

POLITIKE OBRAZOVANJA I OBUKE

Nema više neuspešnih:
deset koraka
do jednakopravnosti
u obrazovanju

Sajmon Fild, Malgorzata Kučera, Beatriz Pont

Sa engleskog preveo:

Dušan Spasojević

Stručni recenzent:

Martina Vukasović, MSc

Prevod i stručnu recenziju ovog izdanja je finansirao
Fond za otvoreno društvo - Srbija

ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SARADNJU I RAZVOJ (OECD)

OECD je jedinstveni forum u okviru kog zajedno deluju vlade 30 demokratskih država kako bi odgovorile na ekonomske, društvene i ekološke izazove globalizacije. OECD takođe predvodi napore u cilju razumevanja novih trendova i problema, poput korporativnog upravljanja, informacione ekonomije i izazova populacije koja stari, i pomaže vladama da na njih reaguju. Organizacija obezbeđuje okruženje u kome vlade mogu porediti svoja iskustva, tražiti odgovore na zajedničke probleme, identifikovati dobre prakse i raditi na koordinisanju domaćih i međunarodnih politika.

Zemlje članice OECD-a su: Australija, Austrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Francuska, Grčka, Holandija, Irska, Island, Italija, Japan, Kanada, Koreja, Luksemburg, Mađarska, Meksiko, Nemačka, Norveška, Novi Zeland, Poljska, Portugal, Sjedinjene Američke Države, Slovačka, Španija, Švajcarska, Švedska, Turska, Velika Britanija. Evropska komisija učestvuje u radu OECD-a.

OECD-ovo izdavačko preduzeće (OECD Publishing) čini javno dostupnim rezultate prikupljenih statistika Organizacije i rezultate istraživanja o ekonomskim, društvenim i ekološkim temama, kao i konvencije, smernice i standarde oko kojih su se dogovorile zemlje članice.

Za objavljivanje ovog dela odgovoran je Generalni sekretar OECD-a. Izloženi stavovi i korišćeni argumenti ne predstavljaju nužno zvanično gledište Organizacije ili vlada zemalja članica.

Predgovor

Sve se više pažnje posvećuje pitanju jednakopravnosti u obrazovanju. Masifikacija obrazovanja bila je povezana sa talasom optimizma da će obrazovanje mladim ljudima, bez obzira na društveni položaj, omogućiti da ostvare svoje pune potencijale. Iako je postignuto mnogo toga, bilo je i razočarenja. Fokus OECD-ovog PISA istraživanja podseća nas da u mnogim zemljama nedopustivo veliki broj mladih ne uspeva da usvoji osnovne veštine. „Nema više neuspešnih“ predstavlja odgovor na dosadašnje neuspehe, kako individualnih učenika, tako i obrazovnih sistema, i predlaže deset koraka u agendi za postizanje jednakopravnosti u obrazovanju.

Ova knjiga zasnovana je na OECD istraživanju o jednakopravnosti u obrazovanju, ali i na još nekim OECD istraživanjima. Deset zemalja koje su učestvovala u istraživanju pripremile su analitički izveštaj o aktuelnom stanju, dok je tim OECD eksperata dodatno posetio pet zemalja i sačinio izveštaj sa konkretnim preporukama. Svi izveštaji dostupni su na OECD-ovoj internet stranici www.oecd.org/edu/equity/equityineducation.

„Nema više neuspešnih“ tvrdi da je jednakopravnost u obrazovanju ključni cilj obrazovnih sistema i da se njom mora baviti na tri nivoa: strukture obrazovnog sistema, obrazovne prakse i resursa. Ova knjiga koncipirana je tako da bude dostupna zauzetim ljudima. Deset koraka prezentovano je na samo jednoj strani na samom početku, zatim prošireno, ali i dalje u sažetoj verziji – tako da se predstave osnovni pokazatelji u prilog tezi. Na kraju sledi detaljan izveštaj.

Autori duguju zahvalnost zemljama koje su učestvovala u istraživanju, predstavnicima drugih zemalja, timu eksperata koji je učestvovao u istraživačkim posetama državama i davao dragocene komentare na izveštaj, kao i kolegama iz OECD-a u Direktoratu za obrazovanje i Direktoratu za zapošljavanje, radna i socijalna pitanja. Posebno smo zahvalni Suzan Kopland (Susan Copeland) za pripremanje konačnog teksta i Kristin Mersjer (Christine Mercier) za prevod na francuski jezik.

Sadržaj

Deset koraka

Sažetak

Prvo poglavlje. **Uvod: Određivanje agende**

1.1. Zašto posmatrati jednakopravnost u obrazovanju?

1.2. Osnovi studije.

1.3. Kontekst: jednakopravnost kao cilj javne politike.

1.4. Zašto jednakopravnost u obrazovanju?

Literatura

Drugo poglavlje. **Uvidi u nejednakopravnost u obrazovanju**

2.1. Nejednaka poboljšanja obrazovnih postignuća

2.2. Jednakopravnost kao pravičnost

2.3. Jednakopravnost kao inkluzija.

2.4. Preklapanje dveju dimenzija jednakopravnosti

2.5. Posledice za obrazovne politike

Literatura

Treće poglavlje. **Strukture i putanje**

3.1. Razlike u strukturama školovanja i rizici po jednakopravnost

3.2. Rano usmeravanje i opšte obrazovanje

3.3. Stvaranje inkluzivnog sistema višeg srednjeg obrazovanja

3.4. Izbegavanje slepih ulica i davanje druge šanse

3.5. Završni zaključci i razmatranja

Aneks 3.A1 – Koeficijenti korelacije između indeksa separacije
i PISA ishoda

Aneks 3.A2 – Regresiona analiza: Uticaj selekcije po sposobnosti
na različite pokazatelje

Napomene

Literatura

Četvrto poglavlje. **Prakse u školi i van nje**

4.1. Jednakopravnost u učionici: mere za one kojima je potrebna pomoć ..

4.2. Približavanje škole domovima

4.3. Uticaj doma na postignuća u školi

4.4. Zbirni zaključci i preporuke

Literatura

Peto poglavlje. Resursi i ishodi

5.1. Raspodela resursa između obrazovnih sektora.

5.2. Raspodela resursa pojedincima , institucijama i regionima.

5.3. Određivanje ishoda uzimajući u obzir jednakopravnost

5.4. Zbirni zaključci i preporuke

Literatura

Šesto poglavlje. Ugrožene grupe: Poseban slučaj migranata i manjina

6.1. Migracioni kontekst.

6.2. Lošiji položaj imigranata u obrazovanju.

6.3. Mere obrazovnih politika

6.4. Zbirni zaključci i preporuke

Napomene

Literatura

Lista primera

- 1.1. OECD-ov Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju
- 1.2. Dve dimenzije jednakopravnosti u obrazovanju
- 1.3. Prepoznavanje jednakopravnosti i nejednakopravnosti
- 1.4. Jednakopravnost u ekonomiji znanja
- 3.1. Ko zna kako bi se stvari završile?
- 3.2. Programi za paralelno završavanje srednje škole u pojedinim zemljama . .
- 3.3. Inicijativa za srednje škole sa elementima koledža
u Sjedinjenim Američkim Državama.
- 3.4. Reforma stručnog obrazovanja i obuke
u cilju unapređenja jednakopravnosti i kvaliteta
- 3.5. Institucije za obrazovanje odraslih u različitim zemljama.
- 3.6. Obrazovne inicijative za zaposlene i nezaposlene bazirane na radu . . .
- 4.1. Alternativni pristup ponavljanju razreda u Francuskoj
- 4.2. Rešavanje problema u učenju u Finskoj
- 4.3. Nastavnička profesija u Finskoj
- 4.4. Stvaranje zajednica za učenje.
- 5.1. Usmeravanje resursa na škole koje pohađaju deca
iz društveno ugroženih grupa u Francuskoj, Irskoj i Belgiji.
- 5.2. Ciljevi jednakopravnosti u obrazovanju
- 5.3. Uticaj testiranja od velikog značaja u SAD
- 5.4. Različiti pristupi izveštavanju o testovima
na nivou škole u zemljama OECD-a
- 6.1. Da li bi trebalo prikupljati podatke o etničkim manjinama?
- 6.2. Švedski program za romsku decu

Lista tabela

- 3.1. Primeri selekcije i izbora škole
- 3.2. Pristupi priznavanju prethodnog učenja
- 4.1. Ponavljanje godine u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju . . .
- 4.2. Procena troškova ponavljanja razreda u odabranim državama
- 5.1. Javna finansijska podrška za učenike u obaveznom obrazovanju i obrazovanju nakon obaveznog (bez tercijarnog nivoa)
- 6.1. Jezička obuka za decu imigranata u osnovnom obrazovanju.
- 6.2. Kursevi jezika za odrasle imigrante.

Lista grafikona

- 1.1. Nejednakosti u primanjima variraju u zemljama OECD-a
- 2.1. Mlađi ljudi imaju viši stepen obrazovanja
- 2.2. Žene napreduju?
- 2.3. Kako društveni položaj utiče na rezultate iz matematike
- 2.4. Postignuća i društvena struktura u školama
- 2.5. Kvalifikovaniji imaju najviše koristi od obrazovanja za odrasle
- 2.6. Koliko učenika nastavlja dalje, a koliko odustaje na različitim nivoima obrazovanja?
- 2.7. Sticanje dobrih početnih pozicija u životu
- 2.8. Koliko učenika ima probleme sa čitanjem?
- 2.9. Koliko učenika napusti školu pre kraja višeg srednjeg obrazovanja? . . .
- 2.10. Slabija postignuća učenika imigranata (2003)
- 3.1. Društveno sortiranje među školama.
- 3.2. Gde rezultati određuju koju školu pohađati.
- 3.3. Da li izbor škole povećava socijalne razlike između škola? (2003) . . .
- 3.4. Neke zemlje sa većim sistemima stručnog obrazovanja i obuke imaju niže stope osipanja (2000, 2001)
- 4.1. Koliko učenika ponavlja razred u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju?
- 4.2. Kako kućne okolnosti utiču na školska postignuća.
- 4.3. Vreme za učenje školi i van nje (2003)
- 5.1. Rast troškova prema nivoima obrazovanja
- 5.2. Univerziteti ili škole? Prioriteti u finansiranju.
- 5.3. Dobar start: velika dobit od obrazovanja u ranom detinjstvu
- 5.4. Na šta se troši u obrazovanju (2003)
- 5.5. Regionalne varijacije u davanjima za obrazovanje: primer Španije. . . .
- 5.6. Troškovi za izgradnju javnih škola u SAD.
- 6.1. Imigrantska populacija i njihova obrazovna postignuća (2002, 2004) . .

Deset koraka

Preporuke obrazovnih politika za jednakopravnost u obrazovanju

U ovom izveštaju tvrdi se da obrazovni sistemi moraju biti pravedni i inkluzivni u strukturi, praksi i raspodeli resursa. Izveštaj predlaže deset koraka – velikih političkih preporuka – koji će umanjiti neuspeh u školi i osipanje, učiniti društvo pravednijim i smanjiti velike društvene troškove za odrasle nekvalifikovane marginalizovane osobe.

Struktura

1. Ograničiti rano usmeravanje i razvrstavanje i odložiti akademsku selekciju.
2. Upravljati izborom škole tako da se ograniči pretnja po jednakopravnost.
3. Obezbediti privlačne mogućnosti u višem srednjem obrazovanju, umanjiti broj slepih ulica i sprečiti osipanje.
4. Ponuditi drugu šansu za obrazovanje i sticati dobrobiti od obrazovanja.

Praksa

1. Identifikovati i obezbediti sistemsku podršku onima koji zaostaju u školi i smanjiti visoke stope ponavljanja razreda.
2. Osnajivanje veza između kuće i škole kako bi se podstakli roditelji iz ugroženih društvenih grupa da pomognu deci u učenju.
3. Reagovati na različitosti i obezbediti uspešnu inkluziju imigranata i manjina u glavne tokove obrazovanja.

Raspodela resursa

1. Obezbediti dobro obrazovanje za sve, uz davanje prioriteta obrazovanju u ranom detinjstvu i osnovnom školovanju.
2. Direktno obezbediti sredstva za učenike i regione sa najvećim potrebama.
3. Postaviti konkretne ciljeve za veću jednakopravnost – naročito u vezi sa lošim školskim rezultatima i odustajanjem od škole.

U izveštaju se daju preporuke o prioritetima za ulaganje iz ograničenog budžeta, što omogućuje da se javni troškovi ne povećavaju. Realni troškovi ili uštede koji nastaju iz ovih preporuka nisu procenjivani, jer će zavisiti od nacionalnog konteksta.

Sažetak

Uvod

Definisanje jednakopravnosti u obrazovanju

Jednakopravnost u obrazovanju ima dve dimenzije. Prva je *pravičnost*, koja podrazumeva da se mora obezbediti da lične i društvene okolnosti – kao što su, na primer, pol, socio-ekonomski status ili etničko poreklo – ne budu prepreka za ostvarivanje obrazovnih potencijala. Druga dimenzija je *inkluzivnost*, koja implicira obezbeđivanje osnovnog minimalnog standarda obrazovanja za sve – na primer, da svi nauče da čitaju, pišu i da računaju. Ove dve dimenzije su isprepletene: bavljenje neuspehom u školama pomaže da se prevaziđu posledice društvene deprivacije koja obično izaziva neuspeh u školi.

Zašto je jednakopravnost u obrazovanju bitna?

Koristi od obrazovanja su velike. U Sjedinjenim Američkim Državama, na primer, radnici sa kvalifikacijama tercijarnog obrazovanja zarađuju duplo više nego oni koji nemaju obrazovanja veće od obaveznog nivoa. Obrazovanje se povezuje sa boljim zdravljem, dužim životom, uspešnim roditeljstvom i građanskom participacijom. Pravedno i inkluzivno obrazovanje jedna je od najmoćnijih metoda koje se mogu koristiti da bi se društvo učinilo ravnopravnijim.

Pravedno i inkluzivno obrazovanje poželjno je iz sledećih razloga:

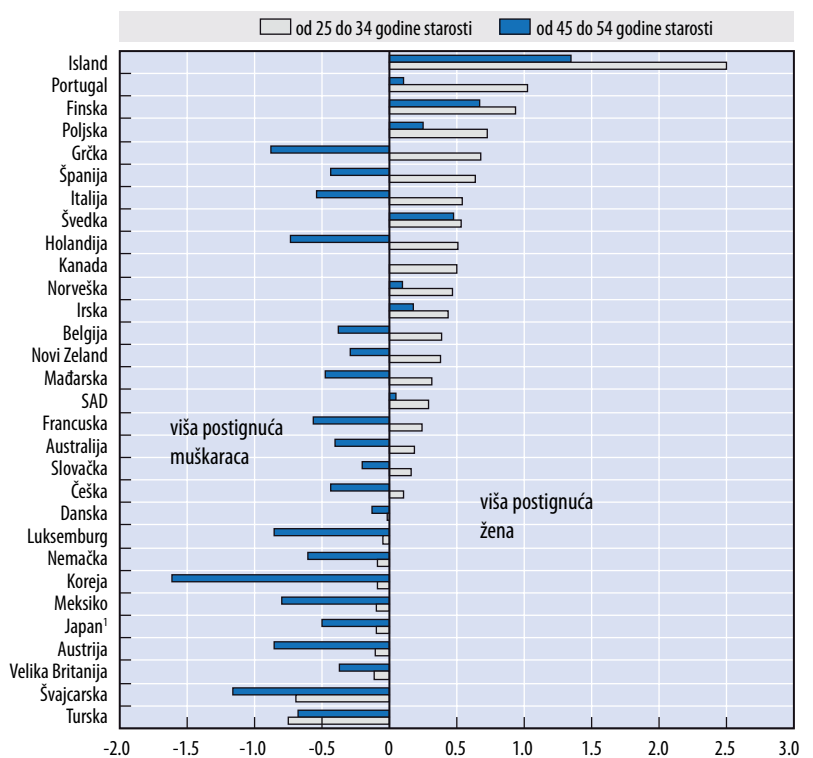
- Postoji imperativ ljudskih prava na potpun razvoj svojih kapaciteta i participaciju u društvu. Pravo na obrazovanje je prepoznato, na primer, u Deklaraciji o pravima deteta Ujedinjenih nacija i u ustavima većine zemalja.
- Dugoročni društveni i finansijski troškovi neuspeha u obrazovanju su visoki. Oni koji nemaju veštine i znanja za društvene i ekonomske aktivnosti stvaraju velike troškove za zdravstvenu i socijalnu pomoć, dečije dodatke i bezbednost.
- Povećanje migracije stvara nove izazove za društvenu koheziju u nekim zemljama, dok se druge zemlje dugoročno suočavaju sa pitanjima integracije manjina. Pravedno i inkluzivno obrazovanje za migrante i manjine ključno je za ove izazove. Jednakopravnost u obrazovanju podstiče socijalnu koheziju i poverenje.

