institutionalism. *The Journal of Politics*, 67(4), 1275–1300.
- Podunavac, M., Keane, J. i Sparks, C. 2008. *Politika i strah*. Zagreb. Politička kultura.
- Porto Social Summit. 2021. *Porto Social Commitment*. May 7th 2021. Dostupno na <https://www.2021portugal.eu/en/porto-social-summit/porto-social-commitment>
- Rubenson, K. 2015. Framing the Adult Learning and Education Policy Discourse: The Role of the Organization for Economic Co-operation and Development. U: Milana, M. i Nesbit, T. (ur.). *Global perspectives on adult education and learning policy*. London: Palgrave Macmillan, str. 179-193.
- Sahlberg, P. 2012. *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.
- Strietska-Ilina, O., Hofmann, C. Durán Haro, M. i Jeon, S. 2011. *Skills for green jobs: a global view: synthesis report based on 21 country studies*. ILO.
- UNESCO. 2010. *CONFINTEA VI- Belem Framework for Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupno na: <https://uil.unesco.org/adult-education/confinteabelem-framework-action>
- Vanhercke, B. 2020. From the Lisbon strategy to the European Pillar of Social Rights: the many lives of the Social Open Method of Coordination. U: Vanhercke B., Ghailani D. , Spasova S. i Pochet P. (ur.). 2020. *Social policy in the European Union 1999-2019: the long and winding road*. Brussels: European Trade Union Institute (ETUI) and European Social Observatory (OSE), str. 99 – 123.
- Vijeće EU. 2016. Preporuka vijeća od 19. prosinca 2016. o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle (2016/C 484/01), OJ EU C 484
- Vijeće EU. 2021. *Rezolucija Vijeća o novom europskom programu za obrazovanje odraslih za razdoblje 2021. – 2030.* (2021/C 504/02). Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=EN)

- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., i Webb, S. 2020. Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 243–246.
- WEF. 2020. *The Jobs Reset Forum*. Dostupno na: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>
- Weimer, D. L. 2009. Making Education Research More Policy Analytic. U: Sykes, G., Schneider, B. Plank, D. N. (ur.) *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge, str. 93-100.
- WHO. 2020. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 23 October 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---23-october-2020>
- Žiljak, T. 2009. Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 1(22): 7-23.
- Žiljak, T. 2018. Politike obrazovanja odraslih. U: Pastuović N. i Žiljak, T. (ur.). *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta i Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 357-406.
- Žiljak, T., Lapat, G., Rajić, V. i Pavić, D. 2019. *Kurikulum za razvoj temeljnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih: Temeljne vještine funkcionalne pismenosti*. Zagreb: MZOS.