

Zbornik radova sa znanstveno-stručne konferencije

POST-KRIZNO OBRAZOVANJE ODRASLIH

POST-CRISIS ADULT EDUCATION

Zagreb, Hrvatska, 2. prosinca 2022.



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih



ESF projekt Promocija cjeloživotnog učenja faza II
Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda

Nakladnik/Published by:

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Garićgradska ulica 18, 10 000 Zagreb, Hrvatska

+385 1 6274 666

ured@asoo.hr

www.asoo.hr

Za Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,

Mile Živčić, ravnatelj

Uredili / Edited by: **Tihomir Žiljak, Višnja Rajić, Morana Koludrović, Siniša Kušić,**

Ivana Krešić Klaucke

Lektura i korektura:

Snježana Zbukvić-Ožbolt

Recenzija:

Snježana Zbukvić-Ožbolt

Programski odbor / Programme Committee:

prof. dr. sc. **Mirjana Mavrak**, Sveučilište u Sarajevu, Filozofski fakultet

prof. dr. sc. **Katarina Popović**, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr. sc. **Anita Zovko**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Marko Radovan**, Sveučilište u Ljubljani, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Siniša Kušić**, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Višnja Rajić**, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

izv. prof. dr. sc. **Morana Koludrović**, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

doc. dr. sc. **Maja Maksimović**, Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet

doc. dr. sc. **Tihomir Žiljak**, Hrvatsko andragoško društvo

dr. sc. **Ivana Krešić Klaucke**, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Grafičko oblikovanje: Studio Kuča

Tisak: NARODNE NOVINE d.d.

Naklada: 300 primjeraka

Zagreb, prosinac 2022.

Izrada publikacije sufinancirana je iz projekta Promocija cjeloživotnog učenja faza II.

Sadržaj

Riječ nakladnika	5
Riječ urednika	7
Povezanost motivacije za obrazovanje i zadovoljstva nastavom polaznika programa obrazovanja odraslih Josipa Balajić, Ivana Batarelo Kokić	9
Relationship between motivation for education and teaching process satisfaction of students in adult education programs Josipa Balajić, Ivana Batarelo Kokić	17
Cjeloživotno učenje i treća životna dob: stare dileme, novi izazovi Jasna Čurin	18
Lifelong learning and the third age: Old dilemmas, new challenges Jasna Čurin	26
Osiguranje kvalitete u profesionalnom vojnom obrazovanju Jadranka Herceg, Andrija Kozina	27
Quality assurance in professional military education Jadranka Herceg, Andrija Kozina	35
Je li cjeloživotno obrazovanje osjetljivo prema ranjivim skupinama? Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj	36
Is lifelong education sensible towards vulnerable groups? Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj	44
Pristupi i metode poučavanja temeljnih čitalačkih vještina odraslih iliterata Ivana Krešić Klaucke	45
Approaches and methods of teaching basic reading skills to illiterate adults Ivana Krešić Klaucke	54
Obrazovanje odraslih za izbor i traganje u kriznim situacijama: dječja priča kao istraživački alat odraslog polaznika Mirjana Mavrak	55

Adult education for choice and search in crisis: a child story as methodology tool of an adult learner	66
Mirjana Mavrak	
Studenti s invaliditetom i percepcija zapošljivosti	67
Lejla Osmić, Lejla Kafedžić, Snježana Šušnjara	
Students with disability and the perception of employability	75
Lejla Osmić, Lejla Kafedžić, Snježana Šušnjara	
Learning for the future – Slovenian adult education in times of the pandemic	76
Marko Radovan, Tanja Možina	
Učenje za budućnost – slovensko obrazovanje odraslih u vremenu pandemije	84
Marko Radovan, Tanja Možina	
Analiza implementacije preporuke vijeća o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle u Republici Hrvatskoj	85
Višnja Rajić, Morana Koludrović	
Analysis of implementation of the council recommendation on upskilling pathways in the Republic of Croatia	91
Višnja Rajić, Morana Koludrović	
Razumna prilagodba u obrazovanju odraslih osoba s invaliditetom i pripadnika drugih ranjivih skupina	92
Davorka Schmidt	
Reasonable adjustment in the education of adults with disabilities and members of other vulnerable groups	100
Davorka Schmidt	
Osobine edukatora u obrazovanju odraslih – pregled istraživanja	101
Anita Zovko, Lucija Tomac	
Characteristics of educators in adult education - research overview	106
Anita Zovko, Lucija Tomac	

JE LI CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE OSJETLJIVO PREMA RANJIVIM SKUPINAMA?⁹

Jadranka Herceg, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“

Siniša Kušić, Filozofski fakultet u Rijeci

Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet u Rijeci

Hrvatska

jadranka0herceg@gmail.com, skusic@ffri.uniri.hr, svrcelj@ffri.uniri.hr

Sažetak - U radu se analiziraju ranjive skupine u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Iako pri određivanju ranjivih skupina treba uzeti u obzir širi kontekst socio-kulturnog pozicioniranja, što sugerira da će ranjivost varirati od mjesta do mjesta i od zajednice do zajednice te da je obrazovanje javno dobro na nacionalnoj i globalnoj (europskoj i svjetskoj) razini, ranjive skupine susreću se s nizom problema u obrazovanju. Potrebno je razumijevanje ranjivosti putem veće razine izloženosti teškoćama u akademskoj ili društvenoj integraciji, odnosno putem smanjenih mogućnosti za neke aspekte i razine obrazovanja. Ovakvo pozicioniranje ranjivih skupina u obrazovanju pretpostavlja susretanje ranjivih skupina s nizom specifičnih prepreka povezanih s njihovim situacijskim ili inherentnim društvenim položajima i identitetima.

