

Uloga učenja temeljenog na radu u promicanju pristupa učenja i poučavanja usmjerenog na pojedinca



Odgoj danas za sutra:

Premošćivanje jaza između učionice i realnosti

3. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija
Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene
teme u odgoju i obrazovanju – STOO4 u suradnji s
Hrvatskom akademijom znanosti i umjetnosti

Morana Koludrović

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

morana.koludrovic@ufzg.hr

**Sekcija - Odgoj i obrazovanje za
osobni i profesionalni razvoj**

Broj rada: 8

Kategorija članka: Pregledni rad

Sažetak

Brojni su autori prepoznali učenje temeljeno na radu (engl. *Work – based learning model*) kao sastavni dio kompetencijskog i na pojedinca usmjerenog pristupa obrazovanju. Uočeno je da učenje temeljeno na radu može pomoći učenicima na svim razinama da budu motiviraniji, zadovoljniji nastavnim procesom i kompetentniji u osobnom i profesionalnom smislu (Boud, Solomon i Symes, 2001; Boud i Symes, 2000; Raelin, 1997; 2008; Kis, 2016). Istovremeno, u literaturi se ističe kako primjena učenja temeljenog na radu umanjuje ili u potpunosti otklanja nedostatke nastave usmjerene na sadržaj i nastavnika (Boud i Symes, 2000; Lester i Costley, 2010; Sweet, 2013) te pridonosi bržem prilagođavanju ljudi na tržište rada (Avis, 2002; Boud and Symes, 2000; Heyler, 2015; Lester and Costley, 2010; Riga Conclusions, 2015).

U ovom su radu analizirane značajke učenja temeljenog na radu uključujući didaktičke smjernice za njihovu učinkovitu primjenu u praksi. Poseban naglasak je stavljen na važnost, ulogu i načine kurikulumskog planiranja i programiranja u procesu učenja temeljenog na radu koje karakterizira fleksibilnost u izradi kurikuluma i individualizacija procesa učenja. Nadalje, analizirana je uloga sudionika u procesu učenja temeljenog na radu s posebnim naglaskom na intergeneracijsko učenje te su ponuđene smjernice za postizanje kvalitetnog ozračja i okružja za učenje, kao i proces, važnost i načini samovrednovanja i vrednovanja. Također, analizirana je uloga učenja temeljenog na radu u razvijanju i usavršavanju profesionalnih i generičkih kompetencija s posebnim naglaskom na kompetencije učiti kako učiti, inovativnost, odgovornost, samostalnost, kreativnost i kritičko mišljenje.

Ključne riječi

kompetencijski pristup obrazovanju; kvaliteta suvremenog sustava odgoja i obrazovanja; učenje i poučavanje usmjereno na pojedinca; učenje temeljeno na radu

Uvod

U suvremenom strukovnom obrazovanju i obrazovanju odraslih te visokoškolskom obrazovanju nailazimo na različita rješenja povezivanja ishoda i sadržaja učenja u institucionalnom, odnosno odgojno-obrazovnom kontekstu sa stvarnim situacijama u neposrednom profesionalnom,

odnosno radnom okruženju. U pedagoškoj povijesti ta ideja nije nova (Koludrović i Rajić, 2024), ali razvojem suvremenog kompetencijskog pristupa dobiva drugačije (novije) konotacije. Analizom literature koja se bavi problematikom povezivanja institucijskog učenja i učenja u radnom okruženju moguće je naići na niz definicija, naziva, didaktičkih rješenja planiranja, organiziranja i realiziranja učenja temeljenog na radu. Iako sva suvremena tumačenja i implementacijska nastojanja imaju vrlo sličan cilj, koji je usmjeren na odmicanje od tradicionalnog razredno-satno-predmetnog sustava i povezivanje odgojno-obrazovne ustanove, odnosno nastavnog procesa s profesionalnim radnim situacijama na tržištu rada, u literaturi i praksi nailazimo na brojne definicije i terminološku nekonzistentnost. Pri tome se nerijetko događa da se različite vrste učenja koji se odvijaju na tržištu rada međusobno preklapaju.

