

izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska

skusic@ffri.uniri.hr

<https://orcid.org/0000-0002-9395-4588>

KRITIČKI DISKURS KVALITETE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Sažetak: *U radu se analizira i kritički promišlja kvaliteta obrazovanja odraslih. Kvaliteta u obrazovanju odraslih pod snažnim je utjecajem neoliberalne koncepcije i često se reducira na mjerljive pokazatelje, a drugi aspekti obrazovanja odraslih bivaju zanemareni. Autor ističe kako je kvaliteta u obrazovanju odraslih prilično neodređen i sklizak koncept koji odražava različite ideološke, ekonomske, društvene i političke vrijednosti pa je stoga važno konceptu kvalitete pristupiti iz pozicije kritičke pedagogije. Kritički diskurs kvalitetu obrazovanja odraslih shvaća procesom u čijem je središtu osoba koja se obrazuje radi emancipacije. Emancipacijska uloga obrazovanja odraslih kao procesa oslobođenja, osnaživanja, propitivanja i razvoja svih čovjekovih sposobnosti i interesa zanemarena je u ekonomskom diskursu kvalitete što baca sumnju na svrhu i ciljeve obrazovanja odraslih. Zbog te sumnje javlja se niz suvremenih mitova o obrazovanju odraslih, a obrazovanje odraslih sve više postaje instrument prilagodbe što se reflektira na kvalitetu obrazovanja odraslih.*

Ključne riječi: *emancipacijski diskurs; kritička pedagogija; mitovi u obrazovanju odraslih; neoliberalizam; osiguranje kvalitete*

UVOD

Pitanje kvalitete obrazovanja odraslih usko je povezano sa svrhom i ciljevima obrazovanja odraslih koji su određeni od strane brojnih (globalnih) aktera i kreatora obrazovnih politika. Ova činjenica dovodi u pitanje šire društvene, političke, kulturalne i gospodarske ciljeve što uvelike nadilazi samo pitanje obrazovanja odraslih. Iako je u mnogim strateškim dokumentima na nacionalnoj i EU razini prepoznata važnost obrazovanja odraslih implementacija učinkovitih obrazovnih politika i praksi zaostaje. I dalje su nacionalni odgojno-obrazovni sustavi uglavnom fokusirani na odgoj i obrazovanje djece i mladih pri čemu su neznatni koraci napravljeni u transformiranju sustava kako bi se uvažile potrebe za cjeloživotnim učenjem, a posebno za obrazovanjem odraslih.

Heterogenost obrazovanja odraslih morala bi se shvatiti kao jedna od bitnih odlika koja utječe na kvalitetu obrazovanja odraslih. Dobra kvaliteta obrazovanja odraslih udovoljava očekivanjima odraslih učenika, pomažući im da razviju željene ishode na željenoj razini. Takva očekivanja mogu biti vrlo različita, budući da odrasli poduzimaju učenje za različite svrhe, od socijalnog i profesionalnog uključivanja do napredovanja u karijeri, od promjene posla do širenja osobnih interesa. Sukladno tome, raznolikost potreba i ciljeva odraslih učenika zahtijeva različitu ponudu formalnih i neformalnih mogućnosti učenja od *obrazovanja za drugu šansu* do strukovnog osposobljavanja, visokog obrazovanja pa sve do *obrazovanja za svoju dušu* s ciljem samoaktualizacije pojedinca.

Obrazovanje odraslih obuhvaća širok spektar aktivnosti učenja s različitim opsežnim zakonodavstvom, politikama, upravljanjem, strukturama, prioritetima, ciljevima, pružateljima usluga, kadrovima, organizacijskim oblicima, sadržajima učenja i ishodima učenja. Pružanje mogućnosti za obrazovanje odraslih stoga zahvaća sve podsustave obrazovanja i osposobljavanja, ima mnogo oblika i ima snažnu neformalnu dimenziju. Upravo zbog toga politika osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih ne bi smjela polaziti od pristupa temeljenog na uniformiranosti, standardizaciji i pozitivističkom pristupu u mjerenju kvalitete (kroz različite indikatore) kako bi se promišljalo o unapređenju onoga što se može nazvati cross-sektoralnom prirodom obrazovanja odraslih.

Promišljajući o kvaliteti obrazovanja odraslih možemo se zapitati koji je krajnji cilj? Je li glavni cilj u konačnici razvoj društva u *društvo znanja* i razvoj kvalitete života pojedinaca ili ipak nešto sasvim drugo? Svrha društvenog razvoja u suvremenim društvima odnosno *društvu znanja* morala bi biti upravo unapređivanje kvalitete života (Kušić i sur., 2015). U posljednje vrijeme o *društvu znanja* se govori u brojnim strategijama (UNESCO, 2005) kojima se projicira razvoj obrazovanja (odraslih) i pripadajućih obrazovnih politika u svrhu društvenog razvoja. Ipak, sve očitija je (zlo)uporaba sintagme *društva znanja* u kojoj prevladava politički i ekonomski diskurs (Kušić i sur., 2015) koji bacaju sumnju na takvo *društvo*, pogotovo jer se uvode ekonomski i politički kolorirani kriteriji kvalitete. Međutim, razvijenim zemljama se ne smatraju nužno one u kojima je visok nacionalni dohodak, već one u kojima ljudi kvalitetno, *dobro* žive (Sirgy, 1986). Sukladno takvom shvaćanju *društva znanja* može se zaključiti da je svrha obrazovanja odraslih unapređenje kvalitete života svakog pojedinca. Upravo bi se na tome trebao temeljiti sustav osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih.

Međutim, kada govorimo o konceptu kvalitete u obrazovanju odraslih bitno je osvijestiti vrijednosne baze bilo kojeg okvira za kvalitetu obrazovanja. U tom kontekstu Sayed (1997) ističe kako je koncept kvalitete u obrazovanju, iako se vrlo često koristi, nedostižan i neodređen pri čemu njegova višestruka značenja odražavaju različite ideološke, ekonomske, društvene i političke vrijednosti.

RAZUMIJEVANJE KVALITETE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Kvaliteta obrazovanja odraslih je *sklizak* termin koji omogućava različita određenja odnosno kriterije koji se uzimaju dominantnim. Kako bismo razumjeli cjeloviti proces osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih potrebno je na samom početku odrediti pojam kvalitete i osiguranja kvalitete. Pod pojmom kvalitete podrazumijevaju se „sva obilježja entiteta koja se odnose na njegovu sposobnost da zadovolji navedene i podrazumijevane potrebe“ (CEDEFOP, 2011., str. 132). Osiguranje kvalitete u obrazovanju (odraslih) podrazumijeva „aktivnosti koje uključuju planiranje, provedbu, vrednovanje, izvještavanje i poboljšanje kvalitete, a provode se kako bi se osiguralo da obrazovanje i osposobljavanje (sadržaj programa, kurikulum, procjena i vrednovanje ishoda učenja, itd.) udovoljavaju očekivanim zahtjevima kvalitete od strane dionika“ (CEDEFOP, 2011., str. 134).

Kada govorimo o osiguranju kvalitete u obrazovanju odraslih zapravo govorimo o kvalitetnom obrazovanju pri čemu odrasli učenik mora biti u samom središtu tog procesa. To znači da kvalitetno obrazovanje odraslih mora imati snažan fokus na: omogućavanje pravičnog pristupa, posebno za ranjive skupine, putem informiranosti, usmjeravanja i drugih poticajnih mjera koje će respektirati potrebe odraslih učenika kao i prethodno učenje. Uz te komponente, kvaliteta podrazumijeva osmišljavanje fleksibilnih oblika za učenje, usmjeravanje i podršku odraslim učenicima kao i osnaživanje da ostvaruju ishode učenja te koriste svoje vrijeme, trud i financijska sredstva. Navedeni elementi kvalitete koji će derivirati fleksibilne oblike vrednovanja postignuća odraslih učenika daju realne pretpostavke za olakšano napredovanje u obrazovanju, uključivanje na tržište rada i/ili u zajednicu (TWG, 2013) te u konačnici, omogućiti bolju kvalitetu života.

Obrazovanje odraslih, u većini zemalja, nije jasno definiran sektor s eksplicitnom strategijom i često se čini kao najslabija karika u nacionalnim odgojno-obrazovnim sustavima. Obrazovanje odraslih predstavlja područje obrazovnog sustava koje je teško točno odrediti i klasificirati. Različita organizacija obrazovnih i školskih sustava u Europi i činjenica da se teorija obrazovanja odraslih razvijala na različitim koncepcijama andragogije (Kušić i sur., 2016) rezultirali su nepostojanjem jedne univerzalno prihvaćene definicije obrazovanja odraslih. Upravo zbog toga, koncepcijska i organizacijska diferenciranost sustava obrazovanja odraslih rezultirala je šarolikošću koja u većoj ili manjoj mjeri nastoji uvažiti kontekstualna obilježja pojedine zemlje u retrospektivi i perspektivi. Visoka razina diferenciranosti bitno je pridonijela niskoj razini regulacije, što se očituje u činjenici da odgovornost za obrazovanje odraslih u većini slučajeva nije samo u jednom ministarstvu već je suodgovorno više ministarstava (ministarstvo obrazovanja, znanosti, rada i zapošljavanja, socijalnih pitanja i kulture). Time je obrazovanje odraslih postalo „svačije i ničije dijete“ (Kušić i sur., 2016., str. 11), što se negativno odražava na sustav obrazovanja odraslih, iako bi upravo interdisciplinarnost, pod uvjetom kvalitetne integracije različitih ingerentnih sustava obrazovanja odraslih, mogla i trebala biti prednost.

Ovakvo stanje reflektiralo se je i na sam proces osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih koja je određena kontekstom pa stoga „kvaliteta nije samo tehničko pitanje, već ima snažne političke, društvene i kulturne dimenzije koje se odnose na eksplicitne i implicitne ekonomske, društvene, kulturne, političke i individualne svrhe učenja odraslih u regiji ili zemlji u bilo kojem trenutku“ (GHK, 2010., prema TWG, 2013., str. 14). Unatoč kontekstu koji određuje kvalitetu, krajem devedesetih godina 20. stoljeća javljaju se zahtjevi za osmišljavanje zajedničkog pristupa osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih što je rezultiralo nizom dokumenata, projekata i instrumenata (Popović, 2011). Postoje brojni europski instrumenti za osiguranje kvalitete u obrazovanju koji u suštini ne uvažavaju sve specifičnosti ovog sustava. Ti instrumenti nisu direktno usmjereni na kvalitetu u obrazovanju odraslih, ali mogu dati doprinos jer zahvaćaju područje strukovnog obrazovanja (*EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training* (European Parliament & Council, 2009)), visokog obrazovanja (*ESG - The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, ESU, EUA & EURASHE, 2015)), osnovnog obrazovanja (European Parliament & Council, 2001) te instrumenti koji se odnose na različite mogućnosti stjecanja kvalifikacija (European Parliament & Council, 2008). Sva ova područja obrazovanja nude mogućnosti uključivanja odraslih učenika što implicite utječe i na kvalitetu obrazovanja odraslih. Iako je kroz transnacionalne projekte osmišljeno mnoštvo kvalitetnih sustava i alata (Austrian National Agency for Lifelong Learning, 2011), kada je riječ o kvaliteti, valja istaći da je fokus uglavnom na strukovnom obrazovanju i visokom obrazovanju (Popović, 2011). Ovakav fokus rezultat je neoliberalne koncepcije u obrazovanju općenito, a što se je u potpunosti transferiralo na obrazovanje odraslih. S obzirom na snažno izraženu tržišnu usmjerenost sustavi obrazovanja odraslih organizirani su kao dosljedni dio tržišnog društva, shvaćajući obrazovanje odraslih kao industriju, izvor profita, mjesto razvoja konkurentnosti i kompetitivnosti te isključivo kao alat za zapošljavanje.

Unatoč izraženoj relativnoj difuznosti u određivanju kvalitete, istraživanja ovog aspekta obrazovanja odraslih (Faurchau, 2008) identificirala su tri komponente:

- 1) kvaliteta strukture koja se odnosi na širi okvir i zahvaća pitanja organizacije i resursa (obrazovna politika, zakonodavni aspekt, cjelokupna organizacija sustava obrazovanja odraslih, kurikulumi...);
- 2) kvaliteta procesa koja se odnosi na unutarnja pitanja poput poučavanja i učenja (standardizirani ishodi obrazovanja, nastavni sadržaj, didaktičko-metodički pristupi, materijali za učenje, okruženje, odnos nastavnik-odrasli učenik...);
- 3) kvaliteta rezultata s naglaskom na ishode obrazovanja (ishodi definirani kurikulumom odnosno nastavnim predmetom) (TWG, 2013; Popović, 2011).

Navedene komponente su povezane jer iako je kvaliteta rezultata konačni cilj, srž osiguranja kvalitete sadržana je u kvaliteti procesa i kvaliteti strukture. Kvalitetno obrazovanje odraslih trebalo bi biti dostupno svima, relevantno, djelotvorno, učinkovito i održivo pri čemu naglasak treba biti na kvaliteti strukture i kvaliteti procesa.

Kao polazište za artikuliranje pristupa kvaliteti obrazovanja odraslih na globalnoj razini UNESCO je definirao četiri osnovne dimenzije kvalitete koje su navedene u brojnim europskim dokumentima (UIL, 2009., str. 79-94):

- Pravičnost (eng. *Equity*) – podrazumijeva pravedan pristup i sudjelovanje u obrazovanju i osposobljavanju;
- Relevantnost (eng. *Relevance*) – podrazumijeva učinkovit način i podršku te postojanost učenja odraslih za postizanje individualnih i društvenih ciljeva;
- Djelotvornost (eng. *Effectiveness*) – podrazumijeva krajnje rezultate u smislu obrazovnih ishoda za odrasle učenike. Upravo postotak završenosti i razine postignuća su pokazatelji djelotvornosti;
- Učinkovitost (eng. *Efficiency*) – podrazumijeva ekonomičnu raspodjelu resursa za postizanje određenog cilja uzimajući u obzir omjer troškova i koristi.

U posljednje vrijeme, pored ove četiri dimenzije, relevantna literatura navodi i održivost kao petu dimenziju kvalitete u obrazovanju (odraslih) (Broek i Buiskool, 2013; Barrett i sur., 2006). Održivost (eng. *Sustainability*) podrazumijeva rezultate učenja koji bi trebali biti dugoročno održivi i ne bi smjeli štetiti okolišu i društvu u cjelini. Implementacija dimenzije održivosti odnosno održivog razvoja u odgojno-obrazovne sustave i praksu još uvijek je na samom početku i ostaje područje brojnih rasprava. Ideja *održivosti* odnosno *održivi rast i razvoj* su usko povezani s načinima na koje se društveni problemi promišljaju i rješavaju u okvirima obrazovnih politika. Danas je sve više izgledno kako postoji sve veća svjesnost o tome da je za postizanje održivosti neophodna promjena paradigme, svrhe, politike i prakse obrazovanja odraslih. U tom pogledu nužan je prijelaz sa dominantne instruktorske i transmisivne paradigme prema transformativnoj i emancipacijskoj paradigmi u obrazovanju (odraslih). U ključnom dokumentu o ciljevima obrazovanja za održivi razvoj UNESCO (2017) naglašava da današnje društvo mora odgovoriti na brojne izazove s kojim se susreće, a ti izazovi su: povećanje složenosti i neizvjesnosti uvjeta, individualizacija i povećanje društvene raznolikosti, širenje ekonomske i kulturne uniformnosti, degradacija ekosustava o kojima ovisimo te sve veća ranjivosti i izloženost prirodnim i tehnološkim opasnostima. Svi ti uvjeti zahtijevaju kreativno, prilagodljivo i samoorganizirano djelovanje pojedinaca koji moraju naučiti razumjeti složeni svijet u kojem žive i biti u stanju djelovati u smjeru pozitivnih promjena (UNESCO, 2015). U recentnoj literaturi takvi pojedinci nazivaju se *građanima održivosti* (Wals i Lenglet, 2016; Wals, 2015), a glavni cilj obrazovanja za održivi razvoj je kultiviranje upravo takvih budućih *održivo* odgovornih i aktivnih građana (UNESCO, 2017). Sve ovo pred obrazovanje odraslih stavlja traženje odgovora za razvoj emancipiranih pojedinaca.

Kritičkim promišljanjem o konceptu kvalitete u obrazovanju odraslih, uočava se kako su dimenzije kvalitete (pravičnost, relevantnost, djelotvornost, učinkovitost i održivost) često u međusobnom sukobu jer mjere za poboljšavanje jedne negativno utječu na druge. Svjedoci smo situacija u kojima je vidljivo da se zbog povećanja učinkovitosti značajno zanemaruje pravičnost (Welch, 2000), ali i druge dimenzije kvalitete kao što su relevantnost i održivost. Taj međusobni sukob dimenzija kvalitete rezultat je dominantnog pristupa kvaliteti obrazovanja odraslih.

Osim određivanja dimenzija kvalitete, u literaturi se mogu identificirati međusobno povezani dominantni pristupi kvaliteti u obrazovanju odraslih – ekonomski i humanistički (Broek i Buiskool, 2013; Barrett i sur., 2006). Ekonomski pristup uglavnom se odnosi na učinkovitost i djelotvornost te postizanje ishoda obrazovanja uz razumne troškove pri čemu je iznimno važan

omjer troškova i koristi (*cost-benefit* analiza). Ovakav pogled na obrazovanje odraslih koristi kvantitativne rezultate i *indikatore* kao mjeru kvalitete (npr. omjeri upisa i drop-outa, stope povrata na ulaganje u obrazovanje u smislu zarade i kognitivnih postignuća mjerenih nacionalnim testovima i/ili međunarodnim studijama poput PIAAC i PISA istraživanja). Za razliku od toga, humanistički/progresivni pristup karakterizira šira briga za razvoj odraslog učenika, ljudski razvoj i društvene promjene i sumarno govoreći, nije usmjeren na pozitivistički pristup mjerenja kvalitete. Kako ovaj pristup stavlja naglasak na proces učenja u sebi sadrži principe prihvatljive u obrazovanju odraslih.

Oba pristupa ogledaju se u velikim međunarodnim organizacijama, kao što su OECD, Svjetska banka i UNESCO, koje svojim djelovanjem podupiru i osnažuju pojedini pristup kvalitete u obrazovanju (odraslih). Drugačije rečeno, koncept kvalitete u obrazovanju odraslih promišlja se u okviru diskurzivne prakse što podrazumijeva da se iza samog koncepta kvalitete krije ideologija i odnos moći (Popović i Maksimović, 2014). Kao i svako obrazovanje i koncept kvalitete u obrazovanju se oslanja na različite sustave vrijednosti, pristupe i paradigme pri čemu politički akteri nude različita tumačenja određenih koncepata kako bi podržali svoje viđenje realnosti (Bacchi, 2000). Tu političku moć prepoznamo kroz djelovanje *svjetskih moćnika*. Eklatantan primjer su Svjetska banka i OECD koji u pogledu razvoja kvalitete obrazovanja odraslih djeluju po bankarskim i ekonomskim principima. Kao glavnu mjeru kvalitete uzimaju različite mjerljive *indikatore* i statističke podatke što često dovodi u pitanje svrhu kvalitete i obrazovanja odraslih općenito. Iako bi ciljevi osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih trebali obuhvaćati širi spektar osobnih i društvenih ishoda obrazovanja, najčešće je vrednovanje kvalitete u obrazovanju odraslih ograničeno isključivo na mjerljive ishode. Kvantitativni pristup i mjerljivost postali su *zlatni standard* kvalitete u obrazovanju odraslih.

Za razliku od Svjetske banke i OECD-a, UNESCO-vo razumijevanje koncepta kvalitete je sveobuhvatnije radi holističkog pristupa obrazovanju. Obrazovanje, pa tako i obrazovanje odraslih, shvaća se kao esencijalna vrijednost za ljudski razvoj uz respektiranje kulturalne i jezične raznolikosti u obrazovanju, inkluzivnog obrazovanja, obrazovanja za mir i ljudska prava te obrazovanja za održivi razvoj. Ove teme važnost su dobile u okviru rezolucije UN-a *Desetljeće obrazovanja za održivi razvitak 2005.-2014.* Delorovo izvješće *Učenje: blago u nama* sadrži viziju UNESCO-a za globalno obrazovanje, a osnova izvješća su četiri stupa obrazovanja: obrazovanje za znati, obrazovanje za djelovanje, obrazovanje za živjeti zajedno i obrazovanje za biti (Delors, 1996; 1998). Učenje za *znati, djelovati, živjeti zajedno i biti* trebali bi se shvaćati kao temelji obrazovanja odraslih, a time i kvalitete obrazovanja odraslih. Upravo je Delorovo izvješće utjecalo na razvoj koncepta životnih vještina što je razrađeno u *Okviru za djelovanje iz Dakara* (World Education Forum, 2000). Koncept životnih vještina značajno je širi od koncepta profesionalnih i praktičnih vještina i znanja koji na odrasle gleda kao na ekonomski produktivne pojedince prilagođene tržištu rada. Osim što na pojedinca trebamo gledati u kontekstu tržišta rada na njega trebamo gledati kao na *građanina održivosti*. Međutim, u posljednje vrijeme dolazi do promjena i u UNESCO-vom konceptu pa je sve vidljivije približavanje konceptu kvalitete kako ga shvaćaju Svjetska banka i OECD.

Unatoč nastojanjima *mirenja* ekonomskog i humanističkog pristup očito je da se u definiranju kvalitete obrazovanja (odraslih) koriste koncepti iz svijeta ekonomije i teorije ljudskog kapitala. Emancipacijska uloga obrazovanja odraslih kao procesa oslobođenja, propitivanja i razvoja svih čovjekovih sposobnosti i interesa je zanemarena u ovakvom diskursu kvalitete obrazovanja odraslih što je dovelo u pitanje samu bit obrazovanja odraslih. Ukoliko je isključivo cilj obrazovanja odraslih ekonomski razvoj pri čemu prevladava tržišni koncept, ostaje otvoreno pitanje možemo li tvrditi da je obrazovanje odraslih emancipacijski proces?

SUVREMENI MITOVI O OBRAZOVANJU ODRASLIH

Uvjerenje da je obrazovanje odraslih *conditio sine qua non* kad je riječ o razvoju društva, prisutno je od vremena prosvjetiteljske koncepcije obrazovanja odraslih, kada je ono shvaćano kao aktivnost koja omogućuje afirmaciju pojedinca u široko koncipiranim kurikulumima. Recentniji *trendovi* refokusirali su obrazovanje odraslih i smjestili ga u koncepciju cjeloživotnog obrazovanja i učenja, gdje ono zauzima središnje mjesto (Pastuović, 2008; Titmus, 1981) jer je shvaćeno pravom i potrebom svakog pojedinca radi njegova osobnog i profesionalnog razvoja, ali i važnim čimbenikom društvenog razvoja. Takva shvaćanja pridonijela su da se u drugoj polovici 20. stoljeća obrazovanje odraslih pomiče sa margina društvenih zbivanja (i intervencija kreatora obrazovnih politika) u središte obrazovnih politika u svim zemljama bez obzira na razinu razvijenosti. Brojne zemlje shvatile su da obrazovanje odraslih ima važnu ulogu u razvoju društava i pojedinaca (Reischmann, 2004.) pa ga određuju strukturnim elementom obrazovnog sustava i priznaju ga ravnopravnim podsustavom u *policy* dokumentima. Nažalost, realna praksa daje indicije da obrazovanje odraslih, u posljednje vrijeme, gubi svoju suštinu što se odražava na poimanje kvalitete u obrazovanju odraslih.

U novije vrijeme obrazovanje odraslih evoluiralo je, barem na deklarativnoj razini, u društvenom, političkom i ekonomskom kontekstu. Pri tome obrazovanje odraslih je konceptualizirano kao „individualni zadatak, a ne kao kolektivni projekt“ (Biesta, 2006., str. 169). Cjeloživotno učenje postao je dominantan pristup i temeljni princip diskursa obrazovnih politika u EU, koncipirajući obrazovanje odraslih kao alat za konkurentnost i gospodarski rast u Europskoj uniji. Biesta (2006) ističe kako se pri tome obrazovanje odraslih rekonceptualiziralo oko politike i prakse koje konsolidiraju liberalno-produktivan model i utilitarno-instrumentalni model organiziranja obrazovnih odnosa, procesa i institucija. Jedan od ishoda te rekonceptualizacije je potpuno zanemarivanje humanističkog cilja obrazovanja odraslih koji u novije vrijeme sve više postaje mit. Samoaktualizacija pojedinca, koja je prema Maslowljevoj hijerarhiji potreba na samom vrhu piramide, postala je samo iluzija u obrazovanju odraslih. Realnost je da je obrazovanje odraslih sve manje povezano sa samoaktualizacijom pojedinca i njegovim slobodnim vremenom, a sve više sa ekonomskim ciljem i obrazovanjem za tržište rada. Promišljajući o dimenzijama kvalitete obrazovanja odraslih, relevantnost, kao jedna od dimenzija, otvara mnoga pitanja o postojanosti obrazovanja odraslih danas. U tom kontekstu relevantnost obrazovanja odraslih kao sredstva samoaktualizacije i emancipacije jedan je od suvremenih mitova oblikovanih u različitim rekonceptualizacijama i reorganizacijama (sustava) obrazovanja odraslih.

Tržišni model obrazovanja odraslih i pitanje upravljanja ljudskim resursima zauzelo je središnje mjesto u obrazovanju odraslih, s obzirom na ulogu koja im je dodijeljena u razvoju konkurentnosti gospodarstva Europske unije. Reforme sustava obrazovanja odraslih, ali i cjelokupnih obrazovnih sustava i kurikuluma te obrazovnih politika, sve više se usklađuju s totalizirajućim imperativima diskursa globalne ekonomije. Pri tome ekonomski odnosno tržišni parametri nametnuli su općeprihvaćene vrijednosti kao, primjerice, produktivnost, djelotvornost, kontrolu kvalitete, standarde, konkurentnost, kompetencije ... Ovi parametri prožimaju obrazovne reforme gotovo u svim zemljama koje onda zahtijevaju da praksa u obrazovnim institucijama daje pokazatelje prema ekonomskim vrijednosnim kriterijima. Ovakav pristup Mijatović (2002., str. 117) naziva „nedostatkom znanstvenog kompasa“ i „igranjem reformskih igara i stvaranje privida kako se nešto mijenja“. U tim uvjetima, „znanje i obrazovanje... nisu više cilj, nego su sredstvo koje ne zahtjeva nikakva daljnja promišljanja sve dotle dok se daje opravdati samo kao sredstvo: za prosperitetna tržišta, kvalifikacije za radno mjesto, mobilnost usluga, rast gospodarstva“ (Liessmann, 2008., str. 129). Prevlast ekonomskog modela u sustavima obrazovanja odraslih vidljiv je iz činjenice da se u posljednje vrijeme odgovornost za obrazovanje odraslih prebacuje iz ministarstva obrazovanja u ministarstvo gospodarstva.

S obzirom na snažno izraženu tržišnu usmjerenost sustavi obrazovanja odraslih reorganizirani su kao dosljedni dio tržišnog društva, shvaćajući obrazovanje odraslih kao industriju, izvor profita, mjesto razvoja konkurentnosti i kompetitivnosti te kao alat za zapošljavanje. Ova činjenica vidljiva je u prenaplašavanju strukovnog obrazovanja odraslih gdje liberalno, opće obrazovanje odraslih biva skoro potpuno zanemareno. Kušić i sur. (2016) navode kako o tome svjedoči niz teorijskih i praktičnih diskursa poput: određenja obrazovanja odraslih koje se u mnogim slučajevima poistovjećuje isključivo sa strukovnim obrazovanjem odraslih; financiranja obrazovanja odraslih jer se državna financijska sredstva isključivo usmjeravaju na razvoj strukovnog obrazovanja odraslih; mijenjanja misije i područja djelovanja nekih tradicionalno-andragoško usmjerenih obrazovnih institucija koje u svoju ponudu sve češće uključuju programe strukovnog obrazovanja odraslih kako bi uspjele opstati na tržištu; i obrazovanja andragoga jer u većini zemalja andragozi koji rade u području strukovnog obrazovanja odraslih moraju u skladu sa zakonima i pravilnicima steći određene andragoške kompetencije dok andragozi u području liberalnog obrazovanja odraslih u pravilu nisu obvezni posjedovati andragoške kompetencije.

Takav diskurs i reorganizacija sustava obrazovanja odraslih doveli su do značajnih promjena u kurikulumima obrazovanja odraslih. Promjene se prvenstveno očituju u ponudi obrazovnih programa koji su isključivo usmjereni prema zahtjevima tržišta. Takva ponuda odraslima daje samo *tehničku* opremu za borbu u neoliberalnoj areni što nije dostatno za život u suvremenom društvu, odnosno za kvalitetu života pojedinca. U prilog tome ide činjenica kako se, pod pritiskom međunarodnih financijskih institucija, u kurikulumu osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja odraslih *uguravaju* sadržaji s ciljem razvoja poduzetničkih kompetencija. S druge strane, izbacuju se, u današnje vrijeme, *nekorisni* sadržaji jer se veliki dio društvenog i humanističkog obrazovanja odraslih smatra nepopularnim s obzirom na malu tržišnu relevantnost (Kušić i sur., 2015). Umjesto učenja o kulturi, umjetnosti, povijesti, međuljudskim odnosima i brojnim socijalnim kompetencijama odnosno temeljenim životnim vještinama, u kontekstu skrivenog kurikuluma odrasli moraju naučiti kako biti učinkoviti zaposlenici, poslodavci, ali i što veći potrošači. Tržišna usmjerenost u obrazovanju odraslih pridonijela je snažnom razvoju komercijalizacije obrazovanja odraslih. Mnogi poduzetnici i korporacije osnivaju svoje obrazovne institucije (privatna učilišta, korporacijska sveučilišta...) nudeći razne oblike obrazovanja usprkos upitnoj kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Na taj način svaki pseudo-obrazovni program je prihvatljiv, ako postoji potražnja i ako će *kupci* platiti taj obrazovni program, bez obzira na njegovu znanstvenu utemeljenost ili valjanost na temelju generacijskog znanja (Standing, 2011).

Iako se u mnogim europskim i nacionalnim dokumentima obrazovanje odraslih često spominje kao ključni faktor za zapošljavanje, obrazovanje odraslih se prodaje kao investicija koja nema ekonomsku isplativost za većinu kupaca. Kako ističe Standing (2011) to je jednostavno prijevara budući da svakodnevno svjedočimo velikom broju visoko obrazovanih koji su nezaposleni ili su zaposleni na niskokvalificirana radna mjesta ili ne posjeduju temeljne životne vještine za 21. stoljeće. To potkrepljuju i rezultati PIAAC istraživanja¹ koji ukazuju na velik broj odraslih koji posjeduju nisku razinu vještina pismenosti (od 4.9% do 27.7% odraslih) i računanja (od 8.1% do 31.7% odraslih). Vrlo velik broj odraslih (od 7% do 23%) ne posjeduje ni najosnovnije

¹ Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD - *Organisation for Economic Cooperation and Development*) provela je prvo istraživanje s ciljem procjene znanja i vještina odraslih u sklopu *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Istraživanje je provedeno od kolovoza 2011. do ožujka 2013. godine. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno oko 166 000 odraslih osoba u dobi od 16 do 65 godina u 24 zemlje – od toga su 22 zemlje članice OECD-a (Australija, Austrija, Belgija/Flandrija/, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Italija, Japan, Kanada, Južna Koreja, Nizozemska, Norveška, Njemačka, Poljska, Republika Irska, Sjedinjene Američke Države, Slovačka, Španjolska, Švedska, Ujedinjeno Kraljevstvo/Engleska i Sjeverna Irska/) te Republika Cipar i Ruska Federacija.

kompetencije za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije (računala, suvremena sredstva komunikacije) u suvremenom tehnološkom okruženju. Samo mali broj odraslih (od 2.9% do 8.8%) posjeduje višu razinu kompetencija za rješavanje problema u suvremenom tehnološkom okruženju. Iako se rezultati značajno razlikuju od zemlje do zemlje, rezultati su ukazali na generacijske razlike (stariji odrasli općenito su slabije osposobljeni nego mlađi odrasli) i na spolne razlike (muškarci posjeduju više kompetencija u području pismenosti, računanja i rješavanja problema u tehnološkom okruženju od žena, iako kod mlađih generacija te razlike su gotovo zanemarive) (OECD, 2013).

Djelotvornost i učinkovitost obrazovanja odraslih tako postaju još jedan od mitova koji se javljaju u obrazovanju odraslih u današnje vrijeme. Ekonomski diskurs u obrazovanju (odraslih) rezultirao je i *zaluđenošću* kompetencijskim pristupom. Činjenica jest da su se pojam kompetencija i kompetencijski pristup obrazovanju pojavili u području menadžmenta, proizlaze iz taylorizma i kulta učinkovitosti, a prijenos na područje obrazovanja odraslih predstavlja posljedicu pritiska proizašlih iz usporedbe ekonomske učinkovitosti i postizanja standarda. Jedino prihvatljiva evaluacija cjelokupnog obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnih sustava je evaluacija ishoda učenja (u) temeljenih u obrazovnim standardima. U srži uvođenja koncepta obrazovnih standarda leži pokušaj primjene ekonomskih modela osiguranja kvalitete u obrazovanju koji je prihvaćen od strane obrazovne politike kao neupitan i snažno poduprt od strane međunarodnih organizacija (Palekčić, 2007). Kao što je istaknuo i Ratke (2003., prema Palekčić, 2007) radi se o ekonomiziranju i tehnologiziranju odgoja odnosno o odgojnoj znanosti OECD-a kojoj je primarni cilj globalna kompetitivnost na svjetskom tržištu. Uvođenje obrazovnih standarda i pripadajućih ishoda učenja rezultiralo je redukcijom obrazovanja na mjerljiva znanja. Jedan od glavnih kritičara taylorizma, teoretičar menadžmenta Mintzberg (1989) ističe da opsjednutost učinkovitošću dovodi do toga da mjerljivi učinci potpuno zasjenu socijalne učinke i vrijednosti, što se zapravo smatra jednim od glavnih nedostataka kompetencijskog pristupa obrazovanju. Na taj način prosudbe kvalitete povezane su sa onim što se događa u odgojno-obrazovnim institucijama pri čemu se naglasak isključivo stavlja na znanja i vještine u užem smislu dok se značajno zanemaruju stavovi i vrijednosti.

Neupitnim prihvaćanjem kompetencijskog pristupa praksa obrazovanja odraslih vođena je instrumentalnim pristupom, a podrazumijeva da je pojedinac menadžer svojih kompetencija i da njegovo zapošljavanje ovisi o sposobnosti da svoje kompetencije prilagodi tržištu rada što se može shvatiti kao „instrument prilagodbe, a ne emancipacije“ (Biesta, 2012., str. 8). Ovakav pristup obrazovanje odraslih uglavnom shvaća kao sredstvo prilagodbe potrebama i zahtjevima političkog i ekonomskog konteksta. Pri tome se znanje promatra kao nešto što je izvan odraslog učenika, a koje će se steći u procesu učenja. Iako bi obrazovanje odraslih trebalo doprinijeti emancipaciji i osnaživanju pojedinca, prihvaćanjem ekonomskog diskursa obrazovanje odraslih dobilo je jednu sasvim drugu ulogu – ulogu podčinjavanja i pripitomljavanja pojedinca na postojeći sustav. Umjesto da obrazovanje odraslih potiče kritičko preispitivanje realnosti, ono zapravo sve više postaje alat za nekritičko prihvaćanje uspostavljene hegemonije.

Kritički mislioci poput Freire (1970), Giroux (1985), Foucault (1991), Cunningham (1993), Schied (1995) i Orwell (2016) slažu se da je upravo ovakvo obrazovanje odgovorno za podčinjenost pojedinca pri čemu je naglasak na njegovoj ekonomskoj učinkovitosti i radnoj produktivnosti. U skladu s time, Standing (2011) ističe kako globalizacija nije doba deregulacije, već reregulacije u kojem su većina novih propisa i standarda direktive koje govore ljudima što (ne) mogu. U obrazovanju je snažno izražen politički pritisak i nadzor od strane države s ciljem da se formira *idealni pojedinac* prema shvaćanju političkih i korporativnih elita. Upravo iz tog razloga u obrazovnim politikama, kako ističu Clabaugh i Rozycki (1990), prevladava *disciplina forme*, a ne *disciplina uzroka*. Ideje George Orwella o kontroli ljudi (*Nineteen Eighty-Four*, 1949) i Michela Foucaulta o Panopticonu (*Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, 1975) činile su se nezamislivima unazad par godina. Ove ideje možemo promatrati kao koncept današnje moći

discipliniranja te kao metaforu za moderna *disciplinska* društva i njihove sveprisutne sklonosti promatranju, kontroliranju i normaliziranju. Foucault (1991) navodi kako Panopticon stvara svijest o stalnoj vidljivosti kao obliku moći i vlasti, i kako za dominaciju više nisu potrebni lanci, rešetke i lokoti. Oblik ovakve moći moguće je staviti i u kontekst obrazovanja (odraslih) povezujući ekonomski rast moći sa standardima, kompetencijskim profilima i ishodima učenja kako bi se povećala *poslušnost*, učinkovitost i djelotvornost svih elemenata sustava obrazovanja odraslih. Institucionalno obrazovanje (odraslih) karakterizirano je kao ideološki državni aparat kako bi se reproducirale vrijednosti moćnika i stvorili uvjeti da se na ljudske potrebe gleda kao na potrošačku robu (Giroux, 1985).

Illicheva kritika institucionalizacije ljudskih potreba i dalje je aktualna i bit će sve aktualnija prihvaćanjem rapidne komercijalizacije svih segmenata života (Vrcelj i Mušanović, 2013) pa tako i obrazovanja odraslih. Sukladno tome, institucije za obrazovanje odraslih postale su agencije za akreditaciju. U skladu s time, obrazovanje, a time i obrazovanje odraslih, se prema Meyeru i Rowanu (1983., str. 73) shvaća kao „školsko pravilo: Obrazovanje je kada certificirani učitelj poučava registrirane učenike o standardiziranim kurikulumskim temama u akreditiranim školama“. Illich (1980) smatra da se u novonastaloj povijesnoj situaciji događaju inverzije potreba tako što društvo nudi usluge umjesto vrijednosti, a pri tome današnje obrazovanje (odraslih) i obrazovne institucije potiču razvoj inverzija. Tako se u obrazovnim institucijama poistovjećuje proces i suština, nastava s učenjem, fluentno izražavanje sa sposobnošću kazivanja nečeg novog, prelazak u viši razred s obrazovanjem, diploma sa stručnošću. Glavni proizvod obrazovanja postale su diplome i certifikati, koji bi trebali osigurati mogućnost zapošljavanja, a ne cjelokupni osobni razvoj čovjeka. U pitanje se dovodi održivost takvog sustava obrazovanja odraslih, kao jedne od značajnih dimenzija kvalitete suvremenog obrazovanja odraslih.

UNESCO je 1972. godine objavio izvješće o obrazovanju u kojem se obrazovanje shvaćalo kao sredstvo samorazvoja pojedinca odnosno kao sredstvo za *učiti biti* (Faure i sur., 1972), što je predstavljalo prekretnicu u promišljanjima o obrazovanju. S obzirom na tu perspektivu, proces obrazovanja (odraslih) treba pratiti ljude tijekom njihovog životnog ciklusa, u kojem je pojedinac subjekt (Biesta, 2006), a ne objekt u procesu obrazovanja. Drugim riječima, na obrazovanje se je gledalo kao na alat za integralni razvoj čovjeka, koji je od vitalnog značaja za individualnu i društvenu emancipaciju. Međutim, današnji trend u obrazovanju odraslih je partikularno gledanje na odraslog pojedinca što je u raskoraku s holističkim² konceptom shvaćanja čovjeka.

Niz je razloga zbog kojih možemo vjerovati da su institucije za obrazovanje odraslih, točnije rečeno cjelokupno društvo, zakazale u poticanju holističkog pristupa odraslima reducirajući ih samo na njihovu kompetentnost i konkurentnost na tržištu rada. Promatrajući uvriježene obrazovne politike i rasprave o obrazovanju odraslih može se zaključiti da mnoga društva u globalizacijskim uvjetima trebaju kompetentne radnike koji će osigurati naciji da (p)ostane konkurentna na svjetskom tržištu. Pritom, u pitanje se dovode ciljevi poput „autonomije subjekta, suverenost pojedinca, odgovornost jedinice... samosvijest, duhovno prožimanje svijeta... životnost, socijalne kompetencije i radost učenja“, a kao tajni cilj današnjeg obrazovanja odraslih, ili bolje reći osposobljavanja, je „ne misliti vlastitom glavom“ (Liessmann, 2008., str. 61-78). Slijedeći jedino tržišni koncept u obrazovanju odraslih naglašena je odsutnost vizije obrazovanja odraslih kao

² U holističkom konceptu pojedinac se shvaća kao „jedinствена, cjelovita i neponovljiva osoba - osobnost, a ne kao skup ili - pretencioznije - sustav znanstvenom opažanju pozitivistički dostupnih, objektivnih diskretnih obilježja“ (Mušanović, 1998., str. 86). Prema holističkom načelu osoba se ne može reducirati ni na kakav, ma kako kompleksan, model (pojedinac kao racionalno, moralno, radno i sl. biće). Poznato je da suvremeni složeni modeli čovjeka i ljudskog ponašanja napuštaju ideju izoliranog agregatnog predstavljanja čovjeka kao skupa obilježja iz kojih se potom objašnjava ljudski svijet i čovjeka.

sredstva za podizanje autonomije i društvene svijesti i alata za koncijentizaciju (Freire, 1970), osnaživanje i emancipaciju.

Još jedan od suvremenih mitova u obrazovanju odraslih je pravičnost u pogledu sudjelovanja u obrazovanju, kao jedne od dimenzija kvalitete obrazovanja odraslih. Iako je jedna od odlika suvremenog društva demokratizacija obrazovanja, moguće je s punim pravom ukazati na segregacijske mehanizme u obrazovanju odraslih. Na tragu Illichevih kritika o demokratičnosti obrazovanja, segregacijski mehanizmi suptilno su uključeni u institucije za obrazovanje (odraslih) kroz skriveni kurikulum koji je često u službi obespravljanja marginaliziranih društvenih skupina koje su onemogućene u stjecanju obrazovanja kao javnog društvenog dobra (Kušić i sur., 2022; Vrcelj i Mušanović, 2010). Usmjeravanje obrazovanja odraslih isključivo za potrebe tržišta rada dovodi do paradoksa da se zapostavljaju oni koji su manje obrazovani ili uopće nisu u odnosu na one koji već posjeduju neko obrazovanje. Time se obrazovanje odraslih sve više usmjerava na one koji su već obrazovani, a ne na one kojima je obrazovanje najpotrebnije. Boeren (2009) ističe kako je sudjelovanje u obrazovanju odraslih Matthewov princip: oni koji već imaju, dobivaju još više. Time koncept *druge šanse* u realnosti postaje mit.

S ciljem što boljeg razumijevanja različitih koncepata i dimenzija kvalitete obrazovanja odraslih bitno je razlikovati pojmove *obrazovanje* i *školoavanje* budući se ta dva pojma, iako su značajno različita, sve češće poistovjećuju. Poistovjećivanje ovih pojmova sve je primjetnije u paradigmi osiguranja kvalitete jer institucionalna učinkovitost i djelotvornost bivaju sinonimi kvalitete u obrazovanju odraslih. Chitty (2002., prema Barrett i sur., 2006) se kritički odnosi prema ovakvom shvaćanju kvalitete naglašavajući da svrha školovanja može biti ispunjenje svih čovjekovih potencijala, priprema za tržište rada te društveni napredak i društvene promjene, što se može smatrati kvalitetom. Iz humanističke paradigme, glavna svrha obrazovanja je ispunjenje svih čovjekovih potencijala, a školovanje potiče razvoj samopouzdanja, neovisnosti i autonomije kod svakog pojedinca. Na taj način naglašena je socijalna dimenzija obrazovanja, a obrazovanje odraslih u tom pogledu predstavlja snažan alat za transformaciju. Za razliku od toga, shvaćajući školovanje isključivo kao pripremu pojedinca za tržište rada svoje utemeljenje pronalazi u racionalnoj obrazovnoj paradigmi odnosno teoriji ljudskog kapitala (Baptiste, 2001). Posljedično, obrazovanje ima instrumentalnu vrijednost, a odgojno-obrazovne institucije predstavljaju dobar selekcijski alat za profesionalnu karijeru pojedinca. Time se pojam obrazovanja reducirao na „funktionalističko-pragmatističku dimenziju“ (Palekčić, 2007., str. 100).

Poistovjećujući obrazovanje sa školovanjem, što je u suprotnosti sa konceptom cjeloživotnog učenja, obrazovanje odraslih se razumijeva vrlo usko i svodi na tehničku aktivnost koja je statična jer ne uzima u obzir sve karakteristike pojedinog konteksta (Holt, 2000., prema Barrett i sur., 2006). Biesta (2012) navodi kako obrazovanje, s obzirom na svrhu, ima tri domene: kvalifikaciju, socijalizaciju i subjektivizaciju. Kroz obrazovanje pojedinci uče i postaju sposobni izvršavati aktivnosti/zadatke i tako stječu kvalifikacije u nekom području djelovanja (domena kvalifikacije) te se integriraju i postaju dio društvenih, političkih i stručnih okvira (domena socijalizacije). Isto tako, kroz obrazovanje pojedinci mogu biti neovisni, subjekti djelovanja i odgovornosti (domena subjektivizacije). Kao što je već ranije spomenuto, u današnje vrijeme živimo u svijetu certifikata i ideje da što više se osposobljavamo, konkurentniji smo i dobivamo više alata za svoju *zaštitu* u *audit* kulturi. Ovakva praksa svakodnevno je podupirana od (obrazovnih) političara, poslodavaca, nastavnika i EU dokumenata o obrazovanju, posebno u području obrazovanja odraslih, i uključuje jedino domenu kvalifikacije, dok preostale dvije domene ostaju zanemarene. Međutim, dok kvalifikacija i socijalizacija mogu promovirati osnaživanje pojedinaca, subjektivizacija je usko povezana sa emancipacijom odnosno sa kritičkim razmišljanjem o načinima njihova djelovanja i bitka.

Kritičkom diskursu o obrazovanju odraslih u suvremenom društvu ide u prilog i Liessmann-ovo razmišljanje koji ističe kako više ne možemo govoriti o obrazovanosti nego čak o

neobrazovanosti. Neobrazovanost pritom ne znači „odsutnost znanja ili čak i glupost“ (Liessmann, 2008., str. 60) kao ni „stanoviti oblik nekultiviranosti, nego katkad posve intenzivno postupanje sa znanjem onkraj svake ideje o obrazovanju“ i to upravo kao posljedica „kapitalizacije duha“ (Liessmann, 2008., str. 9-10). Kruto zagovaranje ekonomizacije, neoliberalne i neokonzervativne ideologije, komodifikacije, komercijalizacije, privatizacije, rangiranja i standardizacije, koji su temelj današnjeg obrazovanja (Kušić i sur., 2014), ide u prilog suvremenim mitovima o obrazovanju odraslih.

ZAKLJUČAK

Iako postoje dokazi da se osiguravanje kvalitete, kada ju je moguće osigurati i dokazati, rečeno dominantnim ekonomskim rječnikom, *isplati*, obrazovanje odraslih kao iznimno heterogen, diferenciran, multifunkcionalan i promjenjiv sustav nameće potrebu uvođenja drugih parametara. Većina instrumenata koji su izričito razvijeni kako bi se osigurala kvaliteta uvjeta za obrazovanje odraslih usmjerena je isključivo na mjerljive parametre i kvantitativni pristup shvaćajući ih kao *zlatni standard* kvalitete. Time su zapostavljeni brojni važni aspekti obrazovanja odraslih koji su neuhvatljivi ovakvim pristupima.

Koncept kvalitete u obrazovanju odraslih odražava različite ideološke, ekonomske, društvene i političke vrijednosti pa je stoga važno konceptu kvalitete pristupati iz pozicije kritičke pedagogije. Današnje obrazovanje odraslih odnosno kvaliteta obrazovanja odraslih obilježena je konceptom učinkovitosti i djelotvornosti što je rezultat prevlasti ekonomskog modela u obrazovanju odraslih, poistovjećivanja obrazovanja odraslih isključivo sa obrazovanjem za tržište rada i krutim zagovaranjem kompetencijskog pristupa u obrazovanju koji zanemaruju pravičnost, relevantnost i održivost obrazovanja odraslih. Tako shvaćena kvaliteta obrazovanja odraslih u kojoj se slijedi koncept kompetitivnosti i konkurentnosti sa fokusom na isključivo mjerljive pokazatelje i stalni rast nije održiva u budućnosti pa čak je i štetna za obrazovanje odraslih. Na taj način ekonomski diskurs kvalitete mijenja samu suštinu i praksu obrazovanja odraslih te reducira ljudski razvoj i kvalitetu života na ekonomske parametre. Postavlja se pitanje možemo li danas o obrazovanju odraslih govoriti kao o procesu emancipacije i osnaživanja pojedinca ili kao o procesu podčinjavanja i pripitomljavanja pojedinaca s ciljem nekritičkog prihvaćanja uspostavljene hegemonije. O odgovoru na ovo pitanje ovisi budućnost obrazovanja odraslih.

LITERATURA

- Austrian National Agency for Lifelong Learning. (2011). *QALLL project - Quality Assurance in Lifelong Learning with particular focus on vocational education and training and adult education*. Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD GmbH), National Agency for Lifelong Learning. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=191
- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45-57.
- Baptiste, I. (2001). Educating Lone Wolves: Pedagogical Implications of Human Capital Theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184-201.
- Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. *EdQual Working Paper*, No. 3. EdQual RPC.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44 (1), 5-20.
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Matthew principle. *Filosofija. Sociologija*, 20(2), 154-161.
- Broek, S., & Buischool, B. J. (ur.). (2013). *Developing the adult learning sector. Quality in adult learning Sector (Lot 1)*. Final Report. Zoetermeer: Panteia. http://arhiv.acs.si/porocila/Quality_in_the_Adult_Learning_Sector-final_report.pdf
- CEDEFOP. (2011). *Glossary: Quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Clabaugh, G. K., & Rozycki, E. G. (1990). *Understanding Schools: The Foundations of Education. Chapter 9 – Controlling the School: Institutionalization*. New York: Harper & Rowe. <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Institutionalization.html>
- Cunningham, P. (1993). Let's get real: A critical look at the practice of adult education. *Journal of Adult Education*, 22(1), 3-15.
- Delors, J. (1996). *Learning the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Parliament and Council. (2001). *Recommendation of the European Parliament and Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* (OJ 2001/166/EC). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166&from=EN>
- European Parliament and Council. (2008). *Common Principles for Quality Assurance in Higher Education and Vocational Education and Training in the context of the European Qualifications Framework (Annex III) - Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* (OJ 2008/C 111/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)

- European Parliament and Council. (2009). *Recommendation of the European Parliament and Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (OJ 2009/C 155/1). <https://www.eqavet.eu/Eqavet2017/media/Policy-Documents/Recommendation-on-the-establishment-of-European-Quality-Assurance-Reference-Framework-for-VET.pdf?ext=.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Faurschau, K. (ur.) (2008). *Systematic quality assurance in adult learning, Nordic tiles in a mosaic*. Nordic Network Quality in Adult Learning.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. U: P. Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (pp. xi-xxvi). USA: Bergin & Garvey Publishers.
- Illich, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: BIGZ.
- Kušić, S., Vrcelj, S., i Klapan, A. (2014). (Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja. U: N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš i M. Vasilj (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava (Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije, Mostar, 21.-23. ožujka 2013. – Svezak 1.)* (str. 419-429). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Klapan, A. (2015). Adults and „knowledge society“. U: E. Juhász, V. Tomášová, & E. Petlák (ur.), *The Social Role of Adult Education in Central Europe (Die gesellschaftliche Rolle der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa)* (str. 83-93). Hungary, Debrecen: University of Debrecen Department of Andragogy & Association for Development of Adult Education.
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga - komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Mrnjauš, K. (2022). Što je sve skriveno u kurikulumu – diskurs kritičke pedagogije. U: Velički, D. i Dumančić, M. (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/sto-je-sve-skriveno-u-kurikulumu-diskurs-kriticke-pedagogije>
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1983). The Structure of Educational Organizations. U: J. V. Baldrige, & T. E. Deal (ur.), *The Dynamics of Organizational Change in Education* (str. 60-87). Berkely, CA: McCutcheon Pub. Corp.
- Mijatović, A. (2002). *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. New York: The Free Press, A Division of Simon and Schuster Inc.
- Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U: V. Rosić (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: zbornik radova međunarodnog znanstvenog kolokvija Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 84-96). Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Orwell, G. (2016). *Complete Works of George Orwell*. (Kindle Edition). Midas Classics.

- Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura* (str. 39-115). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
- Pastuović, N. (2008). Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 12(2), str. 109-117.
- Popović, K. (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U: N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 189-202). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Popović, K. i Maksimović, M. (2014). Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskurzivna praksa - analiza pristupa međunarodnih organizacija. U: Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspective* (str. 241-258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. Internet publication. <http://www.andragogy.net>
- Sayed, Y. (1997). The concept of quality in education: a view from South Africa. U: K. Watson, S. Modgil, & C. Modgil (ur.), *Educational dilemmas: Debate and Diversity, Vol. 4. Quality in education* (str. 21-29). Cassell: London.
- Schied, F. (1995). How did humans become resources anyway? HRD and the politics of learning in the workplace. U: P. Collette, B. Einsiedel & S. Hobden (ur.), *Proceedings of the 36th Annual Adult Education Research Conference* (str. 287-292). Edmonton: University of Alberta.
- Sirgy, M. J. (1986). A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher. *The American Journal of Economics and Sociology*, 45(3), str. 329-342.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Website copyright © 2013 Bloomsbury Academic. <http://www.bloomsburyacademic.com/view/The-Precariat/book-ba-9781849664554.xml>
- Titmus, C. J. (1981). *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- TWG. (2013). *Thematic Working Group on Quality in Adult Learning. Final Report*. 24th October 2013.
- UIL. (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2010). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija*. Rijeka: HFD.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *JAHN: Europski časopis za bioetiku*, 4(2), 681-694.
- Wals, A. E., & Lenglet, F. (2016). Sustainability Citizens. U: R. Horne, J. Fien, B. B. Beza & A. Nelson (ur.), *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice* (str. 52-66). Routledge.
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen UR: Wageningen University.
- Welch, A. R. (ur.) (2000). *Third World Education: Quality and Equality*. New York: Garland.

World Education Forum. (2000). *Dakar Framework for Action - Education for All: Meeting our collective commitments*. Adopted by the World Education Forum. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>