Prihvatajući situacijsku i inherentnu ranjivost, kao dinamične kategorije u koncipiranju (cjeloživotnog) obrazovanja, valja jasno artikulirati organizacijske, didaktičke, sadržajne i savjetodavne aspekte obrazovanja koji bi uvažavali ranjivost i poticali ranjive skupine na uključivanje u obrazovanje u periodima koje one procjenjuju najoptimalnijim. Kako je obrazovanje najčešće prilagođeno neranjivim skupinama i dominantnoj kulturi, velike nade polažu se u cjeloživotno obrazovanje koje može u većoj mjeri uvažiti potrebe ranjivih skupina te im omogućiti uključenost u društveni život, smanjiti siromaštvo, poljuljati stereotipe i smanjiti stigmatizaciju.

Ključne riječi: ranjive skupine, situacijska ranjivost, inherentna ranjivost, cjeloživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih.

⁹ Ovaj rad je financiralo Sveučilište u Rijeci projektom [uniri-drustv-18-124 / 1263].

Uvod

Koncept ranjivosti posljednjih nekoliko desetljeća je u središtu europskih (obrazovnih) politika s ciljem prevencije socijalne isključenosti među različitim skupinama. Ranjivost potječe od latinskog glagola *vulnerare* (raniti) i pridjeva *vulnerabilis* (ranjiv) (Vuk, 2020; Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019).

Biti ranjiv i ranjivost važni su aspekti svakoga modernoga društva koji izazivaju potrebu za posebnom pažnjom, debatom i raspravom, kako na individualnoj razini, tako i na makro razini (Kasi i Saha, 2019). Unatoč raširenosti, ranjivost je relativno sporan koncept jer ga istraživači različito shvaćaju i određuju, ovisno o diskursu koji se uzima primarnim za analizu (Alwang, Siegel i Jorgenson, 2001). Svaka disciplina ima svoje kriterije definiranja i mjerenja ranjivosti i posljedično svoje koncepte, mjere i metode. Svjetska banka prepoznaje potrebu definiranja ranjivosti u mjerljivom i operativnom smislu i često je mjera ekonomski izražena. Kreatori politike i praktičari iz različitih disciplina, uključujući ekonomiju, sociologiju, antropologiju, pedagogiju, andragogiju, ekologiju, medicinu i druge discipline, postavljaju standarde za rad s *rizičnim* ili ranjivim skupinama te koriste različite metode za usporedbu ranjivosti (Brule i Eckstein, 2017).

Govoreći o ranjivim skupinama u obrazovanju, potrebno je uvažiti različite aspekte, kao što su jednakost u pristupu obrazovanju (iste mogućnosti za sve za pristup kvalitetnom obrazovanju bez obzira na socio-ekonomsku pozadinu pojedinca, vrstu ustanove i njezinu lokaciju), u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa (kvalitetno obrazovanje prilagođeno potrebama svih pojedinaca uključenih u sustav) i u ishodima koji se očituju u stečenim kompetencijama i kvalifikacijama (CEC, 2006. str. 7).

Globalno gospodarstvo, zajedno s učincima financijske krize, povećalo je interes za politike cjeloživotnog učenja kao instrumenta za borbu protiv socijalne isključenosti, a time i za potporu ranjivim skupinama i pojedincima. Unatoč velikom interesu za cjeloživotno obrazovanje posljednjih desetljeća, suvremena populacija ranjivih osoba i njihova korist od obrazovnih programa ostaju na periferiji znanstvenih istraživanja (Papaioannou i Gravani, 2018). Nedostatak izraženijeg interesa može se tumačiti nepostojanjem jasno konceptualiziranog konstrukta ranjivosti koji je kontekstualno određen (Toiviainen, Kersh i Hyytiä, 2019), iako ranjive skupine i pojedinci imaju zajedničke karakteristike, a to je da su napustili obrazovni sustav rano (tj. prije završetka srednjeg obrazovanja i stjecanja kvalifikacije), nisko su kvalificirani i/ili (funkcionalno) nepismeni, obično imaju nisku radnu poziciju, karakteriziraju ih osjetljive životne priče (mogu biti imigranti, izbjeglice, samohrani roditelji, osobe s posebnim potrebama, osobe koje imaju bolesnog člana obitelji, zatvorenici, ovisnici, pripadnici etničkih i vjerskih zajednica, pripadnici LGBTIQI zajednice i dr.) te su često primatelji socijalnih usluga (Torres, 2004).

Konceptualizacija pojma ranjivosti u obrazovanju

Ranjivost je ovisna o kontekstu koji određuje definiciju pa se ranjivost u medicinskom diskursu razlikuje od onoga koji se nalazi u ekološkom, političkom, ekonomskom, pedagoškom ili andragoškom diskursu. Ranjive skupine, također poznate kao socijalno ranjive skupine ili ranjive skupine u društvu, koncept je koji se koristi u analizi nepravedne raspodjele ekonomskih interesa i društvene moći te nesklad i iracionalnost društvenih struktura u modernom društvu. Na međunarodnom planu, znanstvenici su postigli određeni konsenzus da se ranjive skupine odnose na one socijalno ugrožene osobe koje se susreću s određenim preprekama zbog nedostatka ekonomskih, političkih i društvenih prilika (Schweiger, 2019). Pojam *ranjivi* posebno se koristi u istraživanjima siromaštva i socijalne isključenosti, ukazujući na osobe ili skupine koje su izložene različitim oblicima marginalizacije (Luna, 2009).

Mogu se razlikovati dva izvora ranjivosti: ranjivost na prirodu i ranjivost na ljudsko društvo (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019). Prvi se odnosi na prirodne katastrofe i njihove posljedice, poput gladi (Delor i Hubert, 2000), a pristupa im se znanstveno, primjerice upravljanjem rizikom od katastrofa (Vatsa, 2004). Neki autori (Obasuyi, Rasiah i Chenayah, 2020; Lundgren i Jonsson, 2012; Villagrán De León, 2006) govore o biofizičkoj ranjivosti koja predstavlja mjeru u kojoj je sustav osjetljiv na štetne učinke klimatskih promjena i u kojoj je mjeri pojedinac (ne) sposoban prilagoditi se takvim utjecajima.

U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, drugi izvor ranjivosti – ranjivost prema društvu (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019) – još je dominantnije izražen u modernom društvu. Socijalna ranjivost djelomično je proizvod društvenih nejednakosti – onih društvenih čimbenika koji utječu ili oblikuju osjetljivost različitih skupina na oštećenja i koji također upravljaju njihovom sposobnošću da reagiraju i da (ne)razviju otpornost (Obasuyi, Rasiah i Chenayah, 2020; Lundgren i Jonsson, 2012; Villagrán De León, 2006) kao i ranjivost u informacijskom društvu koje nisu lišene ni bogate osobe jer ne mogu dobiti potpuni pristup informacijama.

Činjenica da je ranjivost dinamičan konstrukt, postoje i druge podjele. Druga diferencijacija ranjivosti predstavljena je unutar taksonomije ranjivosti koju su razvili Mackenzie i sur. (Mackenzie, Rogers i Dodds, 2014), a razlikuju inherentnu ranjivost od situacijske ranjivosti. Inherentna ranjivost odnosi se na prirodne – ili ontološke – značajke, a primjeri za ovu vrstu ranjivosti posebne su razvojne potrebe i nedostatak određenih sposobnosti (kognitivnih, fizičkih, emocionalnih). Takve inherentne ranjivosti osoba čine ih sklonima određenim rizicima i pokazuju njihovu nesposobnost da se zaštite (Mackenzie i sur., 2014).

S druge strane, situacijska ranjivost ovisi o kontekstu i uzrokovana je osobnim, društvenim, političkim, ekonomskim ili ekološkim situacijama pojedinaca ili društvenih skupina, a utemeljena je na društvenim praksama i normama (Mackenzie i sur., 2014) kao i osobnim životnim uvjetima i (auto)biografijama. Takva ranjivost, koja je dinamičan proces, uključuje različite društvene interakcije i društveni kontekst, umjesto jednoga čvrstog oblika ranjivosti koja nadilazi sve okolnosti, a izloženost takvoj ranjivosti može biti kratkoročna, povremena ili dugotrajna. Drugim riječima, osoba nije ranjiva, ali je postala ranjiva zbog određenih situacija, a intenzitet ranjivosti ovisi o određenoj situaciji i kontekstu (Scandurra i sur., 2017; Luna, 2009; Delor i Hubert, 2000).

Inherentne i situacijske ranjivosti često su isprepletene te imaju dinamičke značajke, koje se mijenjaju tijekom života (Schweiger, 2019), bilo zato što se sama osoba koja je inherentno ranjiva razvija stječući određene kompetencije ili zato što ranjive osobe društveno okruženje počinje drugačije tretirati. Neke norme i prakse možda nisu toliko relevantne u najranijim godinama života ranjivih osoba, ali mogu postati relevantne u kasnijim životnim razdobljima. Vrste i stupnjevi ranjivosti variraju kako se čimbenici mijenjaju i razvijaju jer, dob, primjerice, oblikuje potrebe osobe, a istovremeno ju izlaže potencijalnim novim rizicima (Schweiger i Graf, 2015) posebno riziku od socijalne isključenosti.

Castel (1995) predstavlja model socijalne isključenosti koji društvenu sferu dijeli na tri zone integracije: 1) integracijska zona, koja uključuje ljude koji imaju siguran posao i čvrstu društvenu mrežu; 2) zona ranjivosti, koja uključuje one pojedince čiji posao nije siguran ili koji imaju nestabilne društvene odnose s malo socijalne podrške; 3) zona isključenja u kojoj se nalaze svi oni koji su isključeni s tržišta rada, sudjelovanja u obrazovanju itd. Sukladno tome, pojedinci mogu u jednom trenutku skliznuti iz jedne u drugu zonu (Verlage, Milenkova i Ribeiro, 2019) pri čemu je kontekst ključni čimbenik ranjivosti, a ne karakteristike pojedinca ili skupine. U tom se smislu ranjivost može shvatiti kao „socijalno-relacijski fenomen“ (Scandurra i sur., 2017. str. 10). Svatko može postati ranjiv u jednom trenutku ako se nađe u ranjivoj situaciji što naglašava dinamiku svih procesa koji se događaju u vremenima individualizacije, fleksibilizacije i destandardizacije životnih puteva. Nestabilna ekonomija, visok stupanj fluktuacije u tržišnim odnosima, nesigurni uvjeti vezani uz materijalno okruženje i institucije, funkcionalna nepismenost i drugi različiti rizici čine ranjivost i različite oblike neizvjesnosti u društvu međusobno povezanim fenomenima.

Budući da su mnoge osobe u globalnoj neoliberalnoj areni često situacijski ranjive prihvatili smo situacijsku ranjivost za analizu osjetljivosti cjeloživotnog obrazovanja prema ranjivim skupinama uz isticanje da su agregacije (i generalizacije) često manje smislene i zahtijevaju pažljivo tumačenje (Cardona i sur., 2012).

Je li cjeloživotno obrazovanje rješenje za ranjive skupine?

Obrazovanje se često smatra ključnim mehanizmom za pomoć ljudima u prilagodbi društvenim i ekonomskim promjenama te se naglašava važnost sudjelovanja u cjeloživotnom obrazovanju s ciljem razvoja *društva koje uči*. Unatoč tome, istraživanja pokazuju da inicijative obrazovne politike imaju ograničen uspjeh u rješavanju problema ranjivosti (Downes, 2011). Uvažavajući određenje ranjivosti kao socijalno-relacijskog fenomena potrebne su strategije koje uključuju različite dionike i državne sektore i politike poput demografske, ekonomske, socijalne, obrazovne, pravne i zdravstvene politike. Kombinacija različitih strategija i državnih sektora i politika moći će uspješnije odgovoriti na probleme ranjivosti pojedinaca i skupina od izdvojenih odgojno-obrazovnih intervencija (CEC, 2006. str. 9). Cjeloživotno obrazovanje može se odrediti kao sredstvo kojim se kompenziraju nedostaci u obrazovanju i učenju, dajući pojedincima drugu priliku, kao i kontinuirani modus koji je posebno važan u kontekstu brzih društvenih promjena, a koji omogućuje proširenja ili produbljivanja postojećeg znanja za kvalitetne društvene interakcije (Benavot i sur., 2022).

Cjeloživotno obrazovanje/učenje koncept je koji obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike stjecanja znanja u najraznovrsnijim situacijama i svim životnim fazama. Ovaj koncept prvenstveno je nastao kao opozicija školi, odnosno prostornom i vremenskom aspektu obrazovanja, ističući neformalne i informalne oblike učenja (Barros, 2012). Također, utjecaj filozofije postmodernizma i poststrukturalizma (Habermas, 1987) stvorili su potencijal cjeloživotnog obrazovanja u decentralizaciji obrazovne politike te stavljanja pojedinca u središte, potičući

tako individualizaciju obrazovnog procesa i micanje institucionalnih struktura i hijerarhija. Međutim, neki od sadržajnih i organizacijskih koncepata obrazovanja imaju tendenciju ograničavanja cjeloživotnog obrazovanja unutar tradicionalnoga obrazovnog konteksta.

Također, neoliberalizam i teorija ljudskog kapitala potisnuli su humanističku viziju obrazovanja i snažan naglasak stavili na ekonomski rast s ciljem stvaranja konkurentnih radnika pri čemu se odgovornost za obrazovanje s države prebacuje na samog pojedinca koji je odgovoran za svoju zapošljivost. OECD i Svjetska banka postali su glavni zagovornici ovog koncepta podržavajući ciljeve neoliberalne agende u obrazovanju ističući ovaj koncept kao rješenje svih problema. Cjeloživotno obrazovanje na taj je način omogućilo „prelazak sa socijalnog liberalizma na neoliberalizam, s države blagostanja na kompetitivne ekonomije, s koncepta ljudskih prava na ekonomsko-menadžerski koncept“ (Popović, 2021. str. 62). Kako navodi Biesta (2021), tim se prelaskom pravo na obrazovanje (op. a. uloga države) vrlo suptilno transformiralo u obavezu učenja (op. a. uloga pojedinca). Ovakvo shvaćanje rezultiralo je sve većim povlačenjem države iz velikog dijela obrazovanja, odnosno obrazovnog sustava, prvenstveno u kontekstu financija i obvezne infrastrukture s ciljem smanjenja troškova koji se prebacuju na samog pojedinca. Upravo je to dovelo do zamjene pojma cjeloživotnog obrazovanja pojmom cjeloživotnog učenja, s obzirom na to da je učenje individualan proces.

Ovakva promjena diskursa nije samo pitanje naziva, ideje i koncepta, već pitanje promjene vrijednosti, ciljeva i sadržaja. Koncept cjeloživotnog učenja postao je generički pojam i „toliko sveobuhvatan da je izgubio suštinu i razvodnio sadržaj do mjere da se više ne razaznaje šta mu je *differentia specifica*“ (Popović, 2021. str. 61). Iako je cjeloživotno obrazovanje u samoj svojoj biti ideja ili koncept, ono se u jednom trenutku počelo shvaćati kao dio obrazovnog sustava, odnosno područje prakse, a ne filozofsko-konceptijska osnova obrazovanja što se odrazilo i na teoriju, praksu i istraživanje obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje pretvoreno je u sastavni dio sustava obrazovanja što je neprihvatljivo budući da cjeloživotno obrazovanje nema odlike sustava. Obrazovni se sustav sastoji od različitih podsustava (predškolski, osnovnoškolski, srednjoškolski, visokoškolski i obrazovanje odraslih) koji imaju svoje specifičnosti, a koncept cjeloživotnog obrazovanja treba ukazivati samo na njihovu vertikalnu i horizontalnu povezanost i prohodnost.

Rubenson (2008) teorijsko razumijevanje koncepta ranjivosti u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja smješta između normativnih i empirijskih konstrukcija. Cjeloživotno obrazovanje koncept je koji bi trebao povezati i objediniti sve razine obrazovnog sustava pri čemu se pojedine razine, odnosno podsustavi obrazovnog sustava, moraju promatrati u ovisnosti jedan od drugoga. Sukladno tome, teorija sustava jedan je od načina predviđanja ključnih pitanja u vezi s premošćivanjem jaza između (obrazovnih) politika i provedbe u stvarnosti. Takav sustavni pristup omogućuje holističko promišljanje i nadilaženje pojedinačnih razina analize (Foster-Fisherman i Behrens, 2007). Temeljne postavke strukturalizma (Lévi-Strauss 1963; 1973) i poststrukturalizma (Habermas, 1987) primjenjuju se, ne samo na razini formalnih obrazovnih struktura, već i na sustavima odnosa koje je potrebno razmatrati na različitim razinama, kako bi se razvila dinamičnost i prevladala inercija unutar različitih razina sustava, odnosno podsustava s ciljem promjene sustava.

Na različitim razinama obrazovnog sustava ranjive skupine susreću se s brojnim preprekama. Kako su prepreke obilježene društveno-kulturnim uvjetima, one su u globalizacijskim procesima vrlo slične. Prepreke na razini obrazovnog sustava, odnosno na razini pojedinog podsustava, obuhvaćaju različite strukturne norme i čimbenike te obrazovno-političke odluke. Strukturne norme povezane su s različitim odnosima između podređenih i dominantnih skupina u svakom društvu i one djeluju kao strukturne prepreke koje generiraju ranjive skupine. S druge strane, Brüning (2002. prema Hippel i Tippelt, 2010) opisuje čimbenike koji utječu na proces obrazovanja na mikro razini (npr. subjektivni i socio-demografski čimbenici), mezo razini (npr. financijske i sadržajne značajke obrazovnih programa) i makro razini (poput strukturno okvirnih uvjeta, društveno-političkih ciljeva, organizacije i strukture obrazovnog sustava, zakonske i financijske regulative). Obrazovne prepreke nisu ograničene na jednu razinu, već se međusobno isprepleću i nadograđuju jedna na drugu, tako da čak mogu povećati njihov prinudni karakter, što ukazuje na svojstvo emergencije obrazovnog sustava.

U literaturi se kao najčešće prepreke navode situacijske, dispozicijske i institucijske prepreke (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019; Saar, Täht i Roosalu, 2014; Broek i Hake, 2012; Flynn i sur., 2011; Cross, 1986) koje su u različitim zemljama i na različitim razinama obrazovnog sustava različito izražene i različito međusobno utječu. Situacijske prepreke generirane su životnim okolnostima pojedinca i odnose se na brojne kontekstualne čimbenike poput financijskih troškova, brige o djeci, zdravstvenih problema, nedostatka vremena te poslovnih i obiteljskih obveza. Dispozicijske prepreke podrazumijevaju unutarnje prepreke koje se odnose na stavove, vlastita očekivanja i shvaćanja o sebi kao učeniku, nedostatak motivacije, niske aspiracije, nisko samopoštovanje, nedostatak povjerenja u vlastite sposobnosti, negativna iskustva u prethodnom obrazovanju itd. Institucijske prepreke odnose se na brojne institucionalne politike, prakse i postupke koji onemogućavaju i/ili obeshrabruju sudjelovanje pojedinaca u obrazovanju poput krutosti

samog obrazovnog sustava, krutosti kurikuluma i načina poučavanja, organizacijskog otpora prema promjenama, nedostatka podrške sukladno potrebama pojedinaca i ranjivih skupina, nedostatka podržavajuće institucijske kulture u prihvaćanju drugačijih te arhitektonskih obilježja odgojno-obrazovnih ustanova (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019). Osim navedenih, postoje i profesionalne prepreke kojima je također potrebno posvetiti pažnju. Wilson (1997) naglašava potrebu za razumijevanjem iskustava pojedinaca iz ranjivih skupina koji se suočavaju s jedinstvenim problemima, pri čemu bi institucije i nastavnici trebali razviti specifične procedure i pristupe za pojedinu ranjivu skupinu. U tom kontekstu nastavnicima je potrebno, uz pedagoške i andragoške kompetencije, omogućiti stjecanje dodatnih znanja o specifičnostima pojedine ranjive skupine.

Vidljivo je da različite prepreke različitom dinamikom i jačinom djeluju na pojedine ranjive skupine i pojedince te da obrazovne politike i prakse obrazovanja ranjivih skupina stoje u vakuumu. Upravo neoliberalna politika oblikuje (cjeloživotno) obrazovanje prema svojoj ekonomskoj i političkoj logici (Kušić, Vrcelj, i Zovko, 2019). Uvažavajući neoliberalni kontekst, nisu zanemarivi prigovori OECD-ovog strateškog okvira *Lifelong learning for all*, sukladno kojemu svaki pojedinac može pristupiti svim oblicima obrazovanja na svim razinama, a koje će poboljšati njegove životne uvjete. Neoliberalne reforme proteklih desetljeća sve više smanjuju državnu intervenciju i polako ukidaju socijalnu državu (Tuparevska, Santibanez i Solabarrieta, 2019). Deregulacija i privatizacija snažno su utjecale na ranjive skupine ili su prouzročile nastanak novih, ograničavajući im pristup osnovnim pravima, kao što je pravo na obrazovanje. Rezultati PIAAC istraživanja pokazuju da starije odrasle osobe, nedovoljno obrazovane odrasle osobe, one s nižim razinama funkcionalne pismenosti i odrasli s nižim socio-ekonomskim statusom, znatno manje sudjeluju u obrazovanju odraslih (Desjardins, 2015). To ukazuje da obrazovne politike putem cjeloživotnog obrazovanja ne uspijevaju zahvatiti upravo one pojedince i skupine kojima su prilike za obrazovanje najpotrebnije, već dosežu uglavnom one koji su već dobro obrazovani i imaju viši socio-ekonomski status.

Ovakav fenomen poznat je kao Matthewov učinak: oni koji već imaju, dobivaju više (Boeren, 2009) odnosno državna sredstva završe u rukama onih koji već imaju resurse (npr. obrazovaniji su), a ne u rukama onih koji su ranjivi (Bonoli i Liechti, 2018). Le Grand (1982) ističe da postoji nejednakost u korištenju, pristupu, mogućnostima i rezultatima, posebno u obrazovanju, gdje je 50 % više državnih financijskih sredstava potrošeno od strane onih s višim socio-ekonomskim statusom. Ovaj fenomen može se objasniti niskim povjerenjem i lošim iskustvima nisko obrazovanih (Illeris 2004).

Prema OECD-u, prioriteti obrazovnih politika koji su povezani s uvažavanjem različitosti i poticanjem jednakosti i inkluzije u obrazovanju uključuju sljedeće aspekte: obrazovne ishode (kvaliteta ishoda, razina uspješnosti, stope završetka pojedine razine obrazovanja); jednakost ishoda (isti ishodi za pojedine skupine); kvalitetu odgojno-obrazovnih procesa (kvaliteta nastave, provođenje reformi i inovacija u sustavu, upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama); kvalitetu odgojno-obrazovnih djelatnika (uvjeti rada, obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika, podizanje statusa nastavničke profesije); kao i neka druga ciljana područja (podizanje kvalitete strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, podizanje kvalitete i veća uključenosti u predškolski odgoj i obrazovanje) (OECD, 2020). Politike za jednakost i inkluzivnost u obrazovanju, vidljive su na općenitoj razini putem općih obrazovnih ciljeva, ali još i više na specifičnim načinima u samom kurikulumu.

Kurikulum je ključni instrument obrazovne politike i odgojno-obrazovnih ustanova u promicanju jednakosti i inkluzije u oblikovanju osjećaja pojedinca za sebe i pripadnost društvu. Upravo kurikulum, koji je utemeljen na načelima uključenosti, jednakosti i fleksibilnosti, bolje odgovara potrebama učenika i uvažava situacijsku ranjivost. To uključuje izbor predmeta, udžbenika i tema koje se obrađuju u razredima i/ili (odgojno-)obrazovnim skupinama, kao i fleksibilnost u didaktičko-metodičkom aspektu i na razini škole, kako bi prilagodba odgojno-obrazovnog procesa ranjivim pojedincima i skupinama bila što učinkovitija. Odgojno-obrazovni sadržaji, koji potiču na razumijevanje različitosti, trebali bi biti uključeni u svakodnevni život na svim razinama obrazovnog sustava. Takav inkluzivni kurikulum uključuje neposredne i posredne reference na *drugačijost* utemeljene na participativnoj pedagogiji, andragogiji i gerontogogiji. Participativne strategije vođenja razreda i/ili (odgojno-)obrazovne skupine, odgovarajući modeli i sustavi nastave i odgojnog rada, inkluzivni didaktičko-metodički pristupi, inkluzivni sustav vrednovanja učenikovih postignuća i napretka te korištenje tehnologije, mogu odgovoriti na različite potrebe ranjivih skupina u samoj učionici. Poučavanje usmjereno na učenika moralo bi se temeljiti na načelima diferencijacije, individualizacije i jednakosti šansi.

Cjeloživotno obrazovanje kao koncept obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike stjecanja znanja, ali zbog krutosti formalnih oblika, Eynon i Helsper (2011) ističu da je neformalno obrazovanje područje koje ima najviše potencijala za ranjive skupine. Sustav neformalnog obrazovanja jedno je od mogućih rješenja za povećanje socijalne uključenosti jer omogućuje različite putove za prepoznavanje doprinosa učenika. Neformalni oblici obrazovanja omogućuju privlačnije, sigurnije, neformalnije i fleksibilnije ozračje za učenike na svim razinama. Takvo ozračje uvažava prethodna životna iskustva pojedinaca i nudi priliku učenicima razviti osjećaj samopoštovanja koji je pozitivno

povezan s akademskim uspjehom (Hay, Ashman i van Kraayenoord, 1997). Neformalno obrazovanje tradicionalno se povezivalo s izvanškolskim obrazovanjem, s obrazovanjem odraslih i općenito s fleksibilnim obrazovanjem usmjerenim na zadovoljavanje obrazovnih potreba pa tako i potreba ranjivih skupina. U neformalnim oblicima obrazovanja manje su izraženi hijerarhijski odnosi između učenika i nastavnika te se razvija demokratska klima koja se ističe kao ključan element za motivaciju i učenje. MacDevitt (1998) naglašava da je jedan od smjerova obrazovne reforme u europskom kontekstu „priznavanje postignuća za sve“ (str. 47). Da bi neformalni oblici obrazovanja ispunili svoju svrhu u kontekstu dostupnosti i kvalitete obrazovanja ranjivih skupina, nužno je usustaviti i implementirati sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. Sukladno Preporukama Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog obrazovanja i informalnog učenja trebalo bi temeljiti, između ostaloga, i na načelu da pojedinci iz ranjivih skupina imaju pristup vrednovanju, pri čemu se naglašava potreba uvođenja posebnih oblika podrške (savjetodavna, financijska i dr.) pripadnicima ranjivih skupina.

Zaključak

Unatoč različitim smjernicama u definiraju ranjivih skupina, ranjivost ostaje koristan koncept, a pokušaji da se isti definira putem različitih smjernica pokazuju da bismo zapravo svakog pojedinca i/ili skupinu trebali smatrati ranjivim dok se na pojedinačnoj osnovi ne dokaže suprotno (Ruof, 2004). S obzirom na rastezljivost koncepta ranjivih skupina, valjalo bi u kurikulumima, kako neformalnih, tako i formalnih oblika obrazovanja, voditi računa o skupinama koje se susreću sa stigmom i diskriminacijom radi *drugачijosti*, što je povezano s uklanjanjem iz prihvaćenih ili prihvatljivih normi. U smjeru takvog pozicioniranja, ključno je razumijevanje heterogenosti subjekata u odgojno-obrazovnom procesu te uvažavanje različitih proživljenih iskustva svih subjekata obrazovanja.

S obzirom na to da postoje različiti organizacijski koncepti, cjeloživotno obrazovanje ima potencijal za uvažavanje potreba ranjivih skupina i pojedinaca. Zajednice koje cijene sve učenike, na svim razinama obrazovnog sustava, nastoje iskoristiti sve potencijalne *edukatore*, sva sredstva i modalitete učenja i obrazovanja, sve osnovne potrebe, kao i sve organizacije, čime se stvara temelj za nužno potrebno sustavno propitivanje reprodukcije i privilegije u kontekstu obrazovanja, kao i za procjenu, budući da je cjeloživotno obrazovanje društveno konstruirano i kontekstualizirano i time spremno odgovoriti potrebama ranjivih.

Literatura

1. Alwang, J., Siegel, P. B. i Jorgenson, S. L. (2001). Vulnerability: A view from different disciplines. *Social Protection Discussion Paper*, No 0115. Washington, DC: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/636921468765021121/pdf/multi0page.pdf>
2. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (2), 119-134.
3. Benavot, A., Hoppers, C. O., Lockhart, A. S. i Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68 (2022), 165-194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
4. Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 2021.
5. Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle. *Filosofija-Sociologija*, 20 (2), 154-161.
6. Bonoli, G. i Liechti, F. (2018). Good intentions and matthew effects: Access biases in participation in active labour market policies. *Journal of European Public Policy*, 25 (6), 894-911.
7. Broek, S. i Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 1-21.
8. Brule, N. i Eckstein, J. J. (2017). Vulnerable Groups. U: Allen, M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. (str. 1871-1874) <http://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n673>
9. Cardona, O. D., van Aalst, M. K., Birkmann, J., Fordham, M., McGregor, G., Perez, R., Pulwarty, R. S., Schipper, E. L. F. i Sinh, B. T. (2012). Determinants of risk: exposure and vulnerability. U: Field, C. B., Barros, V., Stocker, T. F., Qin, D., Dokken, D. J., Ebi, K. L., Mastrandrea, M. D., Mach, K. J., Plattner, G.-K., Allen, S. K., Tignor, M. i Midgley, P. M. (eds.), *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation. A Special Report of Working Groups I and II of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)*. Cambridge (UK) and New York, NY (USA): Cambridge University Press. (str. 65-108)
10. Castel, R. (1995). *rtica Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
11. Commission of the European Communities (CEC). (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. (COM(2006) 481 final). Brussels: Commission of the European Communities.
12. Council of the European Union. (2012). Council Recommendation on the validation of nonformal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398/1.
13. Cross, K.P. (1986). *Adults as Learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
14. Delor, F. i Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, 50 (11), 1557-1570.
15. Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries*. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015). Preuzeto 2.9.2022. s <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf>
16. Downes, P. (2011). *A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries*. Comparative Report: Subproject 5, LLL2010 (April 2011). Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin, Ireland.
17. Eynon, R. i Helsper, E. (2011). Adults learning online: Digital choice and/or digital exclusion. *New Media & Society*, 13 (4), 534-551.
18. Flynn, S., Brown, J., Johnson, A. i Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (1), Spring 2011, 43-58.
19. Foster-Fishman, P. i Behrens, T. (2007). System change reborn: rethinking our theories, methods and efforts in human services reform and community-based change. *American Journal of Community Psychology*, 39 (3-4), 191-196.
20. Guillaumont, P. (2017). *Vulnerability and Resilience: A Conceptual Framework Applied to Three Asian Countries — Bhutan, Maldives, and Nepal*. ADB South Asia Working Paper Series, No. 53. <http://dx.doi.org/10.22617/WPS179069-2>.
21. Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures translated by Frederick Lawrence*. Cambridge.
22. Hay, I., Ashman, A. i Kraayenoord van, C. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of PASS and the SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.
23. Hippel von, A. i Tippelt, R. (2010). The role of adult educators towards (potential) participants and their contribution to increasing participation in adult education – insights into existing research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1-2), 33-51.
24. Illeris, K. (2004). *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
25. Kasi, E. i Saha, A. (2019). Vulnerability and Vulnerable Groups of People. U: Romaniuk, S., Thapa, M. i Marton, P. (eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Global Security Studies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74336-3_369-1
26. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2019). Odrasli u visokoškolskom obrazovanju. U: Pastuović, N. i Žiljak, T. (ur.), *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
27. Le Grand, J. (1982). *The strategy of equality: Redistribution and the social services*. London: George Allen and Unwin.
28. Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology Vol. 1*. (Trans. C. Jacobsen & B. Grundfest Schoepf). Allen Lane: The Penguin Press.
29. Lévi-Strauss, C. (1973). *Structural Anthropology Vol. 2*. (Trans. M. Layton 1977). Allen Lane: Penguin Books.
30. Luna, F. (2009). Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels. *IJFAB: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 2 (1), 121-39.
31. Lundgren, L. i Jonsson, A. (2012). *Assessment of social vulnerability: A literature review of vulnerability related to climate change and natural hazards*. (CSPR Briefing no 9). Centre for climate science and policy research. Linköping: Linköping University Electronic Press.

32. MacDevitt, D. (1998). Measures to combat early school leaving in EU countries. U: Boldt, S., Devine, B., MacDevitt, D. i Morgan, M. (eds.), *Educational disadvantage and early school leaving*. Dublin: Combat Poverty Agency. (str. 41-77)
33. Mackenzie, C., Rogers W. i Dodds, S. (2014). Introduction: What is vulnerability and why does it matter for moral theory? U: Mackenzie, C. (ed.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. (str. 133)
34. Obasuyi, F. O. T., Rasiah, R. i Chenayah, S. (2020). Identification of Measurement Variables for Understanding Vulnerability to Education Inequality in Developing Countries: A Conceptual Article. *SAGE Open*, 10 (2). <https://doi.org/10.1177/2158244020919495>
35. OECD (2020). Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies. Design and Implementation Plan. Directorate for education and skills, education policy committee. EDU/EDPC(2019)11/REV2.
36. Papaioannou, E. i Gravani, M. N. (2018). Empowering vulnerable adults through second-chance education: A case study from Cyprus. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (4), 1-16.
37. Popović, K. (2021). Destruktivian pohod celoživotnog učenja. *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 11 (2021), 53-78.
38. Rubenson, K. (2008). *Lifelong learning for all: Understanding the discrepancies between rhetoric and reality*. Lifelong Learning in Europe: LLL 2010 Dialogue Day, EU 6th Framework Programme, LLL2010, 7th Workshop, Prague, Czech Republic, September 18.
39. Ruof, M. C. (2004). Vulnerability, Vulnerable Populations, and Policy. *Kennedy Institute of Ethics journal*, 14 (4), 411-425.
40. Saar, E., Täht, K. i Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *The International Journal of Higher Education Research*, 68, 691-710.
41. Scandurra, R., Cefalo, R., Hermannsson, K. i Kazepov, Y. (2017). Quantitative analysis young adults data: International report. *YOUNG_ADULLLT Working Paper*, University of Granada.
42. Schweiger, G. (2019). Ethics, poverty and children's vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13 (3), 288-301.
43. Schweiger, G. i Graf, G. (2015). *A Philosophical Examination of Social Justice and Child Poverty*. London: Palgrave Macmillan.
44. Toiviainen, H., Kersh, N. i Hyytiä, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 45-64. <https://doi.org/10.1177/1477971419826116>
45. Torres, R. M. (2004). *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Sida Studies No. II.
46. Tuparevska, E., Santibanez, R. i Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435>
47. Vatsa, K. (2004). Risk, vulnerability, and asset-based approach to disaster risk management. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24 (10-11), 1-48.
48. Verlage, T., Milenkova, V. i Ribeiro, A. B. (2019). Tackling vulnerability through lifelong learning policies? U: Parreira do Amaral, M., Kovacheva, S. i Rambla, X. (eds.), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy*. Bristol, 2019; online edn, Policy Press Scholarship Online, 17 Sept. 2020. (str. 127-148).
49. Villagrán De León, J. C. (2006). Vulnerability: A Conceptual and Methodological Review. SOURCE - Studies of the University: Research, Counsel, Education. Publication Series of UNU-EHS, No. 4/2006. <https://d-nb.info/1029693951/34>
50. Vuk, M. (2020). Razumijevanje ranjivosti kao sustavnog i preciznog diskursa. *Nova prisutnost*, 18 (2020) 3, 577-592.
51. Wilson, F. (1997). The Construction of Paradox? One Case of Mature Students in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 51 (4), 347-366.

IS LIFELONG EDUCATION SENSIBLE TOWARDS VULNERABLE GROUPS?

Jadranka Herceg, Siniša Kušić, Sofija Vrcelj

***Summary** - This paper analyses vulnerable groups in the context of lifelong education. Although wider context of socio-cultural positioning has to be taken into account while defining vulnerable groups, which suggests that vulnerability will vary from place to place and community to community as well as the fact that education represents public good, at both national and global (European and International) level, vulnerable groups still encounter numerous issues in education. Vulnerability(ies) have to be understood through higher level of exposure to challenges in either academic or social integration, i.e. through less opportunities provided in certain aspects and levels of education. This type of positioning of vulnerable groups in education presumes that they encounter a number of specific barriers related with either their situational or inherent social positions and identities.*

By accepting both situational and inherent vulnerability as dynamic categories in conceptualising (lifelong) education, it is important to clearly articulate organisational, didactical, content as well as counselling aspects of education that would respect vulnerability and encourage vulnerable groups to participate in education in periods they deem the most optimal. Due to the fact that education is mostly adapted to non-vulnerable groups and dominant culture, high hopes are put in lifelong education that can, to a higher extent, respect the needs of vulnerable groups and enable them inclusion in social life, question the stereotypes as well as reduce poverty and stigmatisation.

Keywords: vulnerable groups, situational vulnerability, inherent vulnerability, lifelong learning, adult education.