Raelin (1997, str. 2) primjerice navodi kako je učenje temeljeno na radu (engl. *Work-based Learning Model, WBL*) sveobuhvatan model koji kombinira eksplicitne i tacitne oblike znanja, teorije i prakse učenja na individualnoj i grupnoj razini i koji je dizajniran kako bi povezao sadržaje koji se uče u izoliranim razrednim situacijama s neposrednim, odnosno realnim okruženjem. Bahl i Dietzen (2019) idu korak dalje pa navode kako učenje temeljeno na radu podrazumijeva učenje za posao, učenje na poslu i učenje tijekom obavljanja posla. Sličan pristup imaju Lester i Costley (2010) koji navode da se učenje temeljeno na radu (WBL) odnosi na svako učenje koji se odvija na radnom mjestu ili proizlazi izravno iz opisa poslova na radnom mjestu, a može biti informalno, neformalno, planirano, slučajno te organizirano od pojedinca, poslodavca, obrazovne ili neke druge ustanove. Takvo se poimanje učenja temeljenog na radu ipak čini preširoko determiniranim u suvremenom kontekstu stoga što postoji čitav niz terminoloških i konceptualnih distinkcija, a potom i didaktičkih i drugih rješenja koji razlikuju učenje za posao od učenja na poslu i učenja tijekom posla. U konačnici i sami Lester i Costley (2010) razlikuju općeniti koncept učenja temeljenog na radu od učenja temeljenog na radu kao dijela prakse tijekom studiranja.

S obzirom na konceptualizaciju učenja za posao (*learning for work*), koju navode Bahl i Dietzen (2019), u visokoškolskom obrazovanju se, osim kompetencija koje se tiču same profesije, odnosno zanimanja, trebaju stjecati i generičke, odnosno tranverzalne kompetencije čiji isključivi cilj nije samo obavljanje posla, već i stjecanje kompetencija koje se odnose na kreativnost, inovativnost, kompetencije učenja, kritičko mišljenje, poduzetnost i druge. Iz perspektive strukovnog obrazovanja odgojna i šira obrazovna perspektiva treba biti još vidljivija s obzirom na to da se radi uglavnom o učenicima u formativnoj dobi. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za strukovno obrazovanje (2018, str. 3) navodi se kako je svrha strukovnog obrazovanja steći prvu kvalifikaciju, ali i usvajati generičke kompetencije za cjeloživotno učenje u skladu s mogućnostima pojedinca, zatim proširivanje i usavršavanje stečenih kompetencija sukladno zahtjevima svijeta rada, osobni razvoj pojedinca s posebnim naglaskom na razvoj poduzetnosti, inovativnosti i kreativnosti te pripremanje učenika na zapošljivost i samozapošljivost te nastavak obrazovanja. Analizom istog nacionalnog dokumenta uočljiva je usmjerenost ka stjecanju kompetencija za aktivno i odgovorno sudjelovanje u zajednici, samopouzdanosti i poduzetnosti, kompetencija rješavanja problema, inovativnosti, kritičkog mišljenja, upravljanje učenjem i brojnih drugih. U tom smislu, učenje za posao bi odgovarao programima prekvalifikacije u sustavu obrazovanja odraslih kada se odrasli obrazuju za obavljanje nekog posla.

Učenje na poslu koje navode Bahl i Dietzen (2019) u literaturi se prepoznaje uglavnom kao učenje na radnom mjestu (engl. *Workplace Learning*) pri čemu autori generalno razlikuju učenje na radnom mjestu i učenje temeljeno na radu (engl. *Work-based Learning*; Billet, 1999; Boud i Symes, 2000; Avis, 2002). Učenje na radnom mjestu dio je cjeloživotnog obrazovanja i koncepta društva znanja, međutim glavna mu je značajka da uključuje različita usavršavanja zaposlenika na radnom

mjestu (Billet, 2020; Rainbird, 2000; Tynjala, 2008; Vaughan, 2008). Usavršavanja mogu biti intencionalna, ali i informalna s brojnim podjelama i varijacijama (Lester i Costley, 2010; Vaughan, 2008). Ono što im je zajedničko s ostalim definicijama i vrstama učenja temeljenog na radu je to da su sastavni dio cjeloživotnog učenja u društvu znanja, utemeljeni na andragogijskim načelima te da osim profesionalnog usavršavanja imaju i socijalizacijski karakter koji se događa na radnom mjestu, odnosno u radnom okruženju (Tynjala, 2008; Vaughan, 2008;). Najjednostavnija definicija učenja na radnom mjestu je ta da se zaposlenici usavršavaju na radnom mjestu za potrebe posla koji obavljaju i da takva usavršavanja nisu formalnog karaktera, odnosno da se po završetku takvih usavršavanja ne stječu nove (mikro)kvalifikacije. Također, takva usavršavanja su organizirana i tematski odgovaraju radnom mjestu koje pojedinac obavlja.

Učenje tijekom obavljanja posla koje navode Bahl i Dietzen (2019) više bi odgovarao tacitnom i informalnom učenju na poslu (Kis, 2016; Raelin, 1997;). Takav je model učenja najmanje istražen u literaturi, iako se tijekom radnog vijeka događa stalno.

Na temelju navedenih modela koji povezuju učenje i svijet rada, uočljivo je da postoje razlike u tumačenjima i da ovise o pristupima samih autora koji analiziraju navedene modele. U konačnici, Bahl i Dietzen (2019) se ograđuju i navode kako se poimanje učenja koje se odvija na tržištu rada može značajno razlikovati u različitim zemljama te da je potrebno uvažavati kontekst pojedine zemlje i tradiciju.

U Republici Hrvatskoj se u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava najčešće koriste sintagme učenje temeljeno na radu (u srednjoškolskom obrazovanju, obrazovanju odraslih i visokoškolskoj nastavi), dok su se u visokoškolskoj nastavi uvriježile i sintagme stručna praksa u nastavnoj bazi ili stručna praksa, koje u osnovi predstavljaju izborni kolegij kojem je cilj provedba učenja temeljenog na radu. Za potrebe ovoga rada analizirat će se značajke i didaktička rješenja upravo učenja temeljenog na radu koji se realizira kao dio formalnog sustava odgoja i obrazovanja, a koji ima za cilj povezivanje ishoda učenja u okviru kurikuluma s poslovima u realnim situacijama na tržištu rada s ciljem stjecanja, razvijanja i usavršavanja profesionalnih i generičkih kompetencija učenika i studenata (Boud i Solomon, 2007; Boud i Symes, 2000; Boud i sur., 2001; Koludrović i Rajić, 2024; Major, 2016; Musset, 2020).

Učenje temeljeno na radu iz perspektive doprinosa kompetencijskom pristupu učenju i poučavanju

Iznimno dobro je i u literaturi i u dokumentima na razini obrazovnih politika potkrijepljena važnost konstruktivističke paradigme koja podupire odgojno-obrazovni proces usmjeren na kompetentnost pojedinca umjesto na sadržaj i nastavnika. Učenje temeljeno na radu sastavni je dio ove paradigme, odnosno predstavlja doprinos implementaciji suvremenog, na učenika i studenta usmjerenog pristupa. Stoga je glavni cilj ovoga rada analizirati ulogu, značajke i didaktička rješenja učenja temeljenog na radu iz perspektive doprinosa promicanju konstruktivističkog pristupa odgoja i obrazovanja usmjerenog na učenika.

Kompetencija kao skup znanja, vještina, samostalnosti i odgovornosti (Zakon o izmjenama i dopuni Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2021) postala je sastavni dio kurikuluma na svim obrazovnim razinama, a pristup na kojem se temelji uspješno je, barem na teorijskoj razini, povezao cjeloviti razvoj pojedinca s potrebama tržišta rada i cjeloživotnim učenjem. Većina autora koji se bave problematikom i značajkama suvremenog učenja temeljenog na radu isti smješta u kontekst razvoja društva znanja (Avis, 2002; Bahl i Dietzen, 2019; Heyler, 2015; Major, 2016) s ciljem povezivanja kurikuluma i sadržaja koji se uče u odgojno-obrazovnoj ustanovi s neposrednim

poslovima na tržištu rada (Avis, 2002; Boud i Solomon, 2007; Boud i Symes, 2000; Boud i sur., 2001; Major, 2016). Pri tome je uočljivo da navedeni autori ne podređuju sustav obrazovanja potrebama tržišta rada, već učenje temeljeno na radu poimaju kao dio kompetencijskog pristupa odgoju i obrazovanju kojim se postiže cjeloviti razvoj učenika. Avis (2002) navodi kako se primjenom učenja temeljenog na radu premošćuje tradicionalna odvojenost učenja u odgojno-obrazovnom kontekstu s poslovima za koje se stječe kvalifikacija na tržištu rada te da primjena učenja temeljenog na radu pozitivno utječe i na kvalitetu nastavnog procesa i na pojedince koji uče, što je u konačnici upravo značajka kompetencijskog pristupa (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011). Kis (2016) navodi kako se primjenom učenja temeljenog na radu povećava produktivnost učenika i u relativnom i u apsolutnom smislu pri čemu nije cilj da oni po završetku obrazovanja mogu jednako brzo i učinkovito raditi poslove kao i zaposlenici s iskustvom, već tijekom učenja temeljenog na radu, osim konkretnih poslova na tržištu rada uče kako upravljati vremenom, prepoznaju što novo trebaju naučiti i na temelju toga planiraju svoja usavršavanja. Istražujući značajke učenja temeljenog na radu u sustavu visokoškolskog obrazovanja u Velikoj Britaniji, Major (2016) ga poima kao ključni način premošćivanja jaza između visokoškolskog obrazovanja i svijeta rada. Bailey i suradnici (2003) ističu kako se učenjem temeljenim na radu istovremeno jačaju akademske vještine te se mlade priprema za obavljanje zanimanja. Isti autori navode kako učenjem temeljenim na radu učenici (studenti) stječu i specifične i opće kompetencije koje su im potrebne na poslu, da se u tom procesu psihološki razvijaju i sazrijevaju te stječu kompetencije novog sagledavanja na akademske probleme i izazove te ih uče rješavati (Bailey i sur., 2003). Bahl i Dietzen (2019) potkrepljuju takav pristup navodeći da su ishodi učenja u učenju temeljenom na radu utemeljeni na kompetencijskom pristupu čiji je cilj razvijati profesionalne, socijalne i osobne kompetencije kako bi se stekli preduvjeti za zapošljivost mladih generacija, formiranje profesionalnog i osobnog identiteta te socijalne uključenosti.

Interdisciplinarnost i transdisciplinarnost kao bitna značajka kompetencijskog pristupa i kurikulumu namijenjenom učenju temeljenom na radu

Jedna od važnih zadaća prihvaćanja kompetencijskog pristupa u odgoju i obrazovanju bilo je odmicanje od stroge predmetne usmjerenosti kurikulumu ka povezivanju različitih predmeta i disciplina u širu cjelinu, što je ujedno predstavljalo rješenje u odmicanju od razredno-satno-predmetnog načina poučavanja. Učenje temeljeno na radu ima snažan transdisciplinarni karakter (Boud i Solomon, 2007; Boud i sur., 2001; Lester i Costley, 2010; Little i Brennan, 1996) jer zahtijeva povezivanje više različitih predmeta i nastavnika kako bi se omogućilo stjecanje ishoda učenja u okviru prakse koja se odvija na tržištu rada. Boud i Solomon (2007) navode kako, osim što je transinterdisciplinarno i interdisciplinarno, učenje temeljeno na radu uključuje analitičke kompetencije, korištenje različitih izvora i kritičko procjenjivanje znanja te zahtijeva i povezivanje nastavnika, a potom i poslodavaca tijekom planiranja stručne prakse na tržištu rada. Naime, na tržištu rada se poslovi ne obavljaju disciplinarno, već zaposlenici kompetencije stečene tijekom formalnog obrazovanja moraju kombinirati, istovremeno primjenjivati te se kontinuirano usavršavati, odnosno stečene kompetencije nadograđivati. Kako bi učenje temeljeno na radu imalo smisla, nužno je da se kurikulumi namijenjeni tom procesu izrađuju interdisciplinarno i transdisciplinarno povezujući ishode učenja različitih predmeta u jedinstvenu cjelinu koja je realna na tržištu rada (Boud i Symes, 2000). Boud i suradnici (2001) ističu i nužnost fleksibilnog kurikulumu kojim će se omogućiti zadovoljavanje potreba i interesa učenika s jedne strane te specifičnosti ustanove u kojoj se realizira učenje temeljeno na radu s druge. Drugim riječima, isti

autori slikovito ističu kako je sam posao u nastavnoj bazi kurikulum. U konačnici, nije moguće, a niti potrebno usko definirati kompetencije koje se stječu tijekom stručne prakse zato što je tržište rada nepredvidivo u odnosu na ishode učenja u kurikulumu koji se općenito stječu linearno i predmetno. Također, Boud i sur. (2001) ističu kako odgojno-obrazovne ustanove trebaju uzeti u obzir mogućnost da će polaznici programa učenja temeljenog na radu steći različite vještine, uključujući i one koje kurikulumom obrazovanja nisu planirane ili one koje prema kurikulumu studijskog programa dolaze u kasnijim fazama školovanja. Stoga je potrebno raditi refleksiju na naučeno po povratku sa stručne prakse te omogućiti učenicima ili studentima da sadržaje i ishode učenja u nastavnom procesu povezuju i potkrepljuju primjerima koje su stekli tijekom učenja temeljenog na radu.

Uloga učenja temeljenog na radu u promicanju generičkih kompetencija i kompetencija cjeloživotnog učenja kao sastavnog dijela kompetencijskog pristupa učenju i poučavanju

U literaturi je prepoznato kako učenje temeljeno na radu pridonosi kompetencijama cjeloživotnog učenja te brojnim generičkim kompetencijama kao što su kompetencija učiti kako učiti, refleksivno mišljenje, inovativnost i kreativnost, učenje temeljeno na rješavanju problema, socioemocionalnoj kompetentnosti putem suradnje i stjecanja autonomnosti, samostalnosti, odgovornosti i samopouzdanosti sudionika u tom procesu. Musset (2020) u tom kontekstu ističe kako je učenje temeljeno na radu i učenje na radnom mjestu posebno prikladno za stjecanje generičkih transferabilnih vještina, što su u svom istraživanju potvrdili i Falconer i Pettigrew (2003).

Učenje temeljeno na radu promiče kompetenciju učenja (Boud i Solomon, 2007; Heyler, 2015). Boud i Solomon (2007) navode kako učenje temeljeno na radu pridonosi analitičkim vještinama i samostalnosti te uključuje identificiranje novih sadržaja učenja, planiranje i praćenje procesa učenja, kritičko mišljenje o naučenome, dok Heyler (2015) ističe kako učenje temeljeno na radu promiče refleksivnu praksu i kritičko mišljenje, odnosno navodi kako učenjem temeljenim na radu pojedinac uči kako biti refleksivni praktičar. Raelin (2008) navodi kako je učenje temeljeno na radu akcijsko i suradničko te da promiče metakogniciju jer traži kontinuirano promišljanje pojedinca o procesu rješavanja problema. O metakompetencijama i kompetencijama učenja piše i Seufert (2000) navodeći kako se učenje temeljeno na radu razlikuje od konvencionalnog obrazovanja upravo u tome što uključuje duboko i svjesno razmišljanje o stvarnim iskustvima i izazovima na radnom mjestu. Istraživanjem Tiejun i suradnici (2023) se pokazalo kako učenje temeljeno na radu pozitivno utječe na metakognitivne vještine studenata, te da su glavni čimbenici koji utječu na razvoj metakognitivnih vještina okružje za učenje te didaktički pristup stjecanja kompetencija. Johnson i suradnici (2018) nadalje ističu kao studenti tijekom učenja temeljenog na radu stječu kompetencije suradnje i timskog rada, komunikacijske vještine, kreativnost i inovativnost, vještine kritičkog mišljenja i rješavanja problema, vještine upravljanja informacijama, inicijativnost i samousmjerenost, profesionalnost i etičnost, nove tehnologije, analitičko razmišljanje te spoznaje o kulturi i kontekstu na radnom mjestu.

S obzirom na vještine cjeloživotnog učenja Borbély-Pecze i Hutchinson (2016) navode kako učenje temeljeno na radu ima snažne mogućnosti promicanja kompetencija cjeloživotnog učenja svih sudionika koji su uključeni u tom procesu i to s obzirom na uključenost sudionika u pomaganju, zajedničkom učenju, ali i u procesu tranzicije od programa učenja temeljenog na radu k održivom i lakšem zapošljavanju. I drugi autori, kao primjerice Little (2000) i Unwin (2012), navode kako učenje temeljeno na radu ima važnu ulogu u promicanju vještina cjeloživotnog učenja. Iako u

literaturi nedovoljno istraženo, tijekom učenja temeljenog na radu događa se i intergeneracijsko učenje (Ropes, 2013; Rupčić, 2018). Međutim, da bi bilo korisno za sve sudionike, mora se temeljiti na uzajamnom poštovanju i spoznaji da različite generacije mogu imati obostrane dobrobiti u poslovnom, spoznajnom, tehnološkom i motivacijskom smislu te da sudionici različite dobi i iskustva imaju različita stručna, praktična, socijalna i metakognitivna znanja koja razmjenjuju na radnom mjestu (Gerpott i sur., 2017).

Posebnu važnost i ulogu u učenju temeljenom na radu imaju i socioemocionalne kompetencije. Učenje temeljeno na radu je prema svojoj temeljenoj odrednici suradničko i usmjereno na stjecanje socijalnih vještina (Kis i Windisch, 2018; Little, 2010; Little i Brennan, 1996; Raelin, 2008). Kis i Windisch (2018) ističu kako je stjecanje socioemocionalnih kompetencija u sustavu obrazovanja i na radnom mjestu često zanemareno, a zapravo iznimno važno u obavljanju poslova. Iste autorice navode kako se tijekom učenja temeljenog na radu u realnim situacijama mlade generacije uče rješavanju stvarnih konfliktnih situacija, imaju priliku učiti od starijih kolega što pridonosi socioemocionalnoj kompetentnosti, koja je uostalom i sastavni dio suvremenog pristupa odgoju i obrazovanju. Raelin (2008) primjerice navodi da uloge nastavnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi i poslodavca (mentora u ustanovi gdje se provodi učenje temeljeno na radu) trebaju odmicati od uloge poučavatelja ka ulozi facilitatora. Major (2016) naglašava kako komunikacija treba biti podržavajuća i uključivati dogovor svih sudionika i da je u tom procesu nužno stalno usavršavanje mentora u didaktičkim i pedagoško-andragoškim kompetencijama. I rezultati istraživanja Keeling i suradnika (1998) upućuju na važnost socioemocionalnih kompetencija i kvalitetne interakcije kao važnog prediktora u pronalaženju posla te motivaciji mladih za uključivanje u ovakav model učenja. U istraživanju Yepes Zuluaga (2024) se pokazalo kako je emocionalna inteligencija važan prediktor u zapošljavanju inženjera i to na način da emocionalna kompetentnost povećava mogućnost za zapošljavanje jer pridonosi boljoj slici zaposlenika o sebi i potiče ih na razvoj daljnje karijere.

Planiranje, organiziranje, realiziranje i vrednovanje procesa učenja temeljenog na radu u kompetencijskom pristupu učenju i poučavanju

U sustavu visokoškolskog obrazovanja, učenje temeljeno na radu uglavnom se realizira putem izbornog ili obveznog predmeta koji prepoznajemo u kurikulumima prema nazivu stručna praksa. Takvi predmeti, iako fleksibilni, trebaju poštovati načela izrade kurikuluma, a didaktički biti strukturirani na način da promoviraju suvremene pristupe učenju i poučavanju. Ishodi učenja na razini prijediplomskih i diplomskih studija uglavnom su vrlo široko pisani i predmetno nespecificirani. Drugim riječima, opravdano je ako predmet koji uključuje učenje temeljeno na radu sadrži općenitije navedene ishode učenja pri čemu je od iznimne važnosti da uz znanja i vještine uključuje i afektivnu domenu ishoda učenja. Nadalje, kurikulum treba biti složen tako da upućuje studente na povezivanje naučenog u odgojno-obrazovnom kontekstu s realnim situacijama na tržištu rada. Naravno, ako neki fakultet ima manje studijskih smjerova, može i uže definirati ishode učenja, međutim ako fakultet ima niz studijskih programa, primjerenije je općenitije ih strukturirati. Potom za specifične ustanove mentori na fakultetu u dogovoru s mentorima u ustanovi, a sukladno kurikulumu za koji se stječe kvalifikacija mogu definirati specifičnije ishode učenja. Drugim riječima, poželjna je izrada individualnog plana za svakog studenta s obzirom na nastavnu bazu u kojoj će realizirati učenje temeljeno na radu.

Nadalje, poželjno je da se stručna praksa nudi na prijediplomskoj i diplomskoj razini. Osim razlika u poslovima, odnosno kompetencijama, koje nerijetko mogu biti slične za obje razine studija

jer vode sličnom zanimanju, treba iste razlikovati s obzirom na razinu samostalnosti i odgovornosti koju student preuzima s obzirom na razinu studijskog programa. Dolaskom u ustanovu, mentor u ustanovi i student analiziraju i razrađuju plan, koji prethodno treba biti odobren (barem) od strane mentora na fakultetu. I mentor u ustanovi i student trebaju biti svjesni kompetencija koje se stječu, ali se posebno ne treba didaktizirati proces učenja temeljenog na radu, već studenti na temelju definiranih ishoda za svoju stručnu praksu trebaju sudjelovati u stvarnim radnim situacijama. Ipak, kao što su rezultati istraživanja pokazali (Stephens i sur., 2014; Tiejun i sur., 2023), uspješnost stručne prakse najviše ovisi o značajkama mentora te kvaliteti okružja, odnosno mentor mora biti upoznat sa značajkama kompetencijskog pristupa kako bi studenta uspješno vodio kroz proces učenja temeljenog na radu. Razina odgovornosti i samostalnosti koju smiju preuzimati ovisi o specifičnosti posla.

Iznimno je bitan kontinuiran proces (samo)vrednovanja ostvarenih rezultata tijekom sudjelovanja u stručnoj praksi. U sustavu hrvatskog visokog školstva u vrednovanju stručne prakse se uglavnom primjenjuje kvalitativno vrednovanje utemeljeno na (samo)vrednovanju procesa učenja i izrađenog izvješća na sličan način koji opisuju Govaerts i Van der Vleuten (2013). Izvješće i evaluacija stručne prakse su korisni za sve dionike u procesu. Student radi cjelokupnu refleksiju korisnosti i kvalitete stručne prakse s posebnim osvrtom na svoje stečene kompetencije. Mentor na fakultetu provjerava usklađenost i relevantnost stečenih ishoda učenja na stručnoj praksi u odnosu na aktualnost studijskog programa te rezultate može koristiti u svrhu izmjena i unapređenja studijskog programa. Mentor u stručnoj praksi na temelju refleksije studenta može dobiti korisne podatke o unapređenju svoje prakse i radnih procesa u radnoj ustanovi te profitirati na način da stječe uvide u nove znanstvene spoznaje putem intergeneracijskog učenja na relaciji student - mentor.

U procesu strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih učenje temeljeno na radu je prepoznato na razini obrazovnih politika (Riga Conclusions, 2015) te je implementirano u kurikulumu. Republika Hrvatska je po pitanju učenja temeljenog na radu napravila značajan iskorak. Iako je pristup učenja temeljenog na radu vrlo sličan onom u sustavu visokoškolskog obrazovanja, ishodi učenja su u značajnijoj mjeri strukturirani i to na način da se ishodi učenja u kurikulumu istodobno stječu, provjeravaju i usavršavaju kod poslodavca. Drugim riječima, uvođenjem modularne nastave, koja predstavlja izniman reformski iskorak u strukovnom obrazovanju i obrazovanju odraslih ne samo na nacionalnoj nego i na svjetskoj razini, učenici paralelno imaju kombinaciju vođenog procesa učenja i poučavanja koji se odvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi s učenjem temeljenim na radu koji se odvija kod poslodavca. Sve prethodno navedene značajke suvremenog učenja temeljenog na radu u kompetencijskom pristupu učenju i poučavanju vrijede i u ovom dijelu obrazovnog sustava za čiju je uspješnost neizmjereno važna kvalitetna komunikacija nastavnika u školi i mentora u praksi. U konačnici potrebno je omogućiti i usavršavanje mentora poslodavaca u pedagoškim ili andragoškim, psihološkim i didaktičko-metodičkim kompetencijama.

Zaključak

Ovim radom su razjašnjeni temeljni modeli odnosno oblici učenja koji povezuju institucijsko učenje s neposrednim učenjem na radnom mjestu. Analizirana je i vrednovana teza da učenje temeljeno na radu može biti usmjereno na učenika i pridonositi postizanju kompetencijskog pristupa učenju i poučavanju koji je usmjeren na cjeloviti razvoj učenika, a ne na isključivo osposobljavanje za tržište rada, iako svakako pridonosi i tržištu rada jer omogućuje bolju tranziciju

iz akademskog u poslovno okruženje. Prikazano je kako osim profesionalnim kompetencijama učenje temeljeno na radu pridonosi i stjecanju i usavršavanju generičkih kompetencija te da svi sudionici u procesu učenja temeljenog na radu, ako je dobro strukturirano, mogu imati brojne dobrobiti ako ga primjenjuju na konstruktivističkim načelima.

Literatura

- Avis, J. (2002). Work-based learning and social justice: learning to labour? *Journal of Education and Work*, 17(2), 197-217.
- Bahl, A. i Dietzen, A. (ur.) (2019). *Work-based learning as a pathway to competence-based education. A UNEVOC network contribution*. Federal Institute for Vocational Education and Training.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. i Moore, D.T. (2003). *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. Routledge.
- Billet, S. (1999). Guided learning in the workplace. U D. Boud i J. Garrick (ur.), *Understanding learning at work* (str. 151-164). Routledge.
- Billet, S. (2020). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Routledge.
- Borbély-Pecze, T. B. i Hutchinson, J. (2016). Work-based learning and lifelong guidance policies across Europe. *Opus et Educatio*, 3(2), 135-149.
- Boud, D. i Solomon, N. (2007). Work-based learning, graduate attributes and lifelong learning. U P. Hager i S. Holland (ur.), *Graduate attributes, learning and employability. lifelong learning book series*, 6 (str. 207 – 220). Springer.
- Boud, D. i Symes, C. (2000). Learning for real: Work-based education in universities. U C. Symes i J. McIntyre (ur.), *Working knowledge: The new vocationalism and higher education* (str. 14-29). Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boud, D., Solomon, N. i Symes, C. (2001). New practices for new times. U D. Boud i N. Solomon (ur.), *Work-based learning: A new higher education?* (str. 18-33). Open University Press.
- Falconer, S. i Pettigrew, M. (2003). Developing added value skills within an academic programme through work-based learning. *International Journal of Manpower*, 24(1), 48-59.
- Gerpott, F. G., Lehmann-Willenbrock, N. i Voelpel, S. C. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning and Education*, 16, 193-216.
- Govaerts, M. i van der Vleuten, C. P. M. (2013). Validity in work-based assessment: Expanding our horizons. *Medical Education*, 47, 1164-1174.
- Heyler, R. (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27.
- Johnson, L. White, R., Charner, I. Cole, J. i Promboin, G. (2018). *FHI 360 Work-based learning manual. A how-to guide for work-based learning*. <https://wbl.fhi360.org/wp-content/uploads/2014/04/WBL-Manual-January-2018-Chapter-1-of-9-Introduction-to-Work-Based-Learning.pdf>
- Keeling, D., Jones, E., Botterill, D. i Gray, C. (1998). Work-based learning, motivation and employer-employee interaction: Implications for lifelong learning. *Innovations in Education and Training International*, 35(4), 282-291.
- Kis, V. (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains*. OECD education working paper no. 135. OECD Publishing.
- Kis, V., i Windisch, H. C. (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD education working paper no. 180. OECD Publishing.

- Koludrović, M., i Rajić, V. (2024). Development and contemporary understanding of work-based learning. *Journal of Elementary Education*, 17(2), 141-154.
- Lester, S. i Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.
- Little, B. (2000). Undergraduates' work based learning and skills development. *Tertiary Education and Management*, 6(2), 119-135.
- Little, B. i Brennan, J. (1996). *A review of work based learning in higher education*. Department for Education and Employment.
- Major, D. (2016). Models of work – based learning, examples, and reflections. *Journal of Work-Applied Management*, 8(1), 17-28.
- Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (2018). Narodne novine, 62/2018-1295.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8(6), 563-578.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-based learning. Bridging knowledge and action in the workplace. New and revised edition*. Jossey-Bass.
- Rainbird, H. (2000). Training in the workplace and workplace learning: Introduction. U H. Rainbird (ur.), *Training in the workplace. Management, work and organisations*. (str. 1-17). Palgrave.
- Riga Conclusions (2015). European Commission. <https://education.ec.europa.eu/document/riga-conclusions-2015>
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713-727.
- Rupčić, N. (2018). Intergenerational learning and knowledge transfer – challenges and opportunities. *The Learning Organization*, 25(2), 135-142.
- Seufert, S. (2000). Work based learning and knowledge management: An integrated concept of organizational learning. U *ECIS 2000 Proceedings*. 148. <https://aisel.aisnet.org/ecis2000/148>
- Stephens, S., Doherty, O., Bennett, B. i Margey, M. (2014). The challenge of work based learning: a role for academic mentors?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3 (2), 158-170.
- Sweet, R. (2013). *Work-based learning: Why? How? Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (str. 164-203). UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training UN Campus. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tviet_chapter5.pdf.
- Tiejun, H., Sereerat, B., Thongkamsuk, P. i Songsiengchai, S. (2023). The development of an instructional model based on work-based learning to improve the metacognitive skills. *International Journal of Higher Education*, 12(5), 172-184.
- Tynjala, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Unwin, L. (2012). A critical approach to work: The contribution of work-based learning to lifelong learning. U D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (ur.), *Second international handbook of lifelong learning. Springer international handbooks of education*, 26. (str. 787-800). Springer.
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review*. Competenz.
- Zakon o izmjenama i dopuni Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2021). Narodne novine, NN 20/2021.



**Teaching (Today for) Tomorrow:
Bridging the Gap between the Classroom and
Reality**

3rd International Scientific and Art Conference
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in
cooperation with the Croatian Academy of Sciences and
Arts

The role of Work - based Learning in promoting and enhancing student - centered approach

Abstract

Numerous authors have recognized the Work-based Learning model (WBL) as an integral part of the competency-based and student-oriented approach to education. It has been noted that WBL can help students at all levels to be more motivated, engaged and more satisfied with the teaching process resulting with more competent students in a personal and professional sense (Boud, Solomon and Symes, 2001; Boud and Symes, 2000; Kis, 2016; Raelin, 1997; 2008). At the same time, the literature points out that WBL reduces the shortcomings of content-oriented teaching and teachers (Boud and Symes, 2000; European Training Foundation, 2013; Lester and Costley, 2010; Sweet, 2013), as well as the fact that WBL is implemented in teaching process to enable the rapid adaptation of students to the labor market (Avis, 2002; Boud and Symes, 2000; Heyler, 2015; Lester and Costley, 2010; Riga Conclusions, 2015).

In this paper, the features of WBL that contribute to the promotion of a student-centered approach and transformative learning are analyzed, and didactic guidelines for their effective application in teaching practice, for achieving positive climate and learning environment as well as the methods of self-evaluation and evaluation are proposed. A special emphasis is placed on the importance, role and methods of curriculum planning and programming, which is characterized by flexibility in curriculum creation and individualization of the learning process. Furthermore, the role of participants in WBL are analyzed with special emphasis on intergenerational learning. The importance of WBL in the development and improvement of professional and generic competences is analyzed with special emphasis on the competences of learning how to learn, innovation, responsibility, independence, creativity, and critical thinking.

Key words:

competency-based approach of education; quality of contemporary education; student -centered approach; Working - based Learning Model

Revizija #2

Stvoreno 3 svibnja 2025 10:36:49 od Martina Gajšek

Ažurirano 3 svibnja 2025 11:21:28 od Martina Gajšek