Da li obrazovanje pogoduje jednakopravnosti?

- Obrazovanje se razvilo i napredovalo u poslednjih pola veka, ali nade da će ono učiniti društvo pravednijim samo delimično su ostvarene. Žene su napravile veliki napredak (videti Grafikon 2.2.), ali društvena pokretljivost u globalu nije porasla, a nejednakost u prihodima i bogatstvu na nekim mestima se povećala.
- Opšte povećanje obrazovnih kvalifikacija dodatno je naglasilo poziciju onih koji nisu učestvovali u ovom napretku. Mnogi odrasli ljudi ostali su nekvalifikovani, a mnoštvo mladih i dalje ne uspeva da završi srednju školu. U zemljama OECD-a skoro svaka treća odrasla osoba (30%) završila je samo osnovnu školu ili niže srednje obrazovanje, što predstavlja stvarni nedostatak kada je reč o zaposlenju i životnim prilikama.

Žene napreduju? (Grafikon 2.2, Drugo poglavlje)

Razlike između muškaraca i žena u broju godina provedenih u formalnom obrazovanju, za dve starosne grupe (2004)



Izvor: OECD (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris

Godine

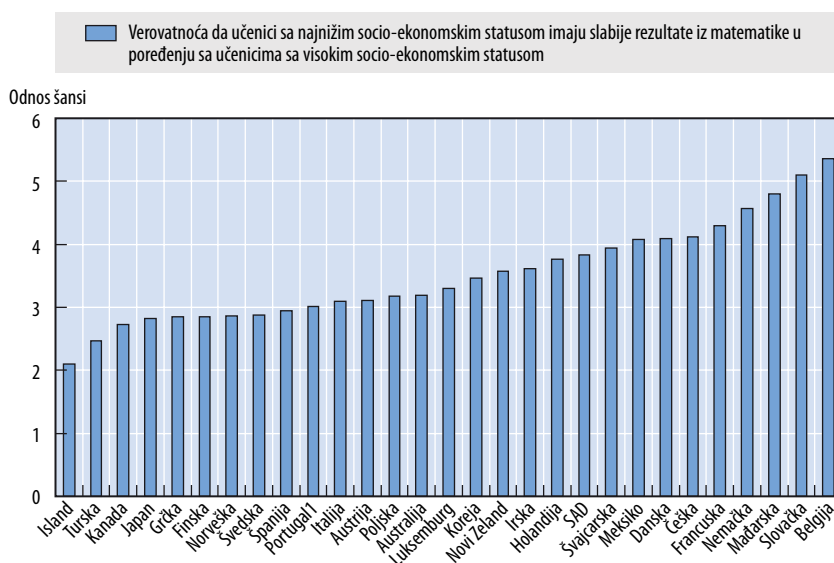
Podaci se odnose na 2003. godinu

Šta su najveći problemi?

Grafikon 2.3. ilustruje problem *nepravičnosti*. On pokazuje da je u najvećem broju zemalja OECD-a tri ili četiri puta verovatnije da će deca iz siromašnijih domaćinstava biti u grupi koja je ostvarila najlošije rezultate iz matematike među petnaestogodišnjacima.

Kako društveni položaj utiče na postignuća iz matematike (Grafikon 2.3, Drugo poglavlje)

Relativne šanse učenika u najnižoj i najvišoj socio-ekonomskoj grupi da završe sa veoma lošim (ispod ili na nivou 1) postignućima iz matematike (2003)



1. Na primer, u Portugalu je tri puta verovatnije da će učenik u lošijem društvenom položaju imati slab uspeh iz matematike, nego njegov vršnjak boljeg društvenog položaja.

Izvor: OECD (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris

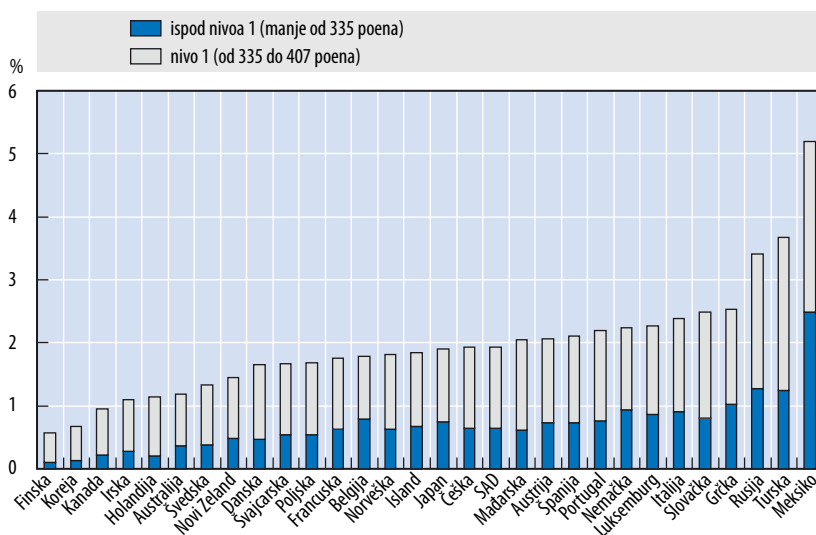
Grafikon 2.8. ilustruje problem nedostatka *inkluzivnosti*. On pokazuje koliko učenika ima problema sa čitanjem u zemljama OECD-a i koliko njih je u opasnosti da napuste školu bez sticanja osnovnih veština za život i rad u 21. veku. Takođe, grafikon pokazuje i da postoji znatna razliku između zemalja.

Postoje tri domena politika u okviru kojih se može uticati na jednakopravnost u obrazovanju: *struktura obrazovnog sistema* (o čemu se govori u Trećem poglavlju), *praksa u školi i van nje* (Četvrto poglavlje) i *raspodela resursa* (Peto poglavlje). Šesto poglavlje, koje se bavi posebnim slučajem migranata i manjina, takođe sadrži i preporuke za obrazovne politike. Unutar ovih

polja, mi predložimo deset koraka – važnih preporuka za politike – koje će poboljšati jednakopravnost u obrazovanju.

Koliko učenika ima problema sa čitanjem? (Grafikon 2.8, Drugo poglavlje)

Procenat učenika ispod ili na nivou 1 postignuća u OECD-ovoj skali čitanja iz PISA istraživanja (2003)



1. Zemlje su rangirane u opadajućem nizu prema procentu petnaestogodišnjaka na nivoima 2, 3, 4, 5 i 6.
2. Skala iz PISA istraživanja ima šest nivoa postignuća. Nivo 2 predstavlja granični, na kojem učenici poseduju veštine koje im omogućuju da aktivno koriste čitanje. Nivo 1 i ispod znače nedovoljne veštine čitanja za funkcionisanje u savremenom društvu.

Izvor: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris

Koraci od 1 do 4: Struktura za pravedno i inkluzivno obrazovanje (Treće poglavlje)

Struktura obrazovnog sistema i putanje kroz njega mogu olakšati ili otežati jednakopravnost. Tradicionalno, obrazovni sistemi razvrstavaju učenike na različite pravce, institucije i struje prema postignućima. Ovo razvrstavanje nekada povećava nejednakost i nejednakopravnost.

Prvi korak: Ograničiti rano usmeravanje i razvrstavanje i odložiti akademsku selekciju

Pokazatelji

- Sistemi srednjih škola sa velikim socijalnim razlikama između škola u proseku daju lošije rezultate iz matematike i čitalačke pismenosti i veći raspon ishoda iz čitanja. Društveni status je veća prepreka uspehu u obrazovanju u odnosu na sisteme u kojima ne postoje velike socio-ekonomska razlike između škola.
- Sistem akademske selekcije na osnovu škole povezan je sa velikim društvenim razlikama između škola i sa snažnim uticajem društveno-ekonomskog statusa na postignuća, ali i sa boljim postignućima na gornjem kraju skale iz matematike i prirodnih nauka.
- Pokazatelji o učenicima srednjih škola iz PISA istraživanja (OECD program za međunarodno vrednovanje učenika) upoređeni sa pokazateljima sa osnovnog nivoa iz PIRLS istraživanja (Progress in International Reading Literacy Study – Studija o međunarodnom napretku u čitalačkoj pismenosti) i podacima iz zemalja koje su uvele opšte školovanje ukazuju da je rano usmeravanje povezano sa smanjenom ravnopravnošću u ishodima i da ponekad dovodi do slabijih rezultata uopšte.

Preporuke

- *Rano usmeravanje i razvrstavanje* moraju biti postavljeni na način za koji je utvrđeno da donosi korist, jer veoma često predstavljaju pretnju po jednakopravnost.
- Školski sistemi koji koriste *rano usmeravanje* trebalo bi da razmotre podizanje starosnog nivoa na kojem se događa prvo usmeravanje kako bi se umanjile nejednakosti i poboljšali ishodi.
- *Akademsku selekciju* trebalo bi koristiti sa mnogo opreza jer i ona predstavlja pretnju po jednakopravnost.

Korak 2: Upravljanje izborom škole tako da se ograniči pretnja po jednakopravnost

Pokazatelji

- Izbor škole može predstavljati pretnju jednakopravnosti jer obrazovaniji roditelji mogu praviti mudrije izbore. Bolje stojeći roditelji imaju resurse da istraže mogućnosti, a akademska selekcija ubrzava napredak onih koji su već stekli bolju startnu poziciju u životu zahvaljujući roditeljima.
- U mnogim zemljama, veća mogućnost izbora škole u školskim sistemima povezana je sa većim razlikama u društvenoj strukturi različitih škola (videti Grafikon 3.3.).

Preporuke

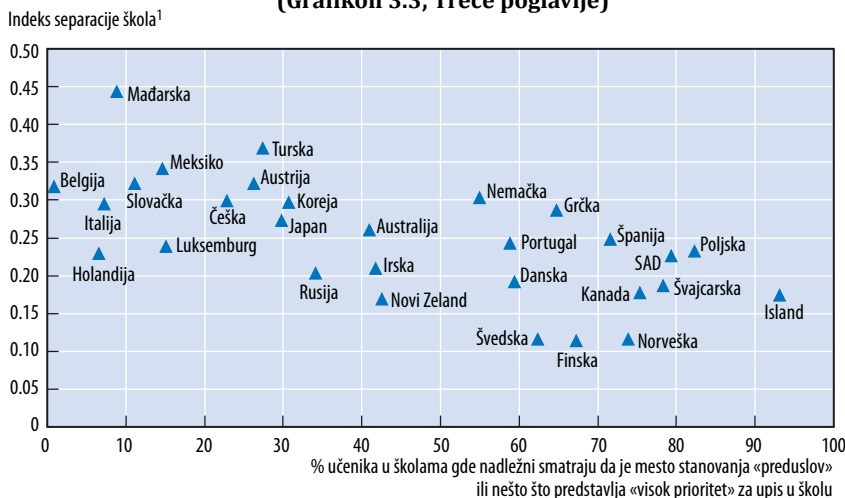
- *Izbor škole* predstavlja pretnju za jednakopravnost i zahteva pažljivo upravljanje, a naročito kako bi se obezbedilo da ne rezultira povećanjem razlika u društvenoj strukturi različitih škola.
- U postojećem sistemu izbora škola, one za koje vlada veliko interesovanje moraju naći načine da *osiguraju adekvatanu društvenu raznolikost u školama* – na primer, metode odabira učenika kao što je lutrija. Finansijska pomoć školama koje upisuju učenike iz društveno ugroženih grupa može takođe dati dobre rezultate.

Treći korak: Obezbediti privlačne mogućnosti u višem1 srednjem obrazovanju, umanjiti broj slepih ulica i sprečiti osipanje

Pokazatelji

- Između 5 % i 40 % učenika napusti školovanja u zemljama OECD-a (mereno na osnovu broja osoba između 20 i 24 godine koje nisu u obrazovnom sistemu i koje nemaju više srednje obrazovanje). Oni će imati malu radnu sposobnost i visoku stopu nezaposlenosti.

Da li izbor škole povećava društvene razlike između škola? (2003)
(Grafikon 3.3, Treće poglavlje)



1. Indeks separacije pokazuje obim sortiranja dece (petnaestogodišnjaka) različitog društveno-ekonomskog položaja u različite škole, pri čemu nula označava zemlju u kojoj sve škole imaju sličnu društvenu strukturu. Indeks je razvijen sa ESCS, PISA indeks ekonomskih, socijalnih i kulturnih statusa. Videti Dodatak 1u OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris.

Izvor: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

¹ Pod višim srednjim obrazovanjem podrazumevamo ekvivalent srednje škole, dok pod nižim srednjim obrazovanjem mislimo na više razrede osnovne škole (prim.prev.)

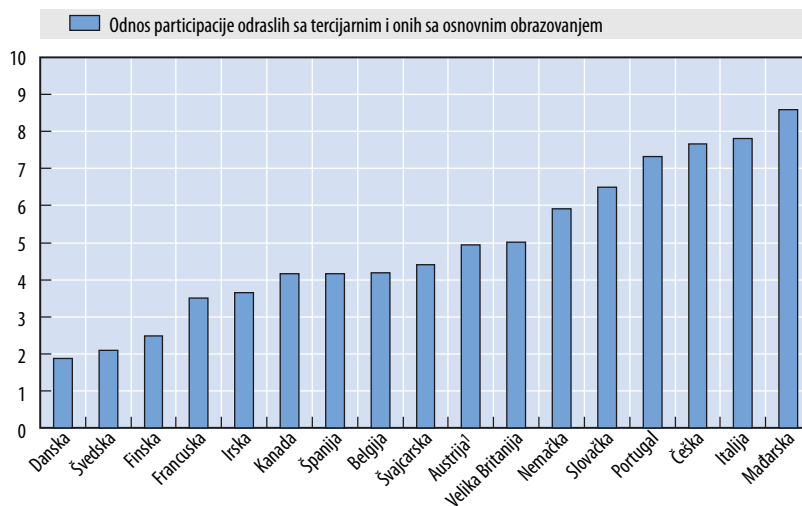
- Pored drugih faktora, odustajanje od školovanja posledica je nezadovoljstva školom, nedostatkom podrške kod kuće, lošim iskustvima sa učenjem i ponavljanjem razreda.
- Rano uočavanje ugroženih učenika pomaže da se poprave ishodi i da se spreči osipanje.
- Dobro karijerno vođenje i savetovanje, kombinovano sa fleksibilnijim i diverzifikovanim (i stoga privlačnijim) kurikulumom pomaže da se umani stopa osipanja.

Preporuke

- *Rana prevencija* napuštanja škole je najbolji metod. Osnovno školovanje bi trebalo da podrži i uključi one sa problemima u učenju, ali i one sa najboljim rezultatima.
- *Praćenje* ugroženih učenika (na osnovu informacija o prisutnosti, postignućima i uključenosti u školske aktivnosti) trebalo bi da bude povezano sa merama koje za cilj imaju da se unaprede rezultati i spreči odustajanje.
- *Više srednje obrazovanje* mora biti privlačno i za one koji ne spadaju u elitu koja naginje akademskom obrazovanju, sa ponudom dobrih i kvalitetnih putanja bez slepih ulica i sa efikasnom vezom sa svetom rada.
- *Laki prelazi* sprečavaju neuspeh i osipanje. Dodatna podrška u učenju pri kraju srednje škole može ohrabriti učenike da nastave sa obrazovanjem.
- *Kvalitetna stručna usmerenja* veoma su važna. Uklanjanje akademskog opterećenja sa ulaska u opšte više srednje obrazovanje i omogućavanje pristupa tercijarnom obrazovanju i iz stručnih programa, kao u Švedskoj i Norveškoj, može poboljšati status stručnih usmerenja.

Kvalifikovaniji imaju najviše koristi od obrazovanja za odrasle (Grafikon 2.5, Drugo poglavlje)

Relativne šanse odraslih sa trećim stepenom obrazovanja da učestvuju u obrazovanju odraslih u poređenju sa onim koji imaju samo osnovno obrazovanje (2003)



1. Na primer, u Austriji je pet puta verovatnije da će u programe učenja za odrasle uključiti osoba sa univerzitetskim obrazovanjem nego odrasli sa osnovnim obrazovanjem

Izvor: European Labour Force Survey, 2003

Korak 4: Ponuditi drugu šansu za sticanje dobrobiti od obrazovanja

Pokazatelji

- Oni koji ne uspeju u školi se veoma teško kasnije oporave (vrata u školu). U svim zemljama OECD-a, oni sa slabim osnovnim kvalifikacijama mnogo se ređe opredeljuju za učenje u odraslom dobu (videti Grafikon 2.5). Zanimljivo je da ovaj grafikon takođe pokazuje značajne razlike među zemljama.
- U zemljama OECD-a veliki broj odraslih osoba i mladih koji su odustali od školovanja pre sticanja osnovnog obrazovanja stiču školske kvalifikacije kroz programe druge šanse. U SAD skoro 60 % onih koji su odustali od školovanja tokom života steknu srednjoškolske kvalifikacije (GED sertifikat).

Preporuke

- *Druge šanse* neophodne su onima kojima nedostaju osnovno obrazovanje i veštine. Ovo uključuje programe opismenjavanja, osnovno i srednje obrazovanje, programe zasnovane na radu i aranžmane za priznavanje neformalnog učenja.

Koraci 5, 6 i 7: Pravedna i inkluzivna praksa (Četvrto i Šesto poglavlje)

Prakse u učionici utiču na jednakopravnost, kao i praksa izvan njih, a naročito kada je reč o odnosu između škola, roditelja i zajednice. Na učen- je pozitivno utiče efektivan odnos škole i kuće, ali deca iz siromašnijih sloje- va nemaju tu korist ako imaju slabu podršku kod kuće. Efikasna ponuda za migrante i manjine u obrazovnom sistemu je takođe jedan od ključnih izazova jednakopravnosti.

Korak 5: Identifikovati i obezbediti sistemsku podršku onima koji zaostaju u školi i smanjiti visoke stope ponavljanja razreda

Pokazatelji

- U nekim školskim sistemima, do jedne četvrtine učenika ponavlja godinu tokom školovanja. U drugim sistemima, takva pojava je retkost. Neke zemlje, poput Luksemburga, preduzimaju mere kako bi umanjile obim ponavljanje godine.
- Iako nastavnici često podržavaju ponavljanje godine, malo je dokaza da deca imaju koristi od toga. Ponavljanje je skupo – ukupni ekonomski troškovi su do 20.000 dolara za svakog učenika koji ponavlja razred, ali škole nemaju podsticaj da uzmu u obzir ove troškove.
- Učionica je prvi stepen borbe za jednakopravnost. Pokazatelji ukazuju na to da je moguće da se unaprede postignuća korišćenjem metoda kao što su formativno vrednovanje – proces davanja povratnih informacija o radu učenika i nastavnika, i prilagođavanje i unapređenje nastave i učenja u od- nosu na podatke, naročito sa ugroženim učenicima.
- Kratkoročne intenzivne intervencije u vidu individualnih časova mogu po- moći slabim čitačima da napreduju.
- U Finskoj se koriste naizmenično formalne i neformalne mere da bi se po- moglo onima koji zaostaju u školi. Ovaj pristup pokazao se kao koristan: samo 1 % petnaestogodišnjaka nije u mogućnosti da pokaže osnovne funk- cionalne veštine čitanja, dok je prosek na nivou OECD-a 7 %.

Preporuke

- *Visoke stope ponavljanja razreda u nekim zemljama moraju se smanjiti* uvođenj- em podsticaja za škole i pružanjem podrške alternativnim pristupima.
- *Mere u učionici* mogu biti veoma efikasne u borbi sa lošim rezultatima. Među postojećim pristupima, treba istaći formativno vrednovanje, *reading recovery* strategiju i pažljivo praćenje.

- Mnogo zemalja može efikasno koristiti *finski pristup problemima u učenju*, koji nudi nizove intenzivnih mera onima koji zaostaju u odnosu na ostale.
- *Nastavnici moraju dobiti podršku da razviju svoje nastavne tehnike* za pomoć onima u razredu koji zaostaju.

Korak 6: Osnajivanje veza između kuće i škole kako bi se podstakli roditelji iz ugroženih društvenih grupa da pomognu deci u učenju.

Pokazatelji

- U proseku, deca u zemljama OECD-a provedu više od 20 % ukupnog vremena posvećenog učenju van škole – radeći domaći zadatak, radeći sa tutorom ili u drugim aktivnostima.
- Kućni faktori, uključujući podršku roditelja obrazovanju dece, roditeljsko uključivanje u proces učenja i kulturni kapital (poput knjiga) povezani su sa boljim pokazateljima u školi.
- Domaći zadaci mogu da unaprede školske rezultate, ali oslanjanje na domaći rad može da ugrozi jednakopravnost, jer neka deca imaju slabiju podršku kod kuće, a ona je neophodna da bi od domaćeg zadatka bilo koristi.
- Uključivanje roditelja – rad sa decom kod kuće i učestvovanje u školskim aktivnostima – poboljšava rezultate. Ako su sve druge stvari jednake, škole koje forsiraju komunikaciju i učešće roditelja, i podstiču roditelje da pomažu deci u izradi školskih zadataka postižu bolje rezultate.

Preporuke

- Kako bi pomogle učenje dece iz ugroženih društvenih grupa, škole bi morale da usmere svoje napore ka *unapređenju komunikacije sa roditeljima* u društveno najranjivijim domaćinstvima i da im pomognu da u svojim domovima stvore okruženje pogodno za učenje.
- *Školske sekcije za izradu domaćih zadataka* mogu takođe pomoći deci koja kod kuće nemaju adekvatno okruženje za učenje ili podršku.

Korak 7: Reagovati na različitosti i obezbediti uspešnu inkluziju imigranata i manjina u glavne tokove obrazovanja.

Pokazatelji

- Uspeh u obrazovanju i zaposlenju veoma varira između različitih imigrantskih i manjinskih grupa i od zemlje do zemlje.
- Manjinske grupe, uglavnom, u manjoj meri učestvuju u obrazovanju i stvaranju tokom ranog detinjstva, i veće su šanse da će dospeti u institucije za specijalno obrazovanje, da će napustiti školovanje i završiti razvrstani i

usmereni ka nižim nivoima obrazovanja, tj. ka tipovima obrazovanja nižeg statusa.

- Za neke „vidljive manjinske“ grupe, diskriminacija na tržištu rada je veća. Ovo ograničava šanse za zaposlenje i umanjuje podsticaj da se steknu kvalifikacije.
- U većini zemalja, učenici imigranti prve i druge generacije postižu slabije rezultate u odnosu na domicilno stanovništvo prema PISA istraživanju iz matematike, prirodnih nauka i čitanja, dok učenici druge generacije ostvaruju bolje rezultate od učenika iz prve. Analize pokazuju da se znatan deo ovih pokazatelja, mada ne i svi, mogu objasniti faktorima društvenog položaja.

Preporuke

- *Obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu* pomaže deci i obezbeđuje okruženje za učenje drugog jezika. Posebne mere mogu stimulisati učešće imigrantske dece.
- Kada se imigrantska i manjinska deca *disproporcionalno usmeravaju u specijalne obrazovne institucije*, mora se posvetiti pažnja (a) opasnosti od kulturne pristrasnosti prilikom odlučivanja i (b) pitanju da li je odvojeno školovanje u najboljem interesu učenika koji se u njega usmeravaju.
- Novopridošloj imigrantskoj deci često je neophodna *posebna jezička obuka*, ali mehanizmi finansiranja i pristupi koji se koriste u obezbeđivanju obuke ne bi trebalo da podstiču izolaciju ove dece od glavnog toka nastave nakon inicijalnog perioda od najviše godinu dana.
- Naročito u zemljama u kojima je imigracija naglo narasla, nastavnicima je neophodno *stručno usavršavanje* kako bi se nosili sa novim zahtevima kao što su učenje drugog jezika, multikulturni kurikulum i obrazovanje o toleranciji i antirasizmu.

Koraci 8, 9 i 10: Pravedna i inkluzivna raspodela resursa (Peto poglavlje)

U mnogim zemljama ukupni porast troškova za obrazovanje biće sve teže opravdati u pogledu doprinosa jednakopravnosti, iako oni mogu doprineti ekonomskom rastu. Ovo ističe značaj usmeravanja ulaganja u obrazovanje – kako kroz obrazovne sektore tako i kroz regione i institucije – da bi se obezbedio njegov doprinos jednakopravnosti. Definisane nacionalnih ciljeva za postizanje jednakopravnost mogu biti od pomoći.

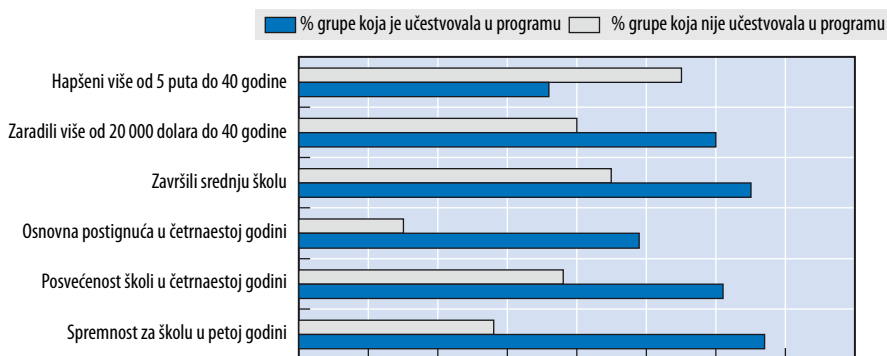
Korak 8: Obezbediti dobro obrazovanje za sve, uz davanje prioriteta uslugama u ranom detinjstvu i osnovnom školovanju

Pokazatelji

- Obezbeđivanje javnog obrazovanja može pospešiti jednakopravnost onda kada predstavlja kontrabalans lošim uslovima kod kuće na početku dečjeg života. Ali, javno obrazovanje može povećati nejednakost kada obezbeđuje zajedničke resurse koje koriste oni koji su najbolje pripremljeni za to.
- Obrazovni troškovi se u mnogim zemljama pomeraju između sektora; u nekima od njih ekspanzija tercijarnog² obrazovanja predstavlja veliki pritisak na budžet za obrazovanje. Iako je zemljama potrebno tercijarno obrazovanje visokog kvaliteta i sa puno resursa, javni troškovi za ovaj segment školstva se smanjuju. Privatni izvori mogu biti nova šansa za ovaj sektor.
- Visokokvalitetno i dostupno obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu stvaraju dugoročnu korist, naročito za decu iz društveno ugroženih grupa.
- Dodaci za siromašnije porodice sa decom u školskom dobu mogu umanjiti osipanje na višem srednjoškolskom nivou.

Dobar start: velika dobit od obrazovanja u ranom detinjstvu (Grafikon 5.3, Peto poglavlje)

Perijeva predškolska studija: uticaj obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu meren u dva slučajna uzorka



Izvor: OECD (2006d), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris, Figure 5.1.

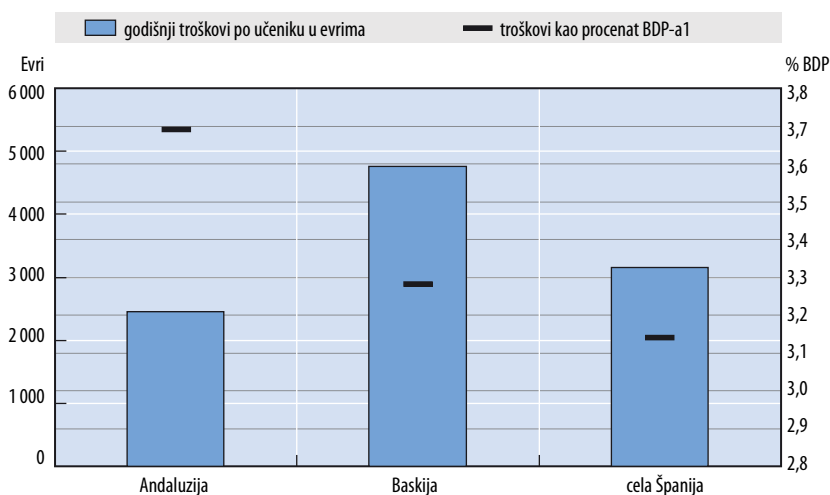
² Pojam *tercijarno obrazovanje* se odnosi na sve vrste obrazovanja nakon srednjeg, tj. obuhvata i univerzitetsko obrazovanje, ali i visoko stručno obrazovanje (*prim. rec.*)

Preporuke

- Postoje jasni pokazatelji da su *obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu*, zajedno sa merama javne politike da se unapredi život male dece, najvažniji prioriteti kada govorimo o jednakopravnosti. Ako se usluge obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu naplaćuju, troškovi bi trebalo da budu umereni i umanjeni za one koji su previše siromašni da ih plate.
- *Osnovno obrazovanje* ostaje prioritet za jednakopravnost jer uključuje čitavu kohortu. Unutar ovog sektora, posebnu pažnju trebalo bi posvetiti naporima da se očuvaju postignuća onih sa problemima u učenju.
- Kada su budžeti ograničeni, javna potrošnja za *tercijarno obrazovanje* *retko će biti prioritet za postizanje jednakopravnosti*. Zemlje koje naplaćuju obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu, ali ne i tercijarno obrazovanje trebalo bi da razmotre svoje obrazovne politike.
- Zemlje u kojima su dodaci za porodice *sa decom u školskom dobu* povezani sa njihovim školskim rezultatima trebalo bi da razmotre ovakvu politiku s obzirom na to da ovakva praksa može dovoditi do napuštanja škole.

Regionalne varijacije u davanjima za obrazovanje: primer Španije (Grafikon 5.5, Peto poglavlje)

Javna davanja za obrazovanje (bez univerziteta) u Španiji i u dve autonomne zajednice u Španiji, sa najvećim i najmanjim davanjima za obrazovanje po učeniku



1. U Andaluziji i Baskiji, davanje prema procentima BDP u autonomnoj jedinici.

Izvor: Calero, J. (2005), *Equity in Education Thematic Review: Country Analytical Report – Spain*; Teese, R., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OECD, Paris.

Korak 9: Direktno obezbediti sredstva za učenike i regione sa naj-većim potrebama

Pokazatelji

- Unutar zemalja, regionalna autonomija u trošenju može izazvati disparitet u stepenu ponude, osim ako ponuda nije izbalansirana mehanizmima redistribucije resursa siromašnijim regionima.
- Mnoge zemlje imaju posebne šeme za usmeravanje dodatnih sredstava školama ili oblastima koje pohađaju učenici iz ugroženih društvenih grupa. Ovakve šeme bi trebalo da obezbede da se dodatni resursi koriste kako bi pomogli onima kojima su najviše potrebni i da se izbegne etiketiranje pojedinih škola kao onih za decu iz društveno ugroženih grupa, što bi moglo da obeshrabi učenike, nastavnike i roditelje.
- U mnogim zemljama, nastavnici sa manje iskustva rade u „zahtevnim“ školama.

Preporuke

- Državama je neophodan adekvatan mehanizam za redistribuciju *resursa i minimiziranje regionalnih nejednakosti* kada je reč o ponudi, a kako bi se svuda obezbedili minimalni standardi.
- *Dodatni resursi* moraju biti kanalisani kroz škole da bi se pomoglo učenicima iz ugroženih društvenih grupa. Ovo bi trebalo da pomogne u prevazilaženju nepovoljnih efekata društvenog statusa, u borbi protiv slabih rezultata bez nagrađivanja za njih i trebalo bi da odvraća škole od „izbegavanja“ dece iz ugroženih društvenih grupa. Trebalo bi izbeći stigmatu koja nastaje pri označavanju škole kao „one za društveno ugroženu decu“.
- Iskusniji nastavnici važan su resurs za škole koje pohađaju deca iz društveno ugroženih grupa. Trebalo bi da postoje *podsticaji* za nastavnike da rade u ovakvim školama.

Korak 10: Postaviti konkretne ciljeve za veću jednakopravnost – naročito u vezi sa lošim školskim rezultatima i odustajanjem od škole

Pokazatelji

- Brojčano izraženi ciljevi mogu biti korisne političke poluge za jednakopravnost u obrazovanju, putem artikulisanja politike u pogledu onoga što bi trebalo da bude postignuto umesto prostog donošenja formalnih zakona. Određeni broj zemalja usvojio je ciljeve za jednakopravnost u obrazovanju.
- Međunarodna poređenja sa zemljama sa najboljim rezultatima sugerišu da bi neke zemlje mogle značajno da umanje stopu osipanja i đačkih neuspeha pri usvajanju osnovnih veština.

- Nacionalna testiranje učenika o osnovnim veštinama fundamentalan su metod merenja individualnih pokazatelja i pokazatelja obrazovnog sistema. Međutim, rezultati testa su ograničeni na ono što mere, a zavise od obuhvata, kao i od kvaliteta škole.
- U mnogim zemalja veruju da je objavljivanje rezultata na nivou škole poželjno ili politički i/ili pravno neizbežno. U manjem broju zemalja testiranja se vrše, ali se izbegava objavljivanje podataka. Neke zemlje koriste merenje „dodate vrednosti“ kvaliteta škole, pri čemu se u obzir uzima obuhvat škole, tj. sastav učeničke populacije.

Preporuke

- Zemlje bi trebalo da razmotre usvajanje malog broja *brojčano izraženih ciljeva za ostvarivanje jednakopravnosti*, naročito za smanjenje broja onih kojih napuštaju školu sa slabim osnovnim veštinama i onih koji odustaju od škole u ranim stadijumima.
- Obrazovni sistemi moraju pažljivo isplanirati vođenje javne debate koja sledi nakon objavljivanja rezultata testiranja na nivou škola i moraju pružiti snažnu *podršku školama sa slabim rezultatima* – koristeći podatke tako da dovedu sve škole na željeni nivo, umesto da dozvole da pritisak rangiranja polarizuje kvalitet škola.

Prvo poglavlje

Uvod: Određivanje agende

Ovo poglavlje predstavlja uvod u temu jednakopravnosti u obrazovanju i u njemu se opisuju metode ove studije i obim izveštaja. U poglavlju se bavimo temama kao što su jednakopravnost u obaveznom obrazovanju, rano napuštanje školovanja i uticaj različitih obrazovnih putanja na jednakopravnost, i tvrdimo da se, iako je reč o veoma čestim problemima, oni mogu rešiti i da već jesu uspešno rešavani. U poglavlju referiramo na filozofsku raspravu o jednakopravnosti u obrazovanju i nudimo jednostavnu definiciju dve osnovne dimenzije jednakopravnosti u obrazovanju: pravičnost (da društveni položaj nije prepreka rezultatima) i inkluzija (osnovni minimalni standard obrazovanja za sve). Zatim se govori o širem kontekstu javnih politika unutar kojih se traga za ciljevima vezanim za jednakopravnost i o pokazateljima trendova u nejednakosti primanja. U poslednjem delu bavimo se tvrdnjom da je jednakopravnost u obrazovanju fundamentalni politički cilj.

1.1. Zašto posmatrati jednakopravnost u obrazovanju?

PISA istraživanje (Programme for International Student Assessment – Program za međunarodno vrednovanje učenika) pokazalo je 2003. godine da u zemljama OECD-a 8% petnaestogodišnjaka ima veoma slabe veštine čitanja (ispod Nivoa 1) – što je potencijalna opasnost za milione školske dece. Slabe osnovne veštine znače manje šanse za zaposlenje, slabije zdravlje, više kriminaliteta i kraći život. Podaci ukazuju na to da se opasnosti uvećavaju za one iz siromašnijih društvenih slojeva i one koji imaju slabije obrazovanje. Reč je o poznatoj priči na koju dobijamo poznate odgovore. Neki kažu da će uvek u svakoj grupi biti jedan deo neuspešnih, uvek će neki biti gubitnici, neki će odustati, neki biti loši, neki neće hteti ili moći da uspeju – i da škole, nastavnici, pa čak ni roditelji ne mogu tu ništa da promene. Oni tvrde da nikada neće biti moguće da svi uspeju, da su velike razlike neizbežan deo života i da je misliti drugačije jednostavno nerealno.

Ovo je mračna slika. Ali, kada dođe do testiranja, u Finskoj *bezmalno* nijedna devojčica nema slabe sposobnostima čitanja – svega 0,3 % njih među petnaestogodišnjakinjama. Finski dečaci nisu bili toliko dobri – 1,8 % su slabi čitači. Ali, to je i dalje manje od petine OECD-ovog proseka za dečake. Razlozi za ovaj izvanredan ishod moraju biti u vezi sa načinom školovanja u Finskoj i biće opisani kasnije u ovom izveštaju. No, očigledan je domet onoga što je moguće postići. I ovde nije reč o malom napretku - primer pokazuje da problem može biti rešen u velikoj meri.

Naravno, ne mogu svi biti dobri u školi, ali cilj postizanja jednakopravnosti u obrazovanju jeste da osigura da što je više moguće učenika bude uspešno i da usvoje osnovne i druge veštine, da se ostvare kao ljudska biće i prevaziđu nesrećne okolnosti i kućne uslove. Ne postoji neminovnost neuspeha u obrazovanju. Finska, kao i različite inicijative u drugim zemljama, pokazuju da je moguće uspešno se boriti protiv neuspeha u školi i osipanja. Postoji veliki broj jasnih primera, potkrepljenih dokazima, koji bi mogli biti primenjeni širom OECD zemalja da bi se unapredile životne šanse miliona ljudi iz društveno ugroženih grupa i izbegli veliki i sramotni gubici ljudskog potencijala. Predstavili smo primere toga u ovom izveštaju u obliku *deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*.

Trebalo bi odmah reći da neke od ovih lekcija nisu nove; mnoge od njih predstavljaju eho rezultata objavljenih u drugim izveštajima. Ne izvinja-

vamo se zbog toga. Poželjne politike ne mogu se uvek implementirati odmah, ne samo zbog toga što postoji mnogo političkih pritisaka na obrazovne sisteme, mnogo interesnih grupa koje valja zadovoljiti i praktičnih pitanja sprovođenja koja se moraju razraditi i rešiti. Ali naš cilj je da obezbedimo set principa za jednakopravnost u obrazovanju i političku agendu.

1.2. Osnovi studije

Ovaj izveštaj ima za cilj da ponudi lekcije za obrazovne politike u oblasti unapređenja jednakopravnosti u obrazovanju oslanjajući se na materijal iz zemalja uključenih u OECD-ov Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju (Thematic Review of Equity in Education) (Primer 1.1), ali je postavljen u širem kontekstu svih zemalja OECD-a. Oslanja se na analitičke izveštaje nadležnih u svim zemljama, izveštaje o državama koje je radio OECD-ov ekspertska tim i na druga relevantna istraživanja.

Primer 1.1.

OECD-ov Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju

Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju uključuje dva pravca rada za deset učesnika projekata: Belgiju (Flandriju), Finsku, Francusku, Mađarsku, Norvešku, Rusiju, Sloveniju, Španiju, Švedsku i Švajcarsku. Svaka od zemalja je pripremila *analitički izveštaj* o jednakopravnosti u obrazovanju; poseta ekspertskeg tima jednom delu zemalja u istraživanju rezultirala je pripremom *beleški o državama*.

Analitički izveštaji opisuju kontekst svake države i trenutno stanje jednakopravnosti, daju profil jednakopravnosti u obrazovanju, razmatraju uzroke, daju objašnjenja i istražuju efikasnost aktuelnih politika i mogućih političkih rešenja za probleme.

Pet zemalja učesnica (Finska, Mađarska, Norveška, Španija i Švedska) optirale su i za posete ekspertskeg tima OECD-a. Njihov cilj je da se proceni politika kroz istraživanje pozicija različitih aktera i posmatranje prakse u specifičnom institucionalnom okruženju. OECD-ov tim eksperata sproveo je dubinsko istraživanje nacionalnih politika i prakse i pripremio *beleške o državama* koje sadrže evaluaciju i političke preporuke.

Svi dokumenti dostupni su na www.oecd.org/edu/equity/equityineducation

Ovaj izveštaj usmeren je na sledeća pitanja, koja su zemlje učesnice istakle kao važne izazove jednakopravnosti:

- *Jednakopravnost u obaveznom obrazovanju*: Uprkos opštem obrazovanju, neki su neuspešni u školi. PISA istraživanje otkriva složenu pravilnost razlika u rezultatima među državama, sa razlikama između škola i unutar škola. Takođe, porast broja zemalja sa privatno ili javno finansiranim privatnim školama povećava zabrinutost u vezi sa slobodnim izborom škole i uticajem tog izbora na jednakopravnost.
- *Rano napuštanje škole*: Prelazak ka višem srednjem obrazovanju i nivo osipanja na ovom nivou obrazovanja značajan je izazov za obrazovne sisteme u pojedinim zemljama. U Španiji, na primer, samo 57% starijih od 16 godina nastavlja više srednje obrazovanje, dok je cilj Evropske unije da do 2010. ovu stopu podigne na 85%.
- *Različite obrazovne putanje i njihov uticaj na jednakopravnost*: U nekim zemljama strukovno obrazovanje je loša opcija, a druge alternative ne omogućavaju povratak u obrazovni sistem.
- *Integracija migranata i manjina u obrazovni sistem*: Ovaj fenomen je od dugoročnog značaja u velikom broju zemalja, ali je to novo i rastuće pitanje za druge, naročito evropske zemlje. U Mađarskoj je ponuda kvalitetnog obrazovanja za romsku populaciju ključno pitanje.

Ovaj izveštaj nudi komparativni pregled načina na koje različite zemlje odgovaraju na izazove u vezi sa ravnopravnošću u obrazovanju. U izveštaju su objedinjene različite politike i strategije usvojene u zemljama OECD-a namenjene rešavanju ovih pitanja. Namera je da izveštaj podigne svest o problemu nejednakopravnosti i da obezbedi koherentan set političkih mehanizama za akciju. Istovremeno, izveštaj je selektivan u smislu da istražuje konkretne teme otkrivene putem istraživanja u zemljama koje su učestvovalе u programu. On, stoga, pokušava da dopuni postojeću literaturu kroz međunarodnu perspektivu i širok obuhvat, ali i kroz dublje zalaženje u konkretna pitanja.

Pošto je veliki deo OECD-ovog rada na obrazovanju zasnovan na pitanjima jednakopravnosti, ovaj izveštaj koristi rezultate prethodnih tematskih pregleda, kao što su oni o obrazovanju u ranom detinjstvu, o politikama koje se tiču nastavnika, prelazu od škole ka zaposlenju i o učenju odraslih, kao i rezultate različitih PISA istraživanja. Trudili smo se da izbegnemo preklapanje sa ovim i drugim tekućim OECD-ovim tematskim pregledima uključujući i preglede o tercijarnom obrazovanju. Zajednički efekat ovih postavki jeste da ovaj izveštaj ima veći fokus na škole. Druge OECD-ove aktivnosti bave se pozicijom učenika sa posebnim potrebama ili sa invaliditetom (OECD, 2004a), pa je ovde samo ograničena pažnja posvećena tim temama.

Izveštaj se takođe zasniva na radu naručenom za ovaj pregled (Levin, 2003), koji daje dubinsku konceptualnu diskusiju o jednakopravnosti i politici u obrazovanju i pregled ishoda različitih ranijih radova OECD-a u ovoj oblasti. Drugi aktuelni izveštaji zaslužuju da budu direktno pomenuti. Prvo, skorija saopštenja iz Evropske komisije (Council of the European Union, 2006; Commission of the European Communities, 2006) pružila su neke veoma korisne analize i preporuke baveći se sličnim temama. Rad Evropske unije na indikatorima jednakopravnosti (Baye et al., 2006) takođe je veoma značajan.

U Prvom poglavlju objašnjeni su ciljevi studije i usvojene metode. U Drugom poglavlju dat je veliki statistički presek nejednakopravnosti u obrazovanju, istražujući kakva je distribucija obrazovnih postignuća i kako na njih utiče društveni položaj. Ostatak izveštaja fokusira se na tri grupe političkih mehanizama koje se mogu koristiti za ostvarivanje jednakopravnosti u obrazovanju: *strukturu* obrazovnog sistema, *praksu* u školi i van nje i raspodelu *resursa*. Treće poglavlje bavi se dizajnom – strukturom obrazovnog sistema i putanjama koje kroz njega vode. U Četvrtom poglavlju govorimo o načinu rada u školi i van nje i o okruženju u školi i kod kuće. U Petom poglavlju istražujemo kako se resursi mogu prioritetizovati i usmeravati s obzirom na jednakopravnost. U Šestom poglavlju bavimo se velikom grupom ugroženih – migrantima i manjinama.

1.3. Kontekst: jednakopravnost kao cilj javne politike

Jednakopravnost nije isto što i jednakost. Ona je povezana sa širim idejama pravde i pravičnosti, ponekad sa „jednakošću šansi“, a ponekad sa „jednakim tretmanom“. Postoji dosta filozofske literature o ovome. Ovaj izveštaj neće biti prilog takvoj literaturi, već će se pragmatično baviti ovim dvema dimenzijama jednakopravnosti: *pravičnošću* i *inkluzivnošću* (videti Primer 1.2.).

Primer 1.2. Dve dimenzije jednakopravnosti u obrazovanju

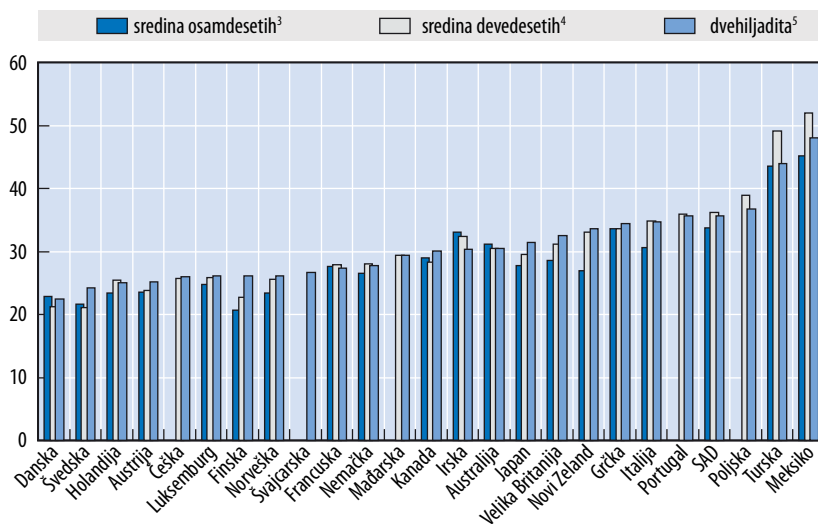
Za potrebe ove studije, jednakopravnost u obrazovanju uključuje dve dimenzije, pravednost i inkluzivnost.

- Pravičnost podrazumeva da lične i društvene karaktersitike, kao što su pol, društveno-ekonomski status ili etničko poreklo, ne bi trebalo da budu prepreka za uspešno obrazovanje
- Inkluzivnost podrazumeva minimalni standard obrazovanja za sve.

Postoji širi kontekst javnih politika koje se bave ravnopravnošću i socijalnom zaštitom. Razvoj OECD-ovih mehanizama socijalne zaštite u poslednjih pola veka pokazuje kako različite države pristupaju jednakopravnosti. Neke zemlje pokušale su da ograniče socijalnu zaštitu na veoma ugrožene grupe – pružajući samo osnovnu podršku – dok su druge proširile doprinose na širi spektar društvenih grupa. Ovi pristupi ukazuju na različitu volju da se redistribuiraju resursi i odslikavaju različite vrednosti koje se pridaju jednakopravnosti nasuprot drugim ciljevima, kao što su ekonomski rast ili nagrađivanje preduzetništva. Ipak, ono što je zajedničko skoro svim ovim sistemima jeste da pokušavaju da obezbede osnovnu mrežu socijalne zaštite da bi umanjili društvene rizike i da zagovaraju masovno obrazovanje kao mehanizam postizanja jednakopravnosti (Esping-Andersen, 2002).

Nejednakost prihoda i bogatstva varira u zemljama, sa nordijskim zemljama, Holandijom, Austrijom, Češkom i Luksemburgom koje imaju najmanji stepen nejednakosti, i Portugalom, Sjedinjenim Državama, Poljskom, Turskom i Meksikom na drugoj strani skale. Iako se životni standard popravio u većini zemalja OECD-a, a sistem socijalne zaštite proširio, od sredine sedamdesetih do sredine devedesetih godina prošlog veka porasle su nejednakosti u приходima (Grafikon 1.1). Samo u Australiji, Irskoj, Francuskoj i Danskoj umanjene su nejednakosti u periodu od sredine osamdesetih do kraja veka. U drugim zemljama nejednakost je rasla od osamdesetih godina, iako je bilo nekih smanjenja između sredine devedesetih i 2000. (OECD, 2005a).

Grafikon 1.1. **Nejednakosti primanja variraju u zemljama OECD-a** ⁽¹⁾
Džini (Gini) koeficijent nejednakosti u distribuciji prihoda po domaćinstvu ⁽²⁾



1. Države su rangirane u opadajućem nizu u odnosu na nejednakosti u prihodima (sleva nadesno).
2. Džini koeficijent ima vrednosti 0 u slučaju savršene jednakosti koja podrazumeva da svaki deo populacije dobija isti deo prihoda, do 100 u slučaju savršene nejednakosti, što znači da sav prihod ide delu stanovništva sa najvećim prihodima.
3. Podaci za „sredinu osamdesetih“ odnose se na 1983. za Austriju, Belgiju, Dansku i Švedsku; 1984. za Australiju, Francusku, Italiju i Meksiko; 1985. za Kanadu, Japan, Holandiju i Veliku Britaniju; 1986. za Finsku, Luksemburg, Novi Zeland i Norvešku; 1987. za Island i Tursku; 1988. za Grčku i 1989. za Sjedinjene Države. Podaci za Nemačku iz sredine osamdesetih odnose se samo na Zapadnu Nemačku.
4. Podaci za sredinu devedesetih odnose se na 1995. za sve zemlje sa izuzetkom 1993. za Austriju, 1994. za Australiju, Dansku, Francusku, Nemačku, Grčku, Irsku, Japan, Meksiko i Tursku; i 1996. za Češku i Novi Zeland.
5. Podaci za 2000. odnose se na 2000. za sve zemlje osim na 1999. za Australiju, Austriju i Grčku; 2001. za Nemačku, Luksemburg, Novi Zeland i Švajcarsku; i 2002. za Češku, Meksiko i Tursku.

Izvor: OECD (2005a), *Society at a Glance*, OECD, Paris.

Distribucija prihoda zavisi od primanja, zaposlenosti i kapitala, i od toga kako vlade redistribuiraju prihode putem poreza i transfera. Vlade su i dalje orijentisane na socijalnu zaštitu, društvenu koheziju i obrazovanje što je način da se bore protiv problema siromaštva i nejednakih prihoda u različitim zemljama. Stoga vlade igraju značajnu ulogu u ubrzavanju ili usporavanju kretanja u distribuciji prihoda i siromaštva (OECD, 2005b) i obrazovanje je ključno u toj strategiji, jer je jedan od glavnih elemenata koji doprinose produktivnosti i primanjima.

Primer 1.3. Prepoznavanje jednakopravnosti i nejednakopravnosti

„Filozofi se već duže vreme muče da razjasne šta bi u socijalnoj politici značio termin ‘jednakopravnost’. Sumiranje te diskusije, a bez pokušaja da joj doprinesemo, iznad je kapaciteta i, srećom, izvan opsega ove publikacije. Postoji opšte razumevanje da cilj javne politike ne može i ne bi trebalo da bude jednakopravnost u smislu da su svi isti i da svi ostvaruju isti ishod – što je stanje koje izgleda i nemoguće i nepoželjno. Nasuprot tome, posvećenost jednakopravnosti podrazumeva da razlike u ishodima ne bi trebalo da budu pripisane razlikama u oblastima kao što su bogatstvo, primanja, moć i vlasništvo. Pitanje je, stoga, do koje je mere ili stanja nejednakost prihvatljiva. Odgovor na ovo pitanje uvek će biti osporavan, oko njega će se boriti u političkim arenama svih vrsta neprekidno. Polje ove borbe se, čini se, pomerilo u poslednjih trideset godina ka smanjenju jaza u ishodima između vrha i dna kroz pomaganje onima na dnu da krenu prema gore. Ovo može biti nezadovoljavajuće kao definicija iz analitičke perspektive, ali je korisno sa aspekta politike. U vezi sa kvalitetom je rečeno (Pirsig, 1974) da, iako nismo u stanju da ga definišemo, svi znamo kako da ga prepoznamo. Za jednakopravnost bi se moglo reći da iako ne možemo da je definišemo, svi znamo kada smo daleko od nje.“ (Levin, 2003).

Kada je reč o platama, Nikl (Nickell, 2004) je pokazao da većina varijacija u nejednakosti prihoda među zemljama mogu biti pripisane varijacijama u posedovanju veština među tim zemljama. Distribucija obrazovnih dostignuća krucijalna je za objašnjenje disperzije prihoda i siromaštva (Schütz i Wössmann, 2006). Omogućavanje obrazovanja i obuke svima je važno za povećanje učešća na tržištu rada i za umanjene društvene isključenosti određenih grupa (Brunello and de Paola, 2006).

Dva pitanja postavljaju se u vezi sa obrazovanjem. Kakvu je ulogu imalo obrazovanje u prošlosti u ovim promenjivim odnosima nejednakosti i kako obrazovne politike mogu delovati u budućnosti da bi se ograničile ove nejednakosti?

1.4. Zašto jednakopravnost u obrazovanju?

Nejednakosti u prihodima o kojima smo govorili su važne, ali nisu jedini razlog za zalaganje za jednakopravnost u obrazovanju. Obrazovanje je uočeno kao determinanta ekonomskog rasta i individualnih životnih šansi u vidu plata i mogućnosti zaposlenja, dok je razvoj onoga što podrazumevamo pod društvom znanja podiglo vrednost obrazovanja i veština (Primer 1.4). Istovremeno, globalizacija i povećane migracije menjaju strukturu stanovništva u zemljama OECD-a i postavljaju izazove za jednakopravnost i socijalnu koheziju. Sve u svemu, veća jednakopravnost u obrazovnim šansama može unaprediti životne mogućnosti pojedinaca, podržati društvenu jednakopravnost i umanjiti javne troškove društva bez ugrožavanja efikasnosti.

Primer 1.4. Jednakopravnost u ekonomiji znanja

„Ne možemo sebi priuštiti da ne budemo egalitarijanci u naprednim ekonomijama 21. veka. U pitanju su neizbežna pitanja socijalne pravde. Ali tu je i veoma dobar argument da jednakost mogućnosti i životnih šansi takođe postaje *sine qua non* za efikasnost. Naš humani kapital predstavlja najvažniji resurs koji moramo mobilisati da bismo obezbedili dinamičnu i kompetitivnu ekonomiju znanja. Suočavamo se sa ogromnim demografskim disbalansom sa veoma malom kohortom u radnim godinama u budućnosti, i da bismo izdržavali starije građane, moramo maksimizirati produktivnost mladih i imigranata“ (Esping-Andersen, 2002).

- **Obrazovanje uvećava životne šanse pojedinaca:** Obrazovanje je ključna determinanta primanja i šansi za zaposlenje (Booth et al., 2002; Dearden

et al., 2000; Ok and Tergeist, 2003) i neekonomskih ishoda, kao što su dobro zdravlje, dugovečnost i uspešno roditeljstvo (Dearden et al., 2000; Vernez et al., 1999; Osberg, 1998).

- *Jednakopravnost u obrazovanju pospešuje društvenu jednakopravnost:* Pošto je obrazovanje tako moćna determinanta životnih šansi, jednakopravnost u obrazovanju rezultira ravnopravnošću u životnim šansama. Skorija studija OECD-a pokazuje da obrazovanje najviše doprinosi nasleđivanju ekonomskih prednosti kroz generacije i društvenoj stratifikaciji, ali je istovremeno i najdostupniji politički instrument koji se može koristiti za povećanje međugeneracijske mobilnosti u smislu prihoda (OECD, 2006a). Nikl (Nickell, 2004), na primer, pokazuje da trendovi u varijacijama po državama u nejednakosti prihoda mogu biti objašnjeni preko varijacija u raširenosti veština, i da je distribucija obrazovnih postignuća ključna za objašnjavanje disperzije zarada i siromaštva. Iz toga sledi da, ako javne politike imaju za cilj promociju društvene jednakopravnosti, onda će jednakopravnost u obrazovanju biti suštinski sastojak političke strategije. Dalje, obrazovanje se posmatra kao ključni mehanizam za unapređenje intergracije imigranata – putem jezičke podrške i kroz olakšavanje prenošenja normi i vrednosti koje obezbeđuju osnovu za društvenu koheziju.
- *Nejednaki rezultati u obrazovanju imaju veliku cenu:* Neuspešni u školi i oni koji je napuste izloženiji su riziku da budu zavisni od pomoći, riziku maloletne delinkvencije i povezanim društvenim troškovima (Lochner i Moretti, 2004; Schütz i Wössmann, 2006; McMahon 2002). Testiranja nekih drugih modela sugerišu da bi se unapređivanje obrazovnih dostignuća za osobe iz društveno ugroženih grupa dugoročno isplatilo, ne samo kroz dugoročne uštede u transferu prihoda, javnim socijalnim programima i zdravstvu, već i kroz povećanje prihoda od poreza i veće prihode kojima mogu svi da raspolažu (Rand, 2003; Statistic Canada and OECD, 2001). Druga istraživanja pokazala su da što je veća obrazovna nejednakopravnost, to je niži nivo društvene kohezije (Green et al., 2003; Dayton-Johnson, 2001).
- *Javna potrošnja na obrazovanje umanjuje inicijalne razlike u primanjima:* OECD-ova studija o javnoj potrošnji pokazuje da trošenje na obrazovanje umanjuje početne razlike u prihodima, najviše zbog progresivne poreske stope koja se više oslanja na bogatije, dok se novac koristi za finansiranje obrazovanja za sve, bar u fazi obaveznog obrazovanja. Potrošnja na predškolsko i obavezno obrazovanje znatno sužava nejednakosti u prihodima, jer populacija sa najmanjim prihodima ima najviše koristi. Potrošnja na tercijarno obrazovanje ponekad ne utiče na nejednakost u primanjima, ali u mnogo zemalja favorizuje bogatije, povećavajući nejednakost u prihodima (OECD, 2006b).

- *Jednakopravnost u obrazovanju je cilj po sebi:* Jednakopravnost je opšte prihvaćena kao jedna od osnovnih potreba u životu i pravo na obrazovanje je prepoznato, na primer, u Deklaraciji o pravima deteta Ujedinjenih nacija i u ustavima mnogih država.
- *Ne postoji kontradikcija između jednakopravnosti i efikasnosti u obrazovanju:* Neki ekonomisti tvrde da redistribucija resursa ka onima u nevolji pomaže jednakopravnost, ali ugrožava efikasnost jer uključuje oduzimanje nekih dobitaka od radnih ljudi i preduzetnika kako bi se pomoglo onima kojima je najteže. Drugi ekonomisti se ne slažu sa tim. Skorašnji izveštaj Svetske banke tvrdi da su jednakopravnost i efikasnost u suštini komplementarni u ekonomskom razvoju (World bank, 2006). Kada je reč o osnovnom obrazovanju, teško je jasno razlučiti odnos između jednakopravnosti i efikasnosti o kojoj govore ekonomisti. Neuspeh u školi ima velike troškove ne samo za one direktno uključene, već i za društvo, jer su troškovi socijalne pomoći za marginalizovane visoki. Stoga će razumno skupe i efikasne mere doprineti i efikasnosti i jednakopravnosti (Primer 1.3). Evropska unija pozvala je svoje članice da podrže i efikasnost i jednakopravnost u obrazovanju, jer se one međusobno osnažuju (Council of the European Union, 2006; Commission of the European Communities, 2006). Neka istraživanja ukazuju na to da ravnopravna distribucija veština u populaciji takođe ima snažan uticaj na opšte ekonomske pokazatelje (Coulombe et al., 2004).

Literatura

- Barth, E. and C. Lucifora (2006), "Wage Dispersion, Markets and Institutions: The Effect of the Boom in Education on the Wage Structure", Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper, No. 2181.
- Baye, A., M. Demeuse, C. Monseur, C. Goffin (2006), A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems, European Commission, University of Liège.
- Booth, A. and M. Bryan (2002), "Who Pays for General Training? New Evidence for British Men and Women", IZA Discussion Paper, No. 486, April.
- Budria, S. and P. Pereira (2005), "Educational Qualifications and Wage Inequality: Evidence for Europe", IZA Discussion Paper No. 1763.
- Budria, S. and A. Egido (2005), "Education, Over-Education, and Wage Inequality: Evidence for Spain", Munich Personal RePEc Archive, Paper No. 93.
- Commission of the European Communities (2006), Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, SEC(2006)1096.
- Coulombe, S., S. Marchand and J. Tremblay, (2004), International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries, Statistics Canada, Ottawa.
- Council of the European Union (2006), Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on Efficiency and Equity in Education and Training, 15 November 2006.
- Dayton-Johnson, J. (2001), Social Cohesion and Economic Prosperity, James Lorimer and Co., Toronto.
- Dearden, L., H. Reed and J. Van Reenen (2000), "Estimates of the impact of improvements in basic skills on aggregate wages, employment, taxes and benefits", in J. Bynner (ed.), The Social Benefits of Basic Skills, DfEE Research Centre on the Wider Benefits of Learning, London.
- Esping-Andersen, G. (2002), Why We Need a New Welfare State, Oxford University Press, Oxford.
- Green, A., J. Preston and R. Sabates (2003), "Education, Equality and Social Cohesion: a Distributional Approach", Compare, Vol. 33, No. 4, December, Routledge, pp. 453-470.
- Levin, B. (2003), Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning, a paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review, www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf.
- Lochner, L. and E. Moretti (2004), "The Effects of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports", American Economic Review 94 (1), pp. 155-189.
- Martins, P. and P. Pereira (2004), "Does Education Reduce Wage Inequality? Quantile Regression Evidence from 16 Countries", Labour Economics, Vol. 11 (2004), pp. 355-371.
- McMahon, W. (2002), Education and Development: Measuring the Social Benefits, Oxford University Press, Oxford.
- Nickell, S. (2004), "Poverty and Worklessness in Britain", Economic Journal, Vol. 114, Royal Economic Society, Blackwell Publishing, Oxford, pp. C1-C25.
- OECD (2003), The Sources of Economic Growth in OECD Countries, OECD, Paris.

- OECD (2004a), *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD, Paris.
- OECD (2005a), *Society at a Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2005b), *Extending Opportunities: How Active Social Policy Can Benefit Us All*, OECD, Paris.
- OECD (2006a), "Intergenerational Transmission of Disadvantage", Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris.
- OECD (2006b), "Publicly Provided Goods and the Distribution of Resources", Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris.
- Ok, W. and P. Tergeist (2003), "Improving Workers' Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners," OECD Social Employment and Migration Working Papers 10, OECD Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, Paris.
- Osberg, L. (1998), "Economic Policy Variables and Population Health", in *Canada Health Action: Determinants of Health: Settings and Issues*, Vol. 3, MultiMondes, Sainte-Foy, Québec, pp. 579-610.
- Pirsig, R. (1974), *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Bantam, New York.
- Schütz, G. and L. Wössmann (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, prepared by the European Expert Network in Economics in Education to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.
- Statistics Canada and OECD (2001), *Literacy, Numeracy and Labour Market Outcomes in Canada*, Statistics Canada, Ottawa and OECD, Paris.
- Vernez, G., R. Krop and P. Rydell (1999), *Closing the Education Gap: Benefits and Costs*, Rand, Santa Monica.
- World Bank (2005), *World Development Report 2006: Equity and Development*, World Bank and Oxford University Press, Washington DC and New York.

Drugo poglavlje

Uvidi u nejednakopravnost u obrazovanju

U ovom poglavlju sumiramo odabrane kvantitativne pokazatelje nejednakopravnosti u obrazovanju i postavljamo temelje za poglavlje o obrazovnim politikama koje sledi. Poglavlje započinje pregledom istorijske ekspanzije obrazovanja i pitanjem kako je ona uticala na jednakopravnost, beležeći dobiti za žene i razočaravajuće rezultate u drugim aspektima. Zatim se istražuje kako se nejednakosti menjaju i razvijaju tokom životnog ciklusa, različite faze u obrazovanju i pozicije ugroženih društvenih grupa, kao što su migranti ili oni koji su napustili školu. Nadovezujući se na prethodno poglavlje, u ovome istražujemo isprepletanost pravičnosti i inkluzivnosti, pošto su učenici iz ugroženih društvenih grupa često neuspješniji, i ispitujemo kako nejednakopravnost može biti produbljena elementima obrazovnog sistema.

Ekonomsko čudo koje je u Koreji podiglo životni standard sa nivoa zemalja u razvoju na nivo zemalja OECD-a u toku jedne generacije, bilo je praćeno neverovatnim promenama u obrazovanju. Godine 2004. polovina mladih u Koreji (od 25 do 34 godine) bilo je obrazovano do tercijarnog nivoa, što je pet puta više od proseka starih Korejaca (od 55 do 64 godine). Širom zemalja OECD-a, obrazovanje nakon obaveznog veoma se brzo širilo, skoro kao u slučaju Koreje. Zabeleženi rast potka je ovog poglavlja zbog svoje povezanosti sa velikim društvenim ulaganjima i sa revolucijom u očekivanjima. U poglavlju postavljamo pitanje o tome koliko je pravedna bila raspodela ovog napretka među različitim grupama i kako sada obrazovni sistemi uspevaju da obezbede veću jednakopravnosti šansi i ishoda.

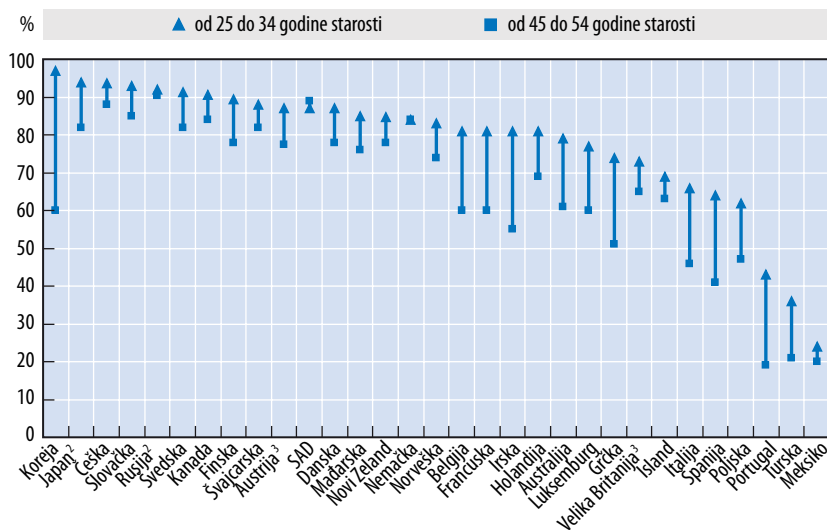
2.1. Nejednaka poboljšanja obrazovnih postignuća

Tokom dvadesetogodišnjeg perioda, broj osoba sa višim srednjim obrazovanjem u zemljama OECD-a povećao se za 13 % u proseku, na šta ukazuje poređenje starije i mlađe kohorte (videti Grafikon 2.1). Tokom istog perioda, broj tercijarno obrazovanih porastao je za 8 %. Oko dve trećine ovog rasta posledica su neverovatnog napretka žena. U 22 zemlje OECD-a, mlađe žene sada imaju više nivoa obrazovanja nego muškarci (videti Grafikon 2.2). Kada poredimo rodnu nejednakopravnost sa prethodnom generacijom, ovo je društvena revolucija koju bi trebalo slaviti. Za žene su ključni izazovi jednakopravnost na tržištu rada i u socijalnoj politici, a ne u obrazovanju, iako i dalje postoje pitanja povezanosti pola i odabira određenih obrazovnih polja, naročito u tercijarnom obrazovanju. Uspeh koji su napravile žene učinio je vidljivijim problem neuspeha kod muškaraca, sa slabijim rezultatima dečaka u čitanju (duplo više veoma slabih čitača u proseku), višim stepenom napuštanja školovanja i manjim učešćem u većini oblika posleobaveznog obrazovanja.

Istovremeno, opšte povećanje kvalifikacija učinilo je vidljivim pozicije onih koji su zaostali u obrazovnoj trci. Mnoge odrasle osobe ostale su nekvalifikovane a neke mlade osobe i dalje ne završavaju uspešno srednju školu. U proseku, u zemljama OECD-a skoro svaka treća odrasla osoba (30%) ima samo osnovno ili niže srednje obrazovanje (OECD, 2006c).

Mnogi ljudi nadali su se da će širenje obrazovanja poboljšati obrazovne rezultate i umanjiti uticaj društvenog porekla na životne šanse. U nekim zemljama se obrazovnom ekspanzijom upravljalo tako da se podstiče jednakopravnost. U drugim, ekspanzija je zapravo ugrozila jednakopravnost.

Grafikon 2.1. **Mladi ljudi imaju viši stepen obrazovanja**
Procenat populacije sa višim srednjim obrazovanjem,
po starosnim grupama (2005) (1)



1. Ne računajući ISCED 3C kratke programe.
2. Podaci se odnose na 2003. godinu.
3. Uključujući neke ISCED 3C kratke programe.

Izvor: OECD (2007), *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*, OECD, Paris.

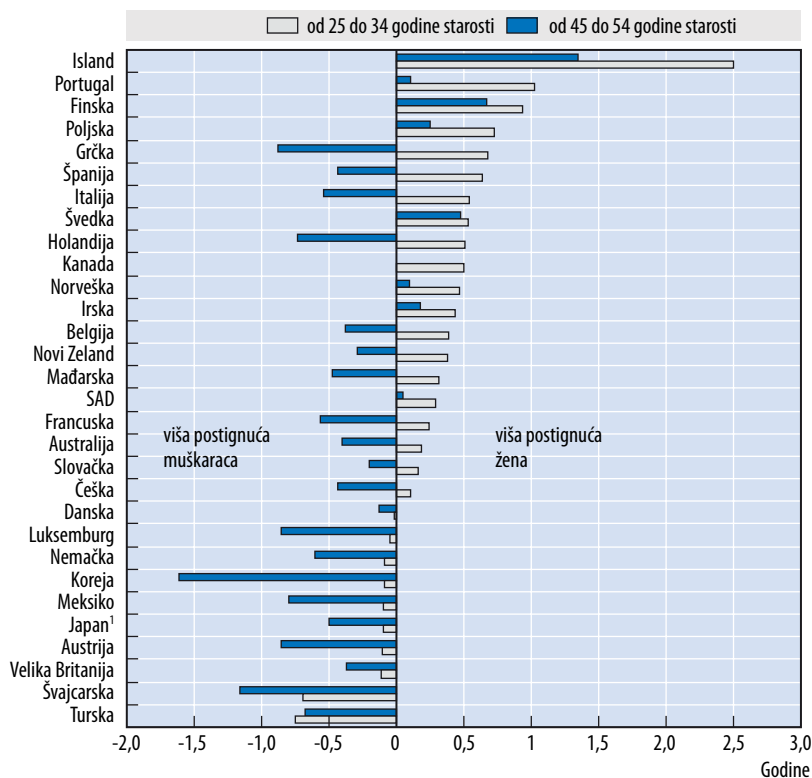
Postoje različiti pokazatelji koji ilustruju ove obrasce:

- Svuda je društveno poreklo i dalje važno za rezultate u osnovnom obrazovanju. U proseku na nivou zemalja OECD-a, dva puta je veća verovatnoća da petnaestogodišnji učenik iz siromašnijih slojeva (iz najnižeg socio-ekonomskog kvartala) bude u najnižem kvartalu iz čitanja i prirodnih nauka, a trostruko veća da bude u najnižem kvartalu iz matematike, u poređenju sa situacijom kada društveni položaj ne bi imao uticaj (OECD, 2001; OECD, 2004b).
- U mnogim zemljama OECD-a, tercijarnim obrazovanjem i dalje dominiraju studenti iz bolje obrazovanih slojeva. U 1995. godini, mladi ljudi

čiji roditelji su imali visoko obrazovanje dva do šest puta su verovatnije završavali visoko obrazovanje u odnosu na one čiji su roditelji imali obrazovanje niže od srednje škole. Iako su u apsolutnim terminima u odnosu na ranije periode mladi iz siromašnijih slojeva 1995. godine imali veće šanse da upišu tercijarno obrazovanje, uopšteno govoreći, mlada osoba iz bogatijih slojeva imala je mnogo veće šanse (Hiroshi et al., 1995).

Grafikon 2.2 **Žene napreduju?**

Razlike između muškaraca i žena u broju godina provedenih u formalnom obrazovanju, za dve starosne grupe (2004)



1. Podaci se odnose na 2003. godinu

Izvor: OECD (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris

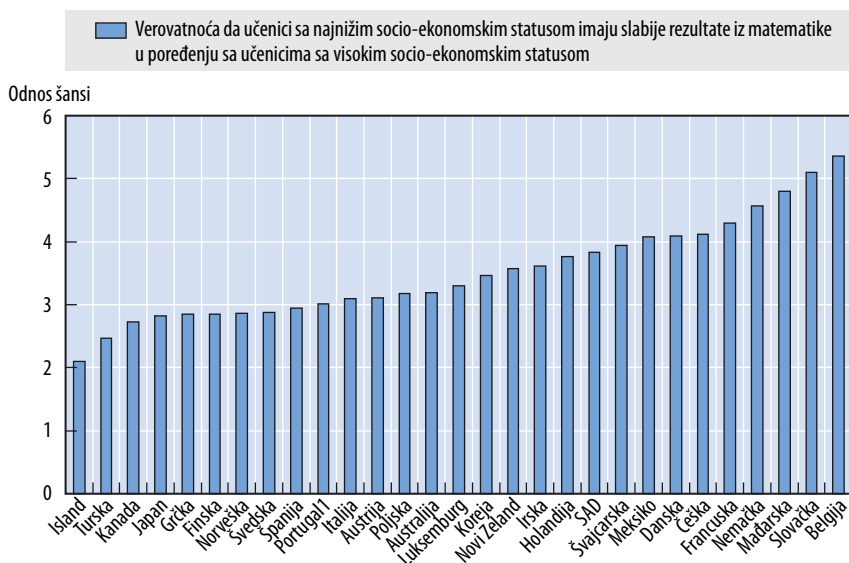
- Širenje obrazovanja ima različite uticaje na društvenu mobilnost. Nordijske zemlje imaju veći stepen mobilnosti od drugih, a u Finskoj postoje dokazi da se socijalna mobilnost uvećala, verovatno naročito od uvođenja opšteg obrazovanja (Pekkarinen et al., 2006). Erikson i Jonson (Erikson and Jonsson, 1996) utvrdili su da je povezanost klasnog porekla i obrazovnih rezultata opala između kohorti u Švedskoj i Nemačkoj, ali ne i u Engleskoj, i da nejednakost ostaje najveća u Nemačkoj. Druga studija tvrdi da su nordijske države (naročito Norveška i Švedska) među najotvorenijim državama, dok Nemačka, Francuska i Italija imaju rigidnu klasnu strukturu sa malom mobilnošću. U Velikoj Britaniji tercijarno obrazovanje doprinelo je tome da ljudi iz srednje klase prenesu svoju prednost na decu (Blanden et al., 2005). I Sjedinjene Američke Države ocenjene su kao rigidne, naročito u poređenju sa nordijskim zemljama (Breen i Luijckx, 2004). Drugi pokazatelji, iz Francuske, Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država, ukazuju na to da je u zemljama sa većim prosečnim brojem učenika upisanih u tercijarno obrazovanje uticaj roditeljskih primanja manji (OECD, 2006b).
- Mnogi školski sistemi postali su opšti, sa manje razlika i mehanizama selekcije na nižem srednjem nivou. Ali širenje obrazovanja nakon obaveznog nivoa znači da mnogima predstoji velika faza selektivnog obrazovanja koja prethodi ulasku na tržište rada, iako je to sada uobičajeno za više srednje i tercijarno obrazovanje umesto (kao u prethodnoj generaciji) za niže srednje obrazovanje.

2.2. Jednakopravnost kao pravičnost

Visok je uticaj društveno-ekonomskog položaja na postignuća učenika

Slabi rezultati u školi posledica su mnogo faktora, ali Grafikon 2.3 pokazuje da učenici nižeg socio-ekonomskog statusa imaju slabije rezultate u svim zemljama OECD-a. Iako postoje razlike među zemljama, s obzirom na ovaj kriterijum, velika većina ih spada u prilično usko polje (Shavit i Blossfeld, 1993; Erikson i Jonsson, 1996; OECD, 2001; OECD, 2004b).

Grafikon 2.3. Kako društveni položaj utiče na rezultate iz matematike
 Relativne šanse učenika iz najniže i najviše socio-ekonomske grupe da imaju veoma niska (na nivou 1 ili niže) postignuća iz matematike (2003)



1. U Portugalu je, na primer, tri puta verovatnije da će učenici niskog socio-ekonomskog statusa imati slabije rezultate iz matematike, u odnosu na učenike visokog socio-ekonomskog statusa.

Izvor: OECD (2006c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.

Razlike između i unutar škola i postignuća

PISA istraživanje donelo je, takođe, jedan zapanjujući rezultat. Rezultat svakog pojedinačnog učenika povezan je ne samo sa njegovim individualnim društvenim položajem, već i sa društvenim položajem drugih učenika u toj školi. Grafikon 2.4. pokazuje razlike u rezultatima učenika u različitim školama (varijansa *između škola*) i u istoj školi (varijansa *unutar škole*). Dok u svim zemljama postoje velika odstupanja unutar škola, u većini zemalja je odstupanje između škola takođe veliko i u značajnoj meri se objašnjava društvenom strukturom učenika u različitim školama.

U nekim zemljama postoji mala veza između individualnih rezultata i škole koje dete pohađa. Ovde spadaju nordijske zemlje, Poljska, Velika Britanija, Sjedinjene Američke Države, Kanada, Irska, Novi Zeland, Australija, Španija i Meksiko. Sa druge strane, u zemljama kao što su Nemačka, Austrija, Italija,

Japan i Mađarska postoje velike razlike između škola, u velikoj meri povezane sa socio-ekonomskim položajem škola i učenika.

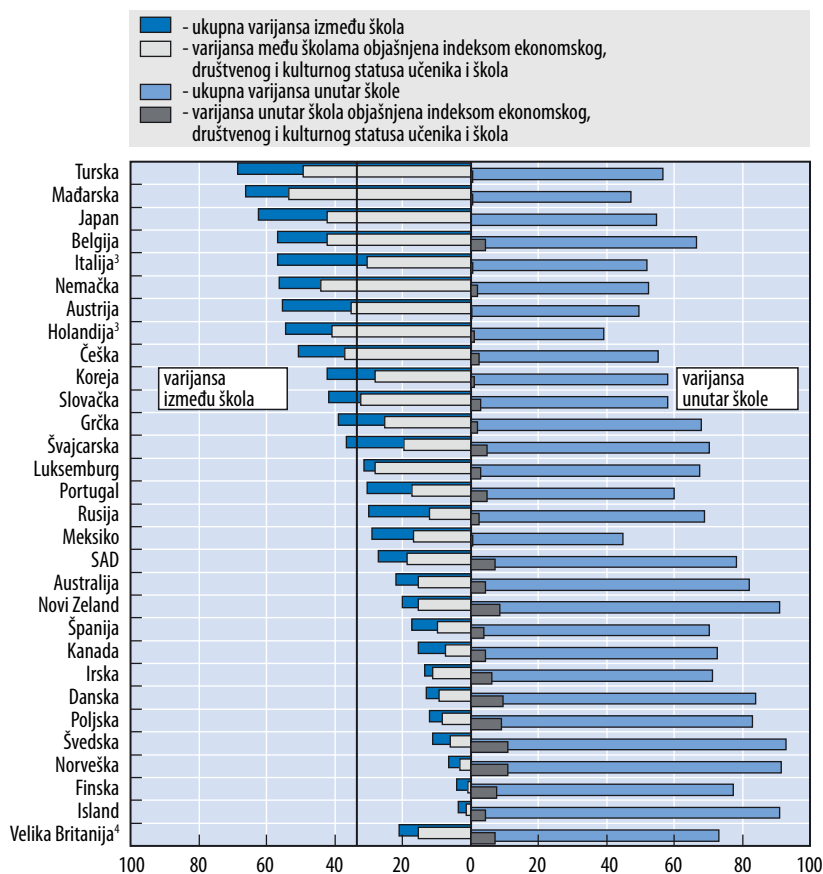
Odrasli: onima koji imaju biće dato

Odrasli koji su stekli više početnog obrazovanja, više učestvuju i u kasnijem obrazovanju. Ljudi napuštaju formalno obrazovanje sa nejednakim postignućima i ove nejednakosti povećavaju se tokom vremena jer obrazovaniji odrasli traže i stiču više naknadnih obuka (Grafikon 2.5.), i dobijaju posao koji zahteva korišćenje i razvijanje veština višeg nivoa (OECD, 2005d). Posledice su dvostruke. Prvo, početno obrazovanje mora da osigura da svi steknu dovoljno osnovnih veština i dovoljnu uključenost u obrazovanje i proces učenja da bi bili sposobni da kasnije unaprede svoje veštine. Drugo, dobro usmereni programi druge šanse moraju se koncentrisati na one sa najnižim nivoima kvalifikacija. Grafikon 2.5. pokazuje da su neke zemlje mnogo uspešnije u ovome od drugih. Učešće nisko-kvalifikovanih odraslih osoba u učenju važno je ne samo zbog njih samih već i zbog njihove dece, jer bolje obrazovani roditelji mogu bolje da podrže učenje svoje dece.

Uopšteno govoreći o *pravičnosti*, društveno-ekonomski status svuda ostaje važan za postignuća u osnovnom školovanju (Marks et al., 2006). Učenici iz siromašnijih slojeva (najniži kvartal socio-ekonomske skale) u proseku imaju dva puta veće šanse da budu u najnižem kvartalu u čitanju i prirodnim naukama u uzrastu od 15 godina, i tri puta veće šanse da budu u najnižem kvartalu iz matematike u odnosu na prosečnog OECD učenika (OECD, 2001; OECD, 2004b). Na dva kraja skale su Švajcarska, u kojoj je 2,7 puta verovatnije da će se neko iz najnižeg socio-ekonomskog kvartala naći u najnižem kvartalu po čitanju, i Finska u kojoj je ova verovatnoća 1,5 put.

Grafikon 2.4. Postignuća i društvena struktura u školama

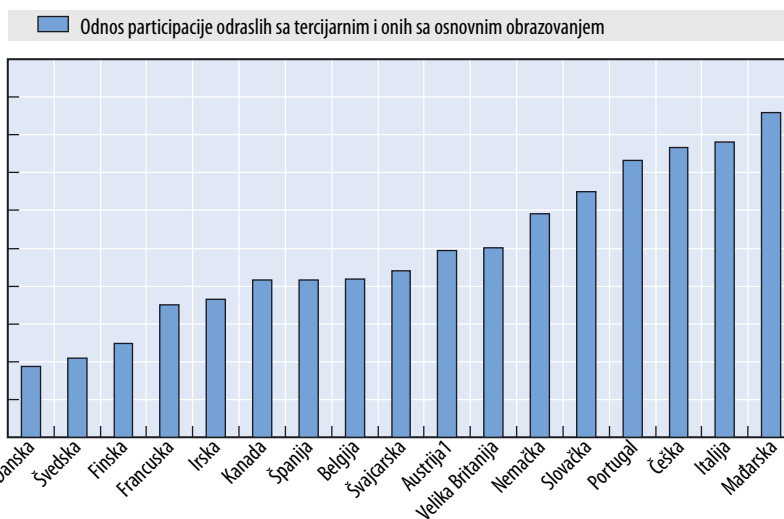
Varijansa učeničkih rezultata iz matematike između i unutar škola izražena kroz procenat prosečne razlike¹ učeničkih postignuća u zemljama OECD-a (100) i uticaj socio-ekonomskog statusa učenika i škole na razlike u postignućima učenika² (2003)



1. Prosečna varijansa u učeničkim postignućima (100) sastoji se od prosečne varijanse između škola (33,6 – što se može pripisati razlici učeničkih rezultata ostvarenih u različitim školama) i prosečne varijanse na nivou škole (67 – na osnovu raspona učeničkih postignuća na nivou škole).
2. Varijansa u učeničkim postignućima, objašnjena putem indeksa ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa učenika i škole, pokazuje koji deo varijanse se može pripisati socio-ekonomskom statusu učenika, bilo između ili unutar škola.
3. Na primer, varijansa između škola je slična u Italiji i Holandiji, ali je obim ove varijanse koji je objašnjen socio-ekonomskim položajem učenika veći u Holandiji nego u Italiji.
4. Broj odgovora koji je previše nizak za poređenje.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

Grafikon 2.5. **Kvalifikovaniji imaju najviše koristi od obrazovanja za odrasle**
 Relativne šanse osoba sa trećim stepenom obrazovanja da učestvuju u obrazovanju odraslih u poređenju sa onima koji imaju samo osnovno obrazovanje (2003a)



1. Na primer, u Austriji je pet puta verovatnije da će u programima za obrazovanje odraslih učestvovati osobe sa završenim univerzitetskim obrazovanjem nego osobe koje imaju završeno samo osnovno obrazovanje.

Izvor: European Labour Force Survey, 2003

Napredak zemalja sa najslabijim rezultatima do međunarodno određenog nivoa bi stoga doprineo napretku životnih šansi onih u nižem društvenom položaju. U Švajcarskoj, na primer, odgovarajuća cifra bi mogla biti smanjena sa 2,7 na prosek OECD-a koji iznosi 2,0.

2.3. Jednakopravnost kao inkluzija

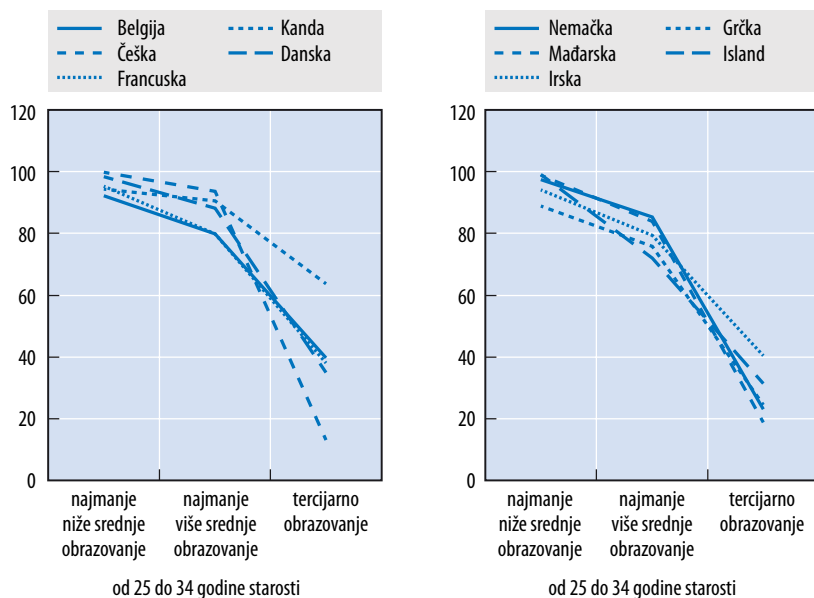
Prelazak sa jednog nivoa obrazovanja na drugi

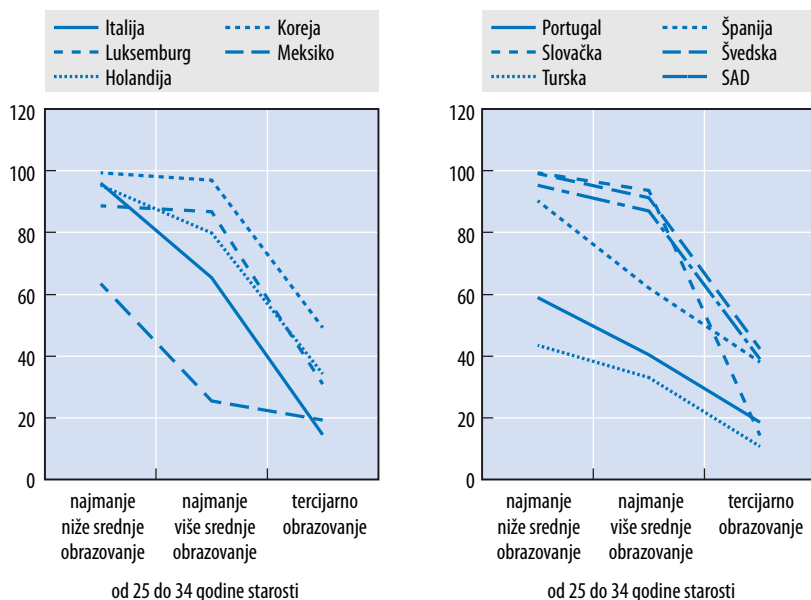
Inkluzivnost podrazumeva da svi imaju minimum veština potrebnih za funkcionisanje u današnjem društvu. Univerzalno završavanje obaveznog (nižeg) srednjeg obrazovanja ključ je za postizanje ovog cilja. Visoke stope prelaska u srednje obrazovanje i njegovo završavanje takođe bi podrazumevale omogućavanje sticanja veština visokog nivoa, traženih u savremenim ekon-

omijama. Iz ovog razloga, univerzalno više srednje obrazovanje postalo je cilj obrazovnih politika u nekim zemljama. Grafikon 2.6 pokazuje da na kraju obaveznog obrazovanja i u nivoima koji slede, veoma mali deo generacije uspešno „preživljava“ tranziciju ka višem srednjem i tercijarnom obrazovanju. Iako postoji grupa zemalja u kojima skoro 100% odraslih ima završeno srednje obrazovanje, ovo ne važi za druge zemlje i tranzicija sa jednog na drugi obrazovni nivo pokazuje opadajući trend učešća. Ali, ova slika prelazaka ne pokazuje koje grupe imaju veću mogućnost da nastave dalje u dve ključne prelazne tačke (od nižeg srednjeg ka višem srednjem i od višeg srednjeg ka tercijarnom obrazovanju), kao ni uticaj socio-ekonomskog položaja na ove prelaske.

Grafikon 2.6. **Koliko učenika nastavlja dalje, a koliko odustaje na različitim nivoima obrazovanja?**¹

Procenat populacije od 25 do 34 godina na različitim nivoima obrazovnih postignuća (2004)²





1. Nije moguće prikazati u grafikonima da li će neke osobe završiti obrazovanje kroz programe druge šanse.
2. Za podatke iz Norveške, videti internet stranicu norveškog Zavoda za statistiku na www.ssb.no/English.

Izvor: OECD Education Database.

Razlike u postignućima prvo se pojavljuju kod dece u predškolskom uzrastu, odslikavajući lične karakteristike i uticaj okoline. Različiti mehanizmi mogu ih povećati ili umanjiti tokom vremena. Pod određenim okolnostima školski sistem može osnažiti početne nejednakosti (smanjivanjem očekivanja, manje zahtevnim putanjama, ili jednostavno gubljenjem veze sa onima koji su počeli da zaostaju). Alternativno, školski sistemi mogu prevazići početne nejednakosti pomažući onima koji zaostaju. Ali u praksi, početne razlike obično se vremenom povećaju. Farkas (Farkas, 2003) je procenio da se inicijalne razlike mogu udvostručiti do kraja XII razreda u Sjedinjenim Američkim Državama (videti takođe Shavit i Blossfeld, 1993; Grubb, 2006). Hekman (Heckman, 2000) smatra da je obrazovanje dinamičan proces, i da je početno učenje, koje uključuje kognitivne sposobnosti i sticanje veštine učenja, preduslov za buduće uspešno učenje. Posledica toga je da je mnogo lakše postaviti učenika na dobar obrazovni put na početku, nego popravljati slabosti u kasnijim fazama.

Pohađanje programa za edukaciju i staranje u ranom detinjstvu (ECEC)

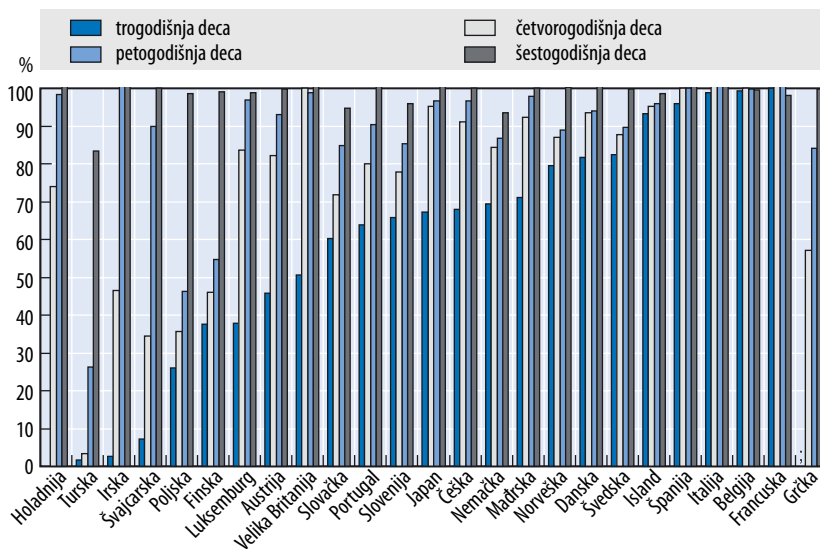
Upisivanje male dece (od 3 do 6 godina starosti) u programe obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu sve više postaje pravilo (Grafikon 2.7.) i neke zemlje nude svoj deci najmanje tri godine javno finansiranih programa ili pristup programima kao zakonsko pravo od treće godine (OECD, 2006d). Pohađanje naglo raste sa uzrastom nakon perioda od treće do šeste godine (videti Grafikon 2.7). Ovi sirovi podaci o učešću zahtevaju opreznu interpretaciju: obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu veoma varira u smislu broja sati nedeljno, a i kvalitet je takođe ponekad neizvestan.

Grafikon 2.7 pokazuje da je u nekim zemljama participacija trogodišnje dece u bilo kojoj formi predškolskog obrazovanja veoma mala. U mnogim zemljama u kojima obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu nije besplatno, učešće u programima je blisko povezano sa porodičnim primanjima (Chiswick i DebBurnam, 2004; Bainbridge et al., 2005) i deca iz društveno ugroženih grupa najčešće manje učestvuju u njima uprkos pokazateljima da baš ona imaju najviše koristi od njega (Leseman, 2003; Machin, 2006; OECD, 2006d). O političkim merama za povećanje učešća u edukaciji i staranju u ranom detinjstvu govorićemo u Petom poglavlju.

Osnovne veštine za sve u obaveznom obrazovanju

Mnoga deca na uspevaju da usvoje osnovne veštine u školi. U proseku OECD-a, skoro 22 % svih petnaestogodišnjaka ima skor nivoa 1 ili ispod njega na PISA testu čitanja, a 25 % skor nivoa 1 ili niže iz matematike (OECD 2004b, Table 2.5a i 6.1). Dečaci i oni koji kod kuće govore drugi jezik imaju naročite probleme sa veštinom čitanja (OECD 2004b, Tabele 6.3 i 4.2g). Uticaj na njih je veoma velik, jer pismenost omogućava osnovnu alatku za život i rad i zbog toga što se ona nalazi u osnovi skoro svih veština višeg nivoa. Neke zemlje veoma su efikasne u smanjenju neuspeha. Samo 6 % finskih, 7 % korejskih i 10 % kanadskih petnaestogodišnjaka su ispod ili na nivou 1 u čitanju. Samo 7 % učenika u Finskoj i 10 % u Koreji i Kanadi su ispod ili na nivou 1 iz matematike. Ali u pet zemalja – Grčkoj, Italiji, Meksiku, Portugalu i Turskoj više je od 30 % učenika na nivoa 1 iz matematike ili ispod njega (OECD 2004b, Table 2.5a).

Grafikon 2.7. **Sticanje dobrih početnih pozicija u životu**
 Pohadanje programa za obrazovanje i staranje (ISCED 0 i 1), po uzrastu (2004)

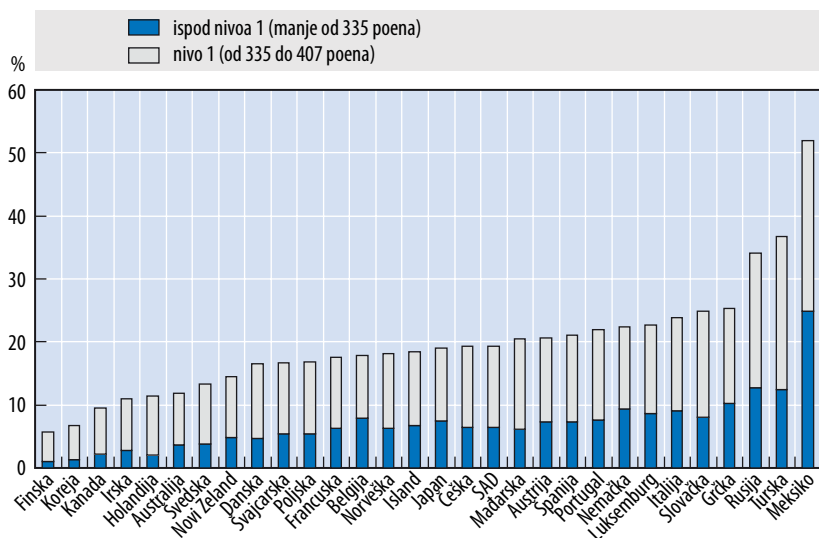


Izvor: Eurostat

Osipanje

U mnogim zemljama OECD-a, više srednje obrazovanje smatra se obrazovnim minimumom neophodnim za puno učestvovanje na tržištu rada i u društvenom životu. Osobe bez ovog nivoa obrazovanja naročito su u opasnosti od marginalizacije. Grafikon 2.9. pokazuje da u najmanje 17 zemalja OECD-a, svaka deseta osoba između 20 i 24 godine nije završila više srednje obrazovanje, niti se nalazi unutar obrazovnog procesa. U nekim od ovih zemalja, kao što su Švedska i Sjedinjene Američke Države, dobar deo onih koji su odustali vraćaju se školovanju jer postoji razvijen sistem obrazovanja za odrasle koji omogućava kasnije sticanje kvalifikacija.

Grafikon 2.8. **Koliko učenika ima probleme sa čitanjem?**¹
 Procenat učenika na nivou 1 i niže u OECD-ovoj PISA skali
 za sposobnosti čitanja² (2003)



1. Države su rangirane u opadajući niz prema procentu petnaestogodišnjaka na nivoima 2, 3, 4, 5 i 6.
2. PISA skala ima šest nivoa znanja. Drugi nivo predstavlja osnovnu graničnu liniju na kojoj učenici počinju da stiču veštine koje im omogućavaju da aktivno koriste čitanje. Nivo 1 i niže od njega podrazumeva nedovoljne veštine čitanja za funkcionisanje u društvima današnjice.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

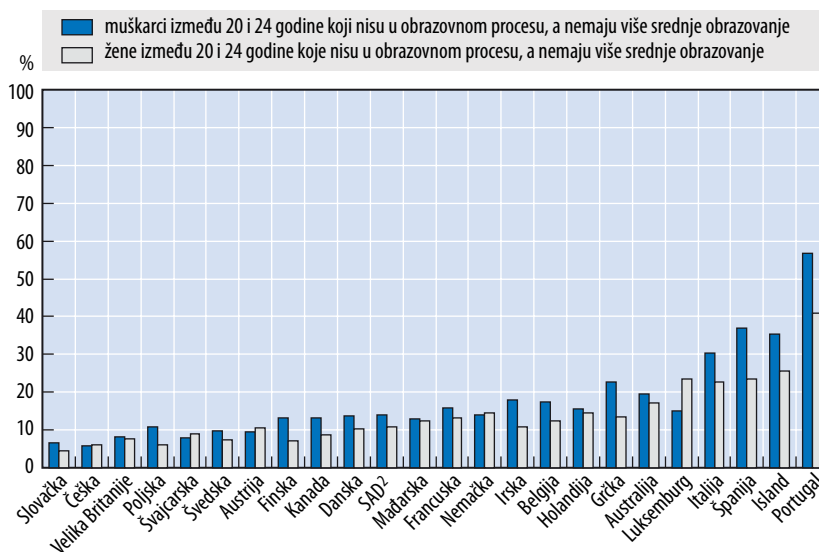
Stoga, kada je reč o *inkluziji*, postoje velike razlike među zemljama. Upi-sna stopa u sistem obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu varira među zemljama, ali uglavnom dostiže visok nivo u petoj godini starosti. Kada je reč o veštinama petnaestogodišnjaka, postoje velike razlike u postignućima. I dalje postoji veliki broj učenika koji odustaju pre kraja višeg srednjeg školovanja bez veština neophodnih za uspešno funkcionisanje u društvu.

2.4. Preklapanje dve dimenzije jednakopravnosti

Posmatranje rezultata imigrantskih grupa takođe može ilustrovati kako dve dimenzije jednakopravnosti – pravičnost i inkluzija – rade zajedno i kako mogu biti posmatrane kao dve strane jednog novčića. Pravičnost znači da status imigranta ili socio-ekonomski status nisu prepreka sticanju obrazovanja. Inkluzija znači da svi-ma onima sa lošijim rezultatima treba pomoći, uključujući i imigrante.

Imigranti, naročito oni koji tek uče jezik zemlje u koju su došli, imaju slabije rezultate u školi. U većini zemalja, prva generacija i (u manjoj meri) druga generacija imigrantskih učenika ima slabije rezultate od domaćih studenata (videti Grafikon 2.10). Ovo sugeriše da postoji (očekivan) nepovoljniji položaj pridošlica. Pitanje jednakopravnosti jeste da li su imigranti tretirani pravedno, tako da njihov položaj (nakon uzimanja u obzir „efekata pridošlice“) ne predstavlja prepreku za ostvarivanje rezultata.

Grafikon 2.9. **Koliko učenika napusti školu pre kraja višeg srednjeg obrazovanja?**
Procenat žena i muškaraca koji nemaju više srednje obrazovanje i nisu u obrazovnom procesu (2002)¹



1. Prema norveškim izvorima, stopa osipanja u Norveškoj je oko 26 % za muškarce i 18 % za žene (videti internet stranicu norveškog Zavoda za statistiku www.ssb.no/English).

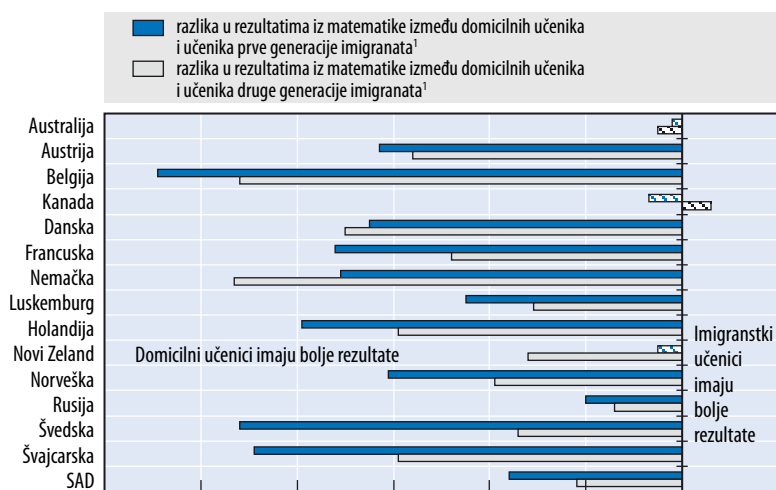
2. Podaci se odnose se na 2001. godinu.

Izvor: OECD (2005e), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OECD, Paris.

Među imigrantskim učenicima, oni koji govore različite jezike u školi i kod kuće postižu slabije obrazovne rezultate (njihov skor iz matematike na PISA testiranju je oko 40 poena niži). Iako faktori poput socio-ekonomskog statusa, poznavanja jezika na kojem se drži nastava ili godina starosti prilikom migracije objašnjavaju veliki deo obrazovnih neuspeha, u nekim zemljama i dalje postoji deo faktora koji nije objašnjen. U Švedskoj, važan deo razlike između

rezultata iz matematike prve generacije učenika i rezultata domicilnih učenika ne može biti objašnjen imigrantskim karakteristikama prvih. U Nemačkoj, Danskoj i Belgiji (Flandriji) značajan deo druge generacije imigranata ima slabije rezultate koji se ne mogu objasniti socijalnim statusom (OECD, 2006e, Table 3.5).

Grafikon 2.10. Slabija postignuća učenika imigranata (2003)



1. Isprekidane linije označavaju da podaci nisu statistički relevantni.

Izvor: OECD (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

Društveni status imigranata takođe je povezan sa razlikama u pokazateljima između škola, naročito u obrazovnim sistemima sa visokim stepenom razvrstavanja, verovatno zato što se imigranstska deca najčešće usmeravaju ka školama sa nižim obrazovnim standardima. U mnogim zemljama, učenici imigranti smeštaju se u određene škole u siromašnijim oblastima. U proseku, u zemljama OECD-a koje su bile uključene u skorašnje istraživanje (OECD, 2006e, Table 3.7a i 3.7b) skoro svaki treći učenik imigrant (prve i druge generacije) pohađa školu u kojoj je više od polovine učenika takođe imigrantskog porekla (OECD, 2006e).

2.5. Posledice za obrazovne politike

Kao što je ranije već objašnjeno, jednakopravnost u obrazovanju može se razumeti kroz dve dimenzije: pravičnost, koja podrazumeva da bi lične i društvene okolnosti morale biti minimalna prepreka za uspeh u sticanju obrazovanja, i inkluzivnost, koja podrazumeva minimalni standard obrazovanja za sve.

Kada je reč o *pravičnosti*, postoje poboljšanja koje je moguće napraviti širom zemalja OECD-a. Kroz uzastopne nivoe obrazovnog sistema, oni iz siromašnijih i društveno ugroženih slojeva imaju slabije rezultate i ređe učestvuju u obrazovnom procesu. To stvara kumulativni efekat na životne šanse. Društveno-ekonomski status, uključujući i nivo roditeljskih obrazovnih postignuća i nivo prihoda, rasni ili imigranški društveni položaj, i drugi lični faktori utiču na obrazovni rezultat.

Kada govorimo o *inkluziji*, odnosno o tome da svi treba da steknu minimalni nivo veština, postoje velike razlike između zemalja. Razmotrimo, na primer, grupu ljudi koja nema osnovne veštine čitanja (ispod ili na nivou 1 u PISA testiranju). Veliki napredak bi se ostvario ukoliko bi zemlje sa slabim rezultatima mogle da poprave nivo postignuća i da obezbede da veliki deo dece dosegne minimum znanja kako bi završio školu. Umanjenje stope onih koji napuštaju školovanje bi takođe umanjilo udeo mladih ljudi koji ne stignu do minimalnog nivoa obrazovanja.

Međutim, postoje i drugi faktori koji snažno utiču na postojanje nejednakopravnosti u različitim zemaljama. Među njih spadaju struktura obrazovnog sistema i mogućnosti koje ona pruža, počev od obrazovanja u ranom detinjstvu, preko različitih putanja u srednjem obrazovanju, sve do obrazovanja za odrasle. Druge faktore čine načini na koje je organizovana i sprovedena nastava, ljudski i finansijski resursi koji su na raspolaganju školama i faktori na nivou čitavog sistema, kao što su razlike u kurikulumu i organizacione politike i prakse. Ova pitanja razmatramo u poglavljima koja slede.

Oba aspekta jednakopravnosti o kojima ovde govorimo mogu biti primenjena na obrazovne politike. Unutar opšteg okvira politike da promovise i bude posvećena uspehu svih učenika, neke strategije mogu se fokusirati na kompenzovanje učeničkog lošeg socio-ekonomskog položaja, dok se druge mogu fokusirati na analiziranje i modifikovanje mehanizama obrazovnog sistema koji stvaraju i osnažuju (perpetuiraju) nejednakopravnost i diskriminaciju.

U narednim poglavljima analiziraćemo različite strategije za promovisanje veće jednakopravnosti u obrazovanju i predložiti set komplementarnih pristupa koji mogu biti korisni za postizanje i boljih rezultata i za smanjivanje uticaja socio-ekonomskog položaja. Ovaj skup političkih mera (kojima se

bavimo u Trećem, Četvrtom i Petom poglavlju) definisan je tako da obezbedi jasan okvir za bolje određivanje ciljeva i ostvarivanje jednakopravnosti u obrazovanju:

- *Struktura*: Elementi i putanje kroz obrazovni sistem.
- *Prakse*: Inkluzivni načini rada unutar škole i van nje
- *Raspodela resursa*: Prioriteti u vezi sa ostvarivanjem jednakopravnosti, resursi i ciljevi.

Poslednje poglavlje, koje se bavi posebnim slučajem migranata i manjina, takođe sadrži praktične preporuke.

Literatura

- Bainbridge, J., M. Meyers, S. Tanaka and J. Waldfogel (2005), "Who Gets an Early Education? Family Income and Enrolment of Three- to Five-Year-Olds from 1968 to 2000", *Social Science Quarterly*, Vol. 86, No. 3, September 2005, Southwestern Social Science Association.
- Blanden, J., P. Gregg and S. Machin (2005), *Intergenerational Mobility in Europe and North America*, Centre for Economic Performance, London.
- Breen, R. and R. Luijckx (2004), "Social Mobility in Europe between 1970 and 2000" in R. Breen (ed.), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford, pp. 37-75.
- Chiswick, B. and N. DebBurnam (2004), "Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation", Centre for Research and Analysis of Migration Discussion Paper, No. 04/04.
- Erikson, R. and J. Jonsson (eds.) (1996), *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Farkas, G. (2003), "Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know?", *Teachers College Record* 105(6).
- Heckman, J. (2000), "Policies to Foster Human Capital", *Research in Economics*, Vol. 54, No. 1, pp. 3-56.
- Hiroshi, I., W. Muller and J. Ridges (1995), "Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations", *American Journal of Sociology*, 101(1), pp. 145-93.
- Leseman, P. (2002), *Early Childhood and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds*, Discussion Paper at the OECD Oslo Workshop, 6-7 June 2002, OECD, Paris.
- Machin, S. (2006), "Social Disadvantage and Education Experiences", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 32, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris.
- Marks, G., J. Cresswell and J. Ainley (2006), "Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, No. 2, April, pp. 105-128.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2005a), *Society at a Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2005b), *Extending Opportunities: How Active Social Policy Can Benefit Us All*, OECD, Paris.
- OECD (2005c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*, OECD, Paris.
- OECD (2005d), *Promoting Adult Learning*, OECD, Paris.
- OECD (2005e), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OECD, Paris.
- OECD (2006b), "Publicly Provided Goods and the Distribution of Resources", Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris.

- OECD (2006c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.
- OECD (2006d), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2007c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*, OECD, Paris.
- Pekkarinen, T., S. Pekkala and R. Uusitalo (2006), "Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform", IZA Discussion Paper, No. 2204.
- Shavit and Blossfeld (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Treće poglavlje

Strukture i putanje

U ovom poglavlju bavimo se dizajnom obrazovnih sistema – kakva im je struktura i kakve su putanje kroz njih – kako bi analizirali njihov uticaj na jednakopravnost. U poglavlju se istražuju selekcija i izbor u osnovnom obrazovanju, različite putanje u srednjem i obrazovanju nakon srednjeg, i pokazatelji o tome kako ovo može uticati na jednakopravnost. Kada god ovi procesi usmeravaju učenike na različite putanje (proces koji zovemo diferencijacija) i kada učenici u različitim putanjama imaju različita iskustva, početne nejednakosti mogu biti umanjene ili uvećane. U poglavlju se tvrdi da selekcija i izbor stvaraju pretnje po jednakopravnost koje moraju biti kontrolisane, na primer, korišćenjem lutrijskog izvlačenja umesto odabira na osnovu znanja kako bi se odabrali učenici za veoma tražene škole. Takođe, privlačne strukture u srednjoškolskom obrazovanju i putanje bez slepih ulica doprinose jednakopravnosti, kao i efikasni sistemi koji nude drugu šansu za obrazovanje za one koji ga nisu stekli kada su bili mladi.

Traženje putanje kroz obrazovni sistem je izazov za svakoga. Ono često izgleda kao put pun prepreka ili lavirint sa malo putokaza i puno slepih ulica. Neki učenici dobijaju bolja usmeravanja od drugih, od roditelja ili drugih odraslih koji im mogu pokazati put i pomoći im da izbegnu zamke i klopke. Drugi moraju sami da pronađu svoj put. Neki moraju da plate kako bi prošli izabranom stazom dok oni koji to ne mogu sebi da priušte slede sporiji i zakrčeniji put. Uopšte ne iznenađuje što neki odustaju od ove borbe, padnu pokraj puta ili završe negde gde nikada nisu očekivali ili želeli da budu. U ovom poglavlju istražujