

## Marko Turk in Jasminka Ledić

# Šolski pedagogi ter evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja na Hrvaškem

**Povzetek:** Namen prispevka je predstaviti rezultate raziskave o evropski razsežnosti vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano strokovno delovanje šolskih pedagogov na Hrvaškem, pri čemer nas bodo posebej zanimala njihove kompetence za uveljavljanje evropske razsežnosti vzgoje in izobraževanja, pa tudi poznavanje oz. seznanjenost s tem konceptom. Skladno s tem bomo v prispevku prikazali rezultate raziskave, ki je bila opravljena na Hrvaškem in ki kažejo, da številni šolski pedagogi še vedno niso v zadostni meri seznanjeni z evropskimi izobraževalnimi politikami ali pa jih neustrezno interpretirajo ter jim pripisujejo negativno konotacijo. Prav tako rezultati nakazujejo, da je pomembno zagotavljati kontinuirano promocijo koncepta evropske razsežnosti vzgoje in izobraževanja. Poudariti velja, da je raziskava pokazala tudi na nov element dojemanja evropske razsežnosti vzgoje in izobraževanja med šolskimi pedagogi, ki se nanaša na trg dela in delovno mobilnost.

**Ključne besede:** šolski pedagogi, evropska razsežnost v vzgoji in izobraževanju, izobraževalne politike, Hrvaška

UDK: 37.048.2

Znanstveni prispevek

*Dr. Marko Turk, Agencija za poklicno izobraževanje in usposabljanje ter izobraževanje odraslih, Amruševa 4, HR-10000 Zagreb, Hrvaška; e-naslov: turk.marko1983@gmail.com*

*Dr. Jasminka Ledić, Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Sveučilišna Avenija 4, HR-51000 Rijeka, Hrvaška; e-naslov: jledic@ffri.hr*

## Uvod: evropska razsežnost v vzgoji in izobraževanju

Namen prispevka je predstaviti rezultate raziskave o evropski razsežnosti vzgoje in izobraževanja (ERVI)<sup>1</sup> ter s tem povezani strokovni dejavnosti šolskih pedagogov na Hrvaškem. Poleg predstavitve raziskovalnih rezultatov bomo predlagali tudi dejavnosti in ukrepe, ki bi v prihodnje lahko prispevali k promociji ERVI. Prispevek sestavlja pet poglavij: (i) *uvod*, v katerem obravnavamo koncept ERVI in njegovo povezanost z evropskimi izobraževalnimi politikami ter omenjamo rezultate nekaterih raziskav o tej temi; (ii) poglavje, v katerem koncept ERVI povežemo s strokovnim delovanjem šolskih pedagogov na Hrvaškem, poimenovali smo ga *Na kratko o šolskih pedagogih na Hrvaškem*; (iii) poglavje z naslovom *Šolski pedagogi ter evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: pregled raziskovalnih rezultatov*, v katerem predstavljamo rezultate raziskav o šolskih pedagogih in konceptu ERVI, ki so bili v zadnjih desetih letih objavljeni v hrvaškem prostoru; (iv) poglavje o *rezultatih kvalitativne raziskave* o ERVI, v katerem predstavljamo doslej še neobjavljene raziskovalne ugotovitve o tem, v kolikšni meri so šolski pedagogi na Hrvaškem seznanjeni s konceptom ERVI in kako ga razumejo; (v) *sklep*, v katerem povzemamo in koherentno strukturiramo ključne ugotovitve prispevka ter nakažemo raziskovalna vprašanja, na katera bi odgovore veljalo iskati v prihodnje.

ERVI temelji na podmeni, da bi morale izobraževanje mlade pripravljati na življenje in aktivno državljanstvo v kompleksnih, zahtevnih, večkulturnih in medsebojno povezanih družbah, ki so enotne v svojih razlikah. ERVI prispeva k ohranjanju duha evropske enotnosti, pa tudi k znanju o Evropi in Evropski uniji, obenem pa spodbuja razvoj večjezičnosti, mobilnosti, aktivnega državljanstva ter evropske identitete in vrednot. Čeprav obstaja vrsta različnih opredelitev tega koncepta (Convery in Kerr 2005; Diestro Fernandez 2011; Diestro Fernandez in Valle Lopez 2015; Enache 2011; Philippou 2005; Resnik Planinc 2012; Ryba 1992; Savvides 2008; Schmeinck 2013), je najbolj sprejemljiva opredelitev, ki ERVI pojmuje kot idejo o vzgoji in izobraževanju o Evropi, v Evropi in za Evropo (Shennan 1991). Ne

<sup>1</sup> Raziskovalni rezultati, ki jih predstavljamo v prispevku, so del raziskovalnega projekta *Evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: pristopi in izzivi*, ki je potekal med letoma 2014 in 2018 in ga je s sredstvi finančno podprla Univerza na Reki.

gre pa prezreti, da je to kljub vsemu koncept, ki se kot trend na področju vzgoje in izobraževanja razvija in je odprt za spremembe, ki jih bodo narekovale raziskave v prihodnje ter razvojne usmeritve Evropske unije in evropske izobraževalne politike.

Zgodovinski in politični razvoj ERVI je mogoče opazovati iz perspektive dejavnosti dveh institucij, Sveta Evrope in Evropske unije. V tem pogledu je pomembno poudariti, da se Svet Evrope zavzema za prostovoljni in medvladni pristop, medtem ko Evropska unija promovira subsidiarni pristop k razumevanju ERVI. Ne glede na razlike v obeh pristopih pa analiza izobraževalnih politik in opravljenih raziskav omogoča prepoznavo temeljnih vsebin, ki jih ta koncept vključuje, ter procese njegove implementacije. Ledić, Miočić in Turk (2016) so predstavili oris kazalnikov ERVI (Preglednica 1).

<b>Temeljna vsebina ERVI (Kaj?)</b>	<b>Mehanizmi in procesi implementacije (Kako?)</b>
<b>Evropske vrednote</b>	promocija (evropskih) vrednot <sup>1</sup> v vzgoji in izobraževanju: strpnost, pluralizem, demokratičnost, enakost, miroljubnost, solidarnost, svoboda in človekove pravice
<b>Evropsko državljanstvo</b>	ozaveščanje o vlogah, pravicah, dolžnostih in možnostih evropskih državljanov promocija koncepta aktivnega državljanstva
<b>Evropska identiteta</b>	ozaveščanje o lokalni, nacionalni in evropski identiteti ter njihovi medsebojni prepletенosti spoštovanje različnih kulturnih in etničnih identitet (medkulturno razumevanje) razvoj občutka politične, družbene in kulturne pripadnosti Evropi
<b>Večjezičnost in mobilnost</b>	učenje (evropskih) jezikov v kontekstu razvoja jezikovnih kompetenc ter razvoja medkulturnih kompetenc in razumevanja razvoj zmožnosti učenja in dela v večnacionalnem okolju spodbujanje mobilnosti učencev, dijakov in učiteljev zagotavljanje možnosti mednarodnega sodelovanja
<b>Razvoj znanja, spretnosti in stališč »o Evropi, v Evropi in za Evropo«</b>	spodbujanje pouka zgodovine, geografije in tujih jezikov posredovanje znanja o Evropi v geografskem, zgodovinskem in družbenem kontekstu (o značilnostih posameznih držav, podobnostih in razlikah med njimi) spodbujanje znanja in razumevanja politik EU in razmerja le-teh do sveta ozaveščanje javnosti o Evropi (njeni zgodovini, razvoju njenih političnih in kulturnih prepričanj, ekonomskih sistemih, razlikah in vlogi posameznika)

*Preglednica 1: Oris kazalnikov ERVI (Ledić, Miočić in Turk 2016)*

<sup>2</sup> Avtorji poudarjajo, da uporabljajo izraz »evropske« vrednote, ker gre za vrednote, ki jih je mogoče zaslediti v ustanovnih dokumentih EU; zanje bi se torej morala zavzemati vsaka država članica EU. Zagotavljanje miru, enotnosti, enakosti, svobode, solidarnosti, varnosti, demokracije in zaščite človekovih pravic so vrednote, ki so skupne vsem državam članicam EU, pa tudi tistim, ki si to prizadevajo postati. Če države članice teh vrednot ne spoštujejo, to vodi k pravnim sankcijam, če gre za državo, ki je šele kandidatka za vstop v EU, pa ji to lahko tudi onemogoči vstop vanjo.

Glede na historični razvoj koncepta ERVI je mogoče opaziti razlike med prizadevanji različnih institucij, ki so se zavemale za njegovo promocijo (Diestro Fernández in Valle Lopez 2015). V tem pogledu velja omeniti zlasti *Resolucijo Evropskega parlamenta o učenju o EU v šolah* (European Parliament ... 2016), ki je ena od pomembnejših tovrstnih iniciativ v zadnjem obdobju. Gre za dokument, ki si prizadeva za večji pomen ERVI na različnih disciplinarnih področjih, ravneh in pri različnih oblikah vzgoje in izobraževanja, pri čemer poudarja, da namen ERVI ni le omogočiti učencem, da pridobivajo znanje in razvijajo občutek pripadnosti ter državljsanske spretnosti, temveč tudi kritična refleksija Evropske unije. Države članice so tako deležne spodbud, da na vseh ravneh izobraževanja nadgradijo svoj sistem prav z namenom krepitve evropske razsežnosti izobraževanja. Resolucija med drugim poudarja pomen seznanjenosti učencev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šolah z Evropsko unijo, in to skozi formalno, neformalno ter informalno izobraževanje, pa tudi pomen spodbujanja in visokokakovostnega izobraževanja učiteljev in drugih strokovnjakov, ki delajo z otroki, o vsebinah, ki zadevajo Evropsko unijo.

## O šolskih pedagogih na Hrvaškem: kratek pregled

Glede na obstoječe razprave o ERVI je mogoče sklepati, da so poleg ravnateljev prav šolski pedagogi tisti strokovni delavci, od katerih je mogoče pričakovati, da bodo odprti do sprememb, jih proučevali in uvajali v šolski prostor. Obenem so to strokovnjaki, ki imajo tudi kompetence in so usposobljeni za sprejemanje in implementacijo strokovnih novosti.

Da bi razumeli vlogo šolskih pedagogov na Hrvaškem in pričakovanja, s katerimi se kot strokovnjaki srečujejo, je nujno na kratko orisati razvojno pot tega poklica. V hrvaškem izobraževalnem sistemu ima šolski pedagog kot član interdisciplinarnega tima strokovnih delavcev na šoli najbolj široko polje strokovnih nalog. Strokovno delovanje šolskih pedagogov je bilo prvič zakonsko regulirano leta 1964 z Zakonom o osnovni šoli (Primary School Education Act ... 1964, čl. 111). Ne gre pa prezreti, da je teoretski temelj poklicu šolskega pedagoga dalo šele delo slovenskega pedagoga Franca Pedička, ki je z naslovom *Svetovalno delo in šola* izšlo leta 1967 (Pediček 1967). V tem delu avtor močno poudarja vlogo šolskega pedagoga kot svetovalca učencem, kar je bilo v sozvočju s temeljno idejo šolskega svetovalnega dela. V kasnejšem obdobju vse pomembnejšo vlogo začne pridobivati tudi tesnejše sodelovanje med šolskimi pedagogi, učitelji in starši (Jurić 1977; Rozmanić 1985; Švajcer 1969), v ospredje pa stopi ideja o razvojni vlogi kot temeljni funkciji šolskih pedagogov (Silov 1987), kar velja posebej omeniti prav zato, ker s tem postane strokovno delo pedagogov bolj raziskovalno in inovativno naravnano. Skladno s tem šolski pedagog postane ključni dejavnik razvoja šole (Staničić 1989).

V zadnjem času se vse bolj poudarjajo kompetence v kontekstu izobraževanja in delovnega okolja. A čeprav se je z vprašanji področja dela in dejavnosti šolskih pedagogov ukvarjalo več avtorjev, so raziskave o kompetencah šolskih pedagogov precej redke (Podgórecki 2004; Jezierska 2007) in se praviloma osredotočajo na eno

skupino kompetenc. V kontekstu raziskovalnega dela na Hrvaškem velja posebej omeniti raziskavo, katere namen je bil utemeljiti kompetenčni profil »idealnega« šolskega pedagoga. Avtor raziskave (Staničić 2001) je prišel do sklepa, da morajo imeti šolski pedagogi pet ključnih kompetenc: osebno, razvojno, strokovno, medosebno in aktivno.

### **Šolski pedagogi ter evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: oris raziskovalnih rezultatov**

Na podlagi kompetenc, ki jih je opredelil Staničić (2011), so Ledić, Staničić in Turk (2013) opravili raziskavo o kompetencah šolskih pedagogov, pri čemer so te povezali s konceptom ERVI. Že omenjenim petim skupinam kompetenc (osebni, razvojni, strokovni, medosebni in aktivni) so dodali še eno, in sicer kompetence za udejanjanje ERVI. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako šolski pedagogi vrednotijo pomen kompetenc, ki jih potrebujejo za svoje strokovno delovanje, in kako vrednotijo vlogo visokošolskega izobraževanja in programov profesionalnega razvoja pri pridobivanju teh specifičnih kompetenc.<sup>3</sup>

Rezultati raziskave kažejo, da šolski pedagogi pomen kompetenc vrednotijo relativno visoko (v povprečju jim pripisujejo vrednost 3,20 do 4,91 na petstopenjski lestvici). Toda ne gre prezreti, da so se med petimi po pomenu najnižje ovrednotenimi kompetencami znašle kar štiri iz skupine kompetenc za udejanjanje ERVI. Nizke ocene pomena kompetenc, kot so *poznavanje prijavnih postopkov za sodelovanje v programih EU* ali *poznavanje evropskih trendov na področju vzgoje in izobraževanja*, so ne le presenetljive, temveč tudi skrb zbujajoče. To nakazuje, da imamo nemara opraviti s posebnim izzivom na področju razvojne dejavnosti šol, še zlasti ob dejstvu, da je npr. kompetenca *znanje vsaj enega tujega jezika* po povprečni oceni pomembnosti pristala na 37. mestu (od skupno 41 kompetenc). To le še dodatno napoveduje dolgotrajen in naporen proces implementacije ERVI v izobraževalni sistem Republike Hrvaške. Poleg tega rezultati omenjene raziskave kažejo, da začetno izobraževanje pedagogov in programi profesionalnega razvoja na Hrvaškem ne prispevajo v zadostni meri k razvoju njihovih kompetenc za udejanjanje ERVI (Turk in Ledić 2014).

Raziskovanje o ERVI in s tem povezanim strokovnim delom šolskih pedagogov se je na Hrvaškem okrepilo leta 2015. Opravljena je bila raziskava (Ledić,

<sup>3</sup> Raziskava o kompetencah šolskih pedagogov je bila del raziskovalnega projekta *Univerza in njeno zunanje okolje v kontekstu evropskih integracijskih procesov*, ki ga je finančno podprlo Ministrstvo za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške. Raziskava je potekala od 15. oktobra do 9. novembra 2012 na vzorcu 508 šolskih pedagogov, ki so bili zaposleni na hrvaških osnovnih in srednjih šolah (v vzorec je bila tako zajeta več kot polovica vseh zaposlenih šolskih pedagogov v državi). Podatki so bili zbrani s spletnim anketnim vprašalnikom, ki je vseboval 41 trditev o kompetencah, ki naj bi jih šolski pedagogi potrebovali za opravljanje strokovnega dela. Sodelujoči v raziskavi so na petstopenjski Likertovi lestvici ocenili posamezne kompetence s treh vidikov: (i) koliko so posamezne kompetence po njihovi presoji pomembne za opravljanje dela šolskega pedagoga; (ii) koliko je k razvoju posamezne kompetence prispevalo njihovo visokošolsko izobraževanje in (iii) koliko so k razvoju posamezne kompetence prispevali programi profesionalnega razvoja.

Miočić in Turk 2016), katere namen je bil ugotoviti, kakšna so stališča šolskih pedagogov do ERVI ter raven njihovega znanja o tem konceptu.<sup>4</sup> Rezultati raziskave so pokazali, da večina sodelujočih (55,7 %) ocenjuje lastno znanje o ERVI kot povprečno. Pomembno je poudariti, da velik delež anketiranih (70,9 %) v ERVI ne prepozna grožnje hrvaškemu izobraževalnemu sistemu, večina (52,6 %) pa tudi podpira vključevanje ERVI v vse učne predmete. Po drugi strani pa se več kot 45 % vprašanih strinja s trditvijo, da zaradi delovne preobremenjenosti težko vključujejo tematike, povezane z ERVI, v svoje pedagoško delo. Te rezultate je mogoče povezati z razmeroma nizkim pomenom, ki ga šolski pedagogi pripisujejo kompetencam za udejanjanje ERVI: zdi se, da implementacija sprememb, ki bi prispevale k ERVI, še vedno ni nekaj, s čimer bi se šolski pedagogi v osnovnih in srednjih šolah na Hrvaškem vsakodnevno ukvarjali.

### **Šolski pedagogi in evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: rezultati kvalitativne raziskave**

V okviru izvajanja raziskovalnega projekta *Evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: pristopi in izzivi* je bila uporabljena kvalitativna paradigma raziskovanja, da bi proučili izzive, povezane s spremembami vloge šolskih pedagogov v izobraževalnem sistemu na Hrvaškem. Namen raziskave je bil analizirati, kako šolski pedagogi pojmujejo spremembe v izobraževalnem sistemu ter v ustanovah, kjer strokovno delujejo, obenem pa ugotoviti, ali jih povezujejo z vstopom Hrvaške v EU. Empirični podatki so bili zbrani s pomočjo standardiziranih intervjujev z 42 sodelujočimi šolskimi pedagogi. Rezultati raziskave kažejo (Miočić in Turk 2017), da so šolski pedagogi prepričani o nujnosti sprememb in da te niso odvisne od članstva Hrvaške v EU, morale pa bi biti uvedene sistematično in temeljito. Žal je mogoče prav tako ugotoviti, da šolski pedagogi nimajo zadostnega znanja in so slabo seznanjeni z evropskimi izobraževalnimi politikami, čeprav po drugi strani izkazujejo višjo raven znanja o nacionalnih politikah izobraževanja. Kljub temu menijo, da bi moral nacionalni izobraževalni sistem bolje kot doslej slediti razvoju evropskih izobraževalnih trendov, zlasti z implementacijo projektov, ki jih financira EU, pa tudi s pomočjo mobilnosti učiteljev in učencev.

Na vprašanje, kakšna naj bi bila vloga šolskih pedagogov pri uvajanju sprememb v šole, ti odgovarjajo, da svojo vlogo vidijo zlasti v tem, da sledijo spremembam, ne pa toliko v tem, da bi bili sami pobudniki sprememb. V tej vlogi pogosteje vidijo ravnatelje, čeprav je mogoče zaznati povezanost med starostjo respondentov in njihovo odprtostjo do sprememb: mlajši pedagogi so bolj naklonjeni spremembam

<sup>4</sup> Raziskava je bila del že omenjenega projekta *Evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja: pristopi in izzivi*. Opravljena je bila na vzorcu 435 šolskih pedagogov, zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah na Hrvaškem. Podatki so bili zbrani s spletnim anketnim vprašalnikom, ki je vseboval vprašanja o *stališčih do Evropske unije* (splošen pogled na Evropsko unijo, zanimanje za informacije o EU in njenih dejavnostih ter njihovem vplivu na vsakodnevno življenje; pojmovanje Evropske unije in članstva Hrvaške v njej; pripravljenost izobraževati se, živeti in delati v eni od držav članic) ter o *evropski razsežnosti vzgoje in izobraževanja* (raven informiranosti o tem izrazu in njegovi definiciji; pripravljenost za implementacijo evropske razsežnosti; ocena odgovornosti za njegovo implementacijo).

kot starejši. Pojmovanje, da je naloga šolskih pedagogov bolj slediti spremembam kot biti njihov pobudnik, je sicer v nasprotju s pričakovanji, da bodo šolski pedagogi dejavni na področju raziskovanja in inoviranja lastne prakse (Silov 1987), pa tudi v nasprotju s pogledi, po katerih bi morali biti ključni dejavnik razvoja šole (Staničić 1989).

Analiza se je osredotočila na razumevanje ravni znanja oz. seznanjenosti šolskih pedagogov s konceptom ERVI na Hrvaškem. V okviru projekta je bil za zbiranje podatkov uporabljen poglobljen fenomenološki intervju (Seidman 2006), ki je bil opravljen s pomočjo ustreznega polstrukturiranega instrumenta, ki je vseboval 14 vprašanj. V vzorec je bilo zajetih 74 šolskih pedagogov, zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah na Hrvaškem. Intervjuji so bili opravljeni v obdobju med letoma 2015 in 2017.

Vsebinska analiza je nato temeljila na treh vsebinsko zaokroženih segmentih: (1) raven znanja o konceptu ERVI; (2) viri znanja o konceptu ERVI in (3) pojmovanja koncepta ERVI.

Kar zadeva raven znanja o konceptu ERVI, je mogoče odgovore sodelujočih združiti v tri skupine: (a) intervjuvanci, ki niso seznanjeni s konceptom ERVI, zanj še niso slišali in ga ne morejo opredeliti; (b) intervjuvanci, ki so s tem konceptom deloma seznanjeni in so zanj slišali, a ga niso zmožni ali ga niso niti poskusili opredeliti; in (c) intervjuvanci, ki so s konceptom ERVI seznanjeni in so tudi izrazili svoje pojmovanje tega koncepta.

Tisti, ki za koncept ERVI še niso slišali in z njim niso seznanjeni, zaradi česar ga tudi niso mogli opredeliti, tudi na nadaljnja vprašanja intervjuja niso vsebinsko odgovarjali, temveč so ponavljali enak odgovor: »*Ne vem, še nikoli nisem slišal za to.*« (ŠP12)<sup>5</sup>; »*Evropska razsežnost, prvič slišim za to.*« (ŠP55)

V drugo skupino sodelujočih respondentov sodijo tisti, ki so poudarjali, da so za ERVI že slišali, a koncepta ne zmorejo ali niti ne poskušajo opredeliti. Trdili so na primer, da so največ informacij o ERVI pridobili med udeležbo v programih profesionalnega razvoja, a zgolj na deklarativni in zelo osnovni ravni: »*Da, nekaj sem o tem slišal na strokovnem srečanju, toda ne dovolj, da bi lahko povedal, za kaj gre.*« (ŠP32) Nekateri so bili tudi mnenja, da je koncept nejasen in ga ni mogoče enoznačno razumeti, zato ga je izjemno zahtevno opredeliti: »*Gre za zelo nejasen in kompleksen izraz, ki ga je težko razumeti.*« (ŠP43) Intervjuvanci torej niti ne poskušajo dati svoje lastne opredelitve koncepta zaradi strahu, da bi se narobe izrazili ali navedli napačna dejstva: »*Ko sem za ta koncept slišal, se mi je vse zdelo zelo zapleteno in težko, tako da na to vprašanje niti ne upam odgovoriti, da ne bi povedal česa narobe ... Ne, res ne morem, ker ne bi bilo pravilno.*« (ŠP29) Ne le, da ti rezultati pritrjujejo ugotovitvam prejšnjih raziskav (Ledić, Staničić in Turk 2013; Ledić in Turk 2014; Turk in Ledić 2016; Ledić, Miočić in Turk 2016) o tem, da obstaja potreba po organiziranih, kontinuiranih in vsebinsko ustreznih programih profesionalnega

<sup>5</sup> Osebni podatki o sodelujočih v raziskavi (spol, starost, delovne izkušnje, šola, kjer so zaposleni) so zaupne narave in jih poznajo samo izvajalci raziskave. Odgovori respondentov so zato kodirani, vsakemu pa je bila pripisana zaporedna številka, pod katero je označen v bazi sodelujočih, ter oznaka ŠP (šolski pedagog). Tako je mogoče zagotoviti kar največjo anonimnost respondentov in spoštovati etične standarde, ki veljajo za kvalitativno raziskovanje (Halmi 1996; Merriam 1998).

razvoja, ki bi bili osredotočeni na ERVI in namenjeni šolskim pedagogom, ampak tudi nakazujejo, da bi morale biti te vsebine pripravljene in predstavljene dovolj nazorno, da bi jih lahko strokovni delavci prenesli v svojo strokovno prakso, obenem pa ne bi smele ustvarjati odpora in strahu, ki korenini v napačnem razumevanju ali pretirani vsebinski kompleksnosti.

Kar zadeva ugotovitve raziskave, povezane z odgovori intervjuvancev, ki smo jih uvrstili v tretjo skupino, smo že omenili, da gre za tiste, ki so dejali, da so s konceptom ERVI seznanjeni (so zanj slišali) in so izrazili tudi svoje pojmovanje tega koncepta.<sup>6</sup>

Drugi vsebinsko zaokrožen sklop se je nanašal na vire znanja o konceptu ERVI. Na tem področju so se odgovori intervjuvancev razlikovali, uvrstiti pa jih je mogoče v štiri skupine: (1) mediji (televizija, tiskani mediji, splet); (2) programi profesionalnega razvoja (ki sta jih organizirali bodisi Agencija za izobraževanje in usposabljanje učiteljev bodisi Agencija za mobilnost in programe EU); (3) začetno izobraževanje (študijski program pedagogike) in (4) organizacije civilne družbe (skozi različne izobraževalne programe). Med odgovori zasledimo denimo naslednje: »*Najpogosteje iz medijev – televizije in strokovnega tiska.*« (ŠP18); »*Programi usposabljanja Agencije za mobilnost in programe EU in nekatera predavanja v organizaciji Agencije za izobraževanje in usposabljanje učiteljev.*« (ŠP62); »*Med univerzitetnim študijem sem opravljal študijski predmet, imenovan Evropska razsežnost vzgoje in izobraževanja, ki je bil najzahtevnejši v programu pedagogike.*« (ŠP67); »*Forum za svobodo v programih izobraževanja ter internet.*« (ŠP42). Opisani raziskovalni rezultati bi lahko vsaj deloma kazali na določen kakovostni napredek v sistemu začetnega izobraževanja in profesionalnega razvoja šolskih pedagogov. Rezultati raziskave o kompetencah šolskih pedagogov (Ledić, Staničić in Turk 2013) ter raziskave o njihovih z ERVI povezanih kompetencah (Turk in Ledić 2014) so namreč nakazovali na pomanjkanje vsebin o ERVI v programih začetnega izobraževanja šolskih pedagogov na Hrvaškem, pa tudi na pomanjkanje programov profesionalnega usposabljanja o tej temi, ki bi bili namenjeni šolskim pedagogom. Toda čeprav je od omenjenih raziskav minilo razmeroma malo časa (le dve ali tri leta), se je vendarle zgodil kvalitativni premik na ravni visokošolskih institucij, ki izobražujejo bodoče šolske pedagoge. To bi lahko bilo znamenje, da prihaja do pozitivnih sprememb v nacionalnem izobraževalnem sistemu, morda pa tudi nakazuje, da deležniki, odgovorni za izobraževanje in usposabljanje šolskih pedagogov, sledijo sodobnim težnjam na področju evropskih izobraževalnih politik. Morda pa bi te rezultate lahko pripisali tudi medijski pokritosti tovrstnih relevantnih družbenih tematik: v zadnjem času so bili medijske pozornosti deležni izzivi, povezani z implementacijo kurikularne reforme na Hrvaškem, kar je po raziskavi, ki jo je opravila agencija CRO Demoskop,<sup>7</sup> področje vzgoje in izobraževanja umestilo med prvih deset medijskih tematik v letu 2016.

<sup>6</sup> Natančna analiza njihovih odgovorov bo predstavljena v okviru obravnave že omenjenega tretjega vsebinskega sklopa, zato teh odgovorov ne interpretiramo na tem mestu.

<sup>7</sup> Gre za redno mesečno raziskavo o hrvaških medijskih družbenih in političnih preferencah, ki jo opravlja agencija Promocija Plus. Tu omenjeno poročilo je nastalo na zahtevo televizijske mreže NovaTV in je dostopno na njeni spletni strani: <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/crobarometar-dnevnika-nove-tv-rujan-2017---4903375.html> (pridobljeno 19. julija 2018).



Pojmovanja koncepta ERVI sestavljajo tretji vsebinsko zaokrožen segment. Ker so odgovori kompleksni in ker jih želimo predstaviti čim bolj nazorno in strukturirano, smo pripravili tematsko mrežo, v kateri smo ustrezno strukturirali in povzeli odgovore šolskih pedagogov na vprašanje, kako pojmujejo koncept ERVI. Rezultati so v Preglednici 2.

<b>ERVI kot ...</b>	<b>... skupna izobraževalna politika na ravni Evropske unije</b>	ERVI kot izobraževalna politika, katere namen je koordinirati cilje nacionalnih izobraževalnih politik na ravni Evropske unije ter ustvariti enotno skupno in kohezivno izobraževalno politiko
		ERVI kot izobraževalna politika na ravni Evropske unije, ki nalaga cilje nacionalnim izobraževalnim politikam držav članic EU
	<b>... proces mobilnosti in (mednarodnega) sodelovanja med državami članicami Evropske unije</b>	ERVI kot ideja o sodelovanju držav EU in ustvarjanju skupnega na področju vzgoje in izobraževanja
		ERVI kot mehanizem mobilnosti učencev in učiteljev skozi izmenjave ter programe profesionalnega razvoja
		ERVI kot način povezovanja izobraževanja in trga dela z boljšim dostopom do delovnih mest in delovno mobilnostjo zaposlenih
	<b>... eden od ciljev nacionalne izobraževalne politike</b>	ERVI učence in učitelje spodbuja k pridobivanju jezikovnih kompetenc (učenje tujega jezika)
		ERVI spodbuja zavest o pomenu ohranjanja in razvoja nacionalne identitete znotraj širšega konteksta evropske skupnosti
		ERVI spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, tj. kritičnega pristopa v izobraževanju
		ERVI spodbuja zavest o pomenu vseživljenjskega izobraževanja
	<b>... ena od tematik/vsebin v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa</b>	ERVI kot učenje o Evropi in Evropski uniji (njeni zgodovini, nastanku, razvoju, delovanju in o njenih različnih telesih)
		ERVI kot del državljanske vzgoje, zlasti kot del pouka o demokraciji, strpnosti, sprejemanju, sobivanju, večkulturnosti in medkulturnosti

*Preglednica 2: Pojmovanja koncepta ERVI*

Kot je mogoče videti iz tematske mreže (Preglednica 2), šolski pedagogi prevladujoče pojmujejo koncept ERVI kot: (1) skupno izobraževalno politiko na ravni Evropske unije; (2) proces mobilnosti in (mednarodnega) sodelovanja med državami članicami Evropske unije; (3) enega od ciljev nacionalne izobraževalne politike in kot (4) eno od tematik/vsebin v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa.

*Pojmovanje ERVI kot skupne izobraževalne politike na ravni Evropske unije*

To pojmovanje se pri šolskih pedagogih izraža na dva različna načina. Prvi je prevladujoče pozitiven in odseva razumevanje ERVI kot izobraževalne politike, katere namen je koordinacija ciljev nacionalnih izobraževalnih politik na ravni Evropske unije in ustvarjanje skupne ter kohezivne izobraževalne politike. V tem kontekstu intervjuvanci opažajo: »*Da, gre za nekakšen novi val skupnih politik, povezanih z izobraževanjem v Evropski uniji.*« (ŠP48); »*Evropska razsežnost je nekaj, kar povezuje različne izobraževalne politike v eno skupno politiko EU.*« (ŠP9) Te rezultate je mogoče navezati na zgodovinski in politični razvoj aktivnosti Sveta Evrope in Evropske unije na področju ERVI (Diestro Fernández in Valle Lopez 2015). Zlasti Svet Evrope poudarja in se zavzema za medvladni pristop k razvoju tega koncepta, kar se izraža v odgovorih intervjuvancev.

Po drugi strani pa je med odgovori šolskih pedagogov mogoče zaslediti tudi pretežno negativna stališča. Tako denimo poudarjajo, da je ERVI izobraževalna politika na ravni Evropske unije, s katero želi ta svoje cilje vsiliti državam članicam oz. njihovim nacionalnim politikam izobraževanja: »*Gre za neka navodila Evropske unije o izobraževanju, ki nam jih želijo vsiliti ali nas pripraviti do tega, da tuje rešitve vpeljemo k nam, čeprav se od njih povsem razlikujemo in to ne deluje.*« (ŠP26); »*To so politike, ki nam jih vztrajno skušajo vsiliti in ki se nikakor ne obnesejo. Mislim, da bi morali posamezni izobraževalni sistemi ustvariti svoje lastne politike, ne pa prejemati navodil Sveta Evrope.*« (ŠP14)

Takšno pojmovanje ERVI bi lahko vodilo k sklepu, da intervjuvanci kažejo razmeroma nizko stopnjo seznanjenosti z evropskimi izobraževalnimi politikami, poleg tega pa odsevajo povsem napačno razumevanje koncepta ERVI. Te ugotovitve so skladne tudi z rezultati prejšnjih študij (npr. Miočić in Turk 2017), ki razkrivajo, da šolski pedagogi na Hrvaškem nimajo dovolj znanja in so slabo seznanjeni z evropskimi politikami na področju izobraževanja. Sploh so taki rezultati skrb zbujajoči, če jih interpretiramo z vidika razumevanja šolskega pedagoga kot strokovnjaka, ki naj bi bil nosilec inovativnih in raziskovalnih dejavnosti na šolah (Silov 1987) ali celo ključni dejavnik razvoja šole (Staničić 1989).

*ERVI kot proces mobilnosti in (mednarodnega) sodelovanja med državami članicami Evropske unije*

Intervjuvanci, ki ERVI pojmujejo kot proces mobilnosti in (mednarodnega) sodelovanja med državami članicami Evropske unije, o tem konceptu menijo, da pomeni:

- a) sodelovanje in ustvarjanje nečesa skupnega na področju vzgoje in izobraževanja na ravni Evropske unije: »*Evropska razsežnost je poskus doseči boljše sodelovanje in povezanost vseh, ki delujemo na področju izobraževanja v Evropski uniji.*« (ŠP27);
- b) mehanizem mobilnosti učencev in učiteljev s sodelovanjem v izmenjavah ter v programih profesionalnega razvoja: »*Izmenjave in mobilnost učiteljev, profesionalni razvoj, programi mobilnosti za učence, itd.*« (ŠP33);

- c) način povezovanja izobraževanja in trga dela z večjo dostopnostjo delovnih mest in delovne mobilnosti: »*Odpiranje trga dela za naše učence v prihodnje.*« (ŠP4); »*Večja možnost zaposlitve v Evropski uniji in mobilnost delovne sile.*« (ŠP71).

Pojmovanje ERVI kot procesa, ki prispeva k sodelovanju med državami članicami EU in spodbuja mobilnost, v raziskovalnem kontekstu ni nekaj novega. Ustvarjanje evropske enotnosti, spodbujanje mobilnosti učiteljev in učencev, ponujanje priložnosti za mednarodne interakcije z namenom razvoja zmožnosti učenja in dela v mednarodnem okolju – vse to so tematike, ki so jih v svojih delih v zadnjem obdobju obravnavali številni avtorji (prim. Enache 2011; Ledić in Turk 2012; Ledić, Miočić in Turk 2016; Philippou 2005; Ryba 1992). Toda rezultati tokratne raziskave kažejo na močno pojmovanje evropske razsežnosti kot dejavnika povezovanja izobraževanja in trga dela, kar naj bi bilo mogoče zaradi dostopnosti delovnih mest in možnosti delovne mobilnosti, česar v prejšnjih študijah o ERVI na Hrvaškem ni bilo zaslediti. Četudi je »razvoj zmožnosti za delo v mednarodnem okolju« (Ledić, Miočić in Turk 2016, str. 30) vseskozi razumljen kot ena od determinant večjezičnosti, mobilnost pa kot osnovna sestavina koncepta ERVI, ta vidik pojmovanja tega koncepta doslej ni bil deležen večje pozornosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na Hrvaškem. Morda to nakazuje, da se strokovni delavci na Hrvaškem zavedajo, da morajo biti učenci pripravljene in usposobljeni za vseživljenjsko mobilnost in da se bodo morali soočiti s fleksibilnim mednarodnim trgom dela. Prav tako ne gre prezreti, da so pozitivna pojmovanja intervjuvanih šolskih pedagogov o možnostih zaposlovanja v EU v sozvočju s številnimi kazalniki, predstavljenimi v *Strateškem načrtu Ministrstva za delo in pokojninski sistem za obdobje 2019 – 2021* (Strategic plan ... 2018), kjer je poudarjena potreba po odprtosti do evropskega trga dela in fluktuacije delovne sile, zlasti med mladimi na Hrvaškem.

### *ERVI kot eden od ciljev nacionalne izobraževalne politike*

Intervjuvanci, ki koncept ERVI razumejo predvsem kot enega od ciljev nacionalne izobraževalne politike, slednjega pojmujejo zlasti kot:

- d) spodbujanje pridobivanja jezikovnih kompetenc pri učencih in učiteljih (učenje tujega jezika): »*Seveda, velik je poudarek na učenju tujega jezika in razvoju jezikovnih kompetenc, kar je vse implementirano v nacionalne usmeritve na področju vzgoje in izobraževanja.*« (ŠP41); »*Učenje tujih jezikov je nujno za mlade in evropska ter posledično nacionalna politika jih k temu spodbujata.*« (ŠP39);
- e) spodbujanje zavesti o pomenu ohranjanja in razvijanja nacionalne identitete v širšem kontekstu evropske skupnosti: »*Ohranjanje nacionalne identitete skozi nacionalne in evropske politike, mislim, da gre za to.*« (ŠP30);
- f) spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja oz. kritičnega pristopa k izobraževanju: »*Gre za razvoj kritičnosti pri mladih, kritičnega mišljenja.*«

*V izobraževanju bi se morali bolj zavzemati za to, tako bi mladi tudi v osnovi bolj kritično opazovali svet. To bi moralo biti privzeto iz evropskih politik in bi moralo postati sestavni del ciljev izobraževanja na nacionalni ravni.» (ŠP16);*

- g) spodbujanje zavesti o pomenu vseživljenjskega izobraževanja: *»No, poudarek je na vseživljenjskem izobraževanju, toda to bi moralo biti skladno s trgom dela.» (ŠP66).*

Opazimo lahko, da so pojmovanja intervjuvancev precej podobna prevladujoče pozitivnemu razumevanju, ki v konceptu ERVI vidi skupno izobraževalno politiko Evropske unije, katere namen je koordinacija ciljev nacionalnih izobraževalnih politik na evropski ravni ter ustvarjanje skupne in kohezivne izobraževalne politike. Ti rezultati kažejo tudi na povezanost odgovorov šolskih pedagogov z opredelitvijo ERVI, ki jo zasledimo v evropskih dokumentih, literaturi (prim. *For a Community Policy in Education*, Janne 1973; *Resolution of the Council and of the Ministers of Education* 1976) in raziskovalnih poročilih (prim. Ledić in Turk 2012; Ledić, Miočić in Turk 2016; Turk in Ledić 2014; Tulasiewicz in Brock 1994). Poleg jezikovnih kompetenc in identitete sta razvoj kritičnega mišljenja in kritični pristop v izobraževanju razumljena kot nujni pogoj za razvoj izobraževanja v prihodnje tudi v evropski izobraževalni politiki (prim. Council recommendation ... 2018), medtem ko *Resolucija Evropskega parlamenta o učenju o EU v šolah* (European Parliament ... 2016) posebej poudarja vključenost učencev v kritični premislek o EU, kar je mogoče povezati z razvojem kritičnega mišljenja ali kritičnega pristopa v izobraževanju. Prav tako sta tudi v dokumentu *Education and Training 2020* (Council conclusions ... 2009) posebej podčrtana pomen udejanjanja ideje o vseživljenjskem učenju in pomen ozaveščanja o tej ideji.

### *ERVI kot ena od tematik/vsebin v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa*

Intervjuvanci, ki ERVI pojmujejo kot eno od tematik oz. vsebin v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa, izražajo dve vrsti stališč. Nekateri razumejo ERVI kot učenje o Evropi in Evropski uniji (njeni zgodovini, nastanku, razvoju, delovanju in različnih telesih EU): *»Mislim, da gre za razsežnost, ki bi morala obstajati v vseh izobraževalnih sistemih držav članic Evropske unije, da bi se torej učenci poud učili o Evropi in EU [...] katera telesa jo sestavljajo in kako vse skupaj deluje.» (ŠP7); »Razumem jo kot učenje o Evropi kot celini, pa tudi o Evropski uniji, njenih ciljih, delovanju, vseh njenih telesih in podobno.» (ŠP6)*

Nekateri pa ERVI razumejo kot del državljanske vzgoje, pri kateri naj bi potekal pouk o demokraciji, strpnosti, sprejemanju, sobivanju, večkulturnosti in medkulturnosti. V tem pogledu šolski pedagogi menijo: *»Kaj je njen namen? Kaj je njen namen, poleg že omenjene medkulturnosti, demokracije, pluralizma, sobivanja?» (ŠP63); »Morda je del državljanske vzgoje, uvod v razumevanje delovanja EU, sobivanja v EU, strpnosti in demokracije.» (ŠP42)*

Podobno kot pri prejšnji skupini odgovorov je tudi tu mogoče zaznati povezanost med trditvami intervjuvancev in opredelitvami ERVI v številnih študijah. Izobraževanje o Evropi, v Evropi in za Evropo (Shennan 1991) je oblika promocije znanja o Evropi, njeni geografiji, zgodovini in družbi, promocije znanja in razumevanja politike Evropske unije ter njenega razmerja do širšega sveta, pa tudi ustvarjanja javne zavesti o Evropi skozi usvajanje znanja ter razvoj spretnosti in stališč učiteljev in učencev (Ledić, Miočić in Turk 2016) – vse to je mogoče zaznati v odgovorih šolskih pedagogov. Pouk o demokraciji, strpnosti, sprejemanju, sobivanju, večkulturnosti in medkulturnosti je prav tako že dolgo razumljen kot pomemben del tega koncepta, kar je mogoče zaslediti v več virih (prim. Ledić in Turk 2012; Resolution of the Council ... 1988; Savvides 2008). A velja poudariti, da so šolski pedagogi bolj usmerjeni k praktičnim razsežnostim koncepta ERVI – npr. k njegovi povezanosti s področjem dela, učenjem jezikov, mobilnostjo – in ne razmišljajo toliko o vsebinah, kot so evropske vrednote, evropsko državljanstvo ali evropska identiteta. Z raziskovalnega vidika to niti ni presenetljivo glede na dejstvo, da je nasploh strokovno delo šolskih pedagogov na Hrvaškem bolj usmerjeno k praktičnim razsežnostim koncepta ERVI. Če to upoštevamo, se zdi, da so vsebine, kot so vrednote, državljanstvo in/ali identiteta, precejšen izziv oz. so preveč oddaljene in kompleksne, da bi lahko bile del vsakodnevnih strokovnih dejavnosti.

## Sklep

Namen tega prispevka je bil predstaviti rezultate raziskave o ERVI in s tem povezane strokovne dejavnosti šolskih pedagogov na Hrvaškem, s posebnim poudarkom na kompetencah šolskih pedagogov za udejanjanje ERVI ter njihovem poznavanju tega koncepta in seznanjenosti z njim. Rezultati, ki smo jih predstavili, so bili pridobljeni na podlagi dolgotrajnega proučevanja te problematike številnih avtorjev. Tudi zato smo jih strukturirali najprej kot pregled že objavljenih ugotovitev raziskav, ki so doslej potekale na Hrvaškem, del rezultatov, ki so predstavljeni, pa doslej še ni bil objavljen, to so tisti, ki se nanašajo na znanje in pojmovanja šolskih pedagogov o konceptu ERVI.

Ugotovitve kažejo, da številni šolski pedagogi še vedno niso zadostno seznanjeni z usmeritvami evropskih izobraževalnih politik ali pa jih napačno in negativno interpretirajo. Zato bi bilo izjemno pomembno šolskim pedagogom in drugim strokovnim delavcem pokazati, da izobraževalne politike na vseh ravneh niso le skupek izoliranih dokumentov in pravil, temveč je njihov namen usmerjati razvoj izobraževanja in pripravljati na nadaljnje življenje. Poleg tega rezultati poudarjajo tudi pomen kontinuirane promocije koncepta ERVI med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju na Hrvaškem, s čimer bi njihova pojmovanja tega koncepta presešla zgolj osnovno, informativno raven. Rezultati prav tako kažejo, da je treba nameniti pozornost razširjanju informacij o ERVI, in to ne le med šolskimi pedagogi, temveč tudi med drugimi strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja. Informacije bi morale biti jasne, dovolj vsebinsko poučne in predstavljene na razmeroma preprost način ter s tesno navezavo na praktično uporabnost.

Očiten je tudi pozitiven trend, ko gre za razumevanje vsebine koncepta ERVI med šolskimi pedagogi, saj je mogoče opaziti jasno povezavo med njihovimi opredelitvami tega koncepta in opredelitvami, ki jih najdemo v evropskih šolskopoličnih dokumentih in znanstveni literaturi. Ne gre niti prezreti, da je naša raziskava pokazala na nov element v razumevanju ERVI med šolskimi pedagogi, tj. povezovanje s trgom dela in delovno mobilnostjo. Ta ugotovitev bi morala biti deležna večje raziskovalne pozornosti v prihodnje, bolj tesno pa bi jo veljalo povezati z evropskimi politikami na področjih trga dela in delovne fluktuacije državljanov EU.

Ne le, da rezultati, ki smo jih predstavili, kažejo na kontinuirano proučevanje obravnavane tematike v nacionalnem okolju ter odpirajo vrsto novih potencialnih področij raziskovanja, nakazujejo tudi potrebo po večji vključenosti raziskovalcev v vzgojno-izobraževalno prakso. V tem pogledu bi se lahko v prihodnje bolj osredotočili na pripravo in implementacijo programov strokovnega izpopolnjevanja na temo ERVI, namenjenih širokemu spektru strokovnih delavcev, ki v vzgoji in izobraževanju delujejo na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja.

## Literatura in viri

- Convery, A. in Kerr, K. (2005). Exploring the European Dimension in Education: Practitioners' Attitudes. *European Education*, 34, št. 4, str. 22–34.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). (2009). *Official Journal of the European Union*, C 119, str. 1–10.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. (2018). *Official Journal of the European Union*, C 195, str. 1–5.
- Diestro Fernández, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. (Doktorska disertacija). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Diestro Fernández, A. in López, J. M. V. (2015). Towards a European supranational policy of education based on the European Dimension on Education. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67, št. 1, str. 101–116.
- Enache, R. (2011). Possible Orientations of the European Dimension in Romanian Educational Policy. *Policy Futures in Education*, 9, št. 1, str. 109–113.
- European Parliament. (2016). *Resolution of the European Parliament on learning EU at school from 12 April 2016*. Dostopno na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P8-TA-2016-0106&language=EN> (pridobljeno 17. 3. 2019).
- Halmi, A. (1996). *Qualitative Methodology in Social Sciences*. Samobor: A. G. Matoš.
- Janne, H. (1973). For a Community Policy in Education. *Bulletin of the European Communities*, Supplement 10/73. Bruselj: European Communities.
- Jeziarska, B. (2007). Professional competencies of rehabilitation pedagogues or educators. *Pedagogika*, 87, str. 28–32.
- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ledić, J., in Turk, M. (2012). Challenges of the European dimension in education: Approaches and implementation in the national context. V: N. Hrvatić in A. Klapan (ur.). *Pedagogy and Culture*. Zagreb: Croatian Pedagogical Society, str. 260–271.

- Ledić, J., Staničić, S. in Turk, M. (2013). *Competences of School Pedagogues*. Rijeka: Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Ledić, J., Miočić, I. in Turk, M. (2016). *The European Dimension in Education: Approaches and Challenges*. Rijeka: Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miočić, I. in Turk, M. (2017). Educational Specialists: The Agents of (European) Changes in Education? V: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš in J. Zloković (ur.). *Contemporary challenges in the work of educational specialists. Proceedings in honor of Stjepan Staničić*. Rijeka: Faculty of Humanities and Social Sciences, str. 94–113.
- Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Philippou, S. (2005). The ‘Problem’ of the European Dimension in Education: A principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum. *European Educational Research Journal*, 4, št. 4, str. 343–367.
- Podgórecki, L. J. (2004). The Specific Features of Communicational Competences of a Pedagogue. *Pedagogy Studies (Pedagogika)*, 75, str. 81–93.
- Primary School Education Act*. (1964). Official Gazette 1964. Zagreb: Official Gazette.
- Resnik Planinc, T. (2012). European dimension and European identity through the perspective of geography teaching in Slovenia. *Dela*, 37, str. 5–25.
- Resolution of the Council and of the Ministers of Education. (1976). *Official Journal of the European Union*, C 038, str. 0001–0005.
- Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education. (1988). *Official Journal of the European Union*, C 177, str. 0005–0007.
- Rozmarić, A. (1985). Razvoj stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi u SR Hrvatskoj. *Propisi-praksa*, 16, št. 1-2, str. 24–38.
- Ryba, R. (1992). Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice. *Comparative Education Review*, 36, št. 1, str. 10–24.
- Savvides, N. (2008). The European dimension in education: Exploring pupils’ perception at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7, št. 3, str. 304–326.
- Schmeinck, D. (2013). ‘They are like us’ – teaching about Europe through the eyes of children. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41, št. 4, str. 398–409.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Continuum.
- Silov, M. (1987). Professional and pedagogical services and development activities. *Life and School: Journal for the Theory and Practice of Education*, 36, št. 1, str. 19–29.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Staničić, S. (2001). The Competence-Related Profile of School Pedagogue. *Napredak – a journal for pedagogical theory and practice*, 142, št. 3, str. 279–295.

- Strategic plan of the Ministry of Labour and Pension System for the period 2019–2021.* (2018). Zagreb: Ministry of Labour and Pension System.
- Švajcer, V. (1969). *Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Tulasiewicz, W. in Brock, C. (1994). The place of education in a united Europe. V: C. Brock in W. Tulasiewicz (ur.). *Education in a single Europe.* London: Routledge, str. 1–48.
- Turk, M. in Ledić, J. (2014). The European dimension in education: A challenge for educational specialists. *Pedagogical Research*, 11, št. 2, str. 271–280.

Marko TURK, PhD. (Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Croatia)  
Jasminka LEDIĆ, PhD. (University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia)

## EDUCATIONAL SPECIALISTS AND EUROPEAN DIMENSION IN EDUCATION IN CROATIA

**Abstract:** The aim of this paper is to present the results of the research on the European dimension in education and the professional activity of educational specialists in Croatia, with a particular emphasis on the educational specialists' competencies regarding the advancement of the European dimension in education, their level of familiarity and knowledge of the concept. In the context of the defined aim, the paper will outline the results of the studies conducted in Croatia. The research results show that a number of educational specialists are still not sufficiently familiar with the European educational policies or interpret them in an incorrect and negative manner. The results additionally highlight the importance of the continued promotion of the EDE concept. It should be noted that this research revealed a new element in the educational specialists' perception of the European dimension in education, the one connected with the labour market and labour mobility.

**Keywords:** educational specialists, European dimension in education, educational policies, Croatia

**E-mail for correspondence:** [turk.marko1983@gmail.com](mailto:turk.marko1983@gmail.com); [jledic@ffri.hr](mailto:jledic@ffri.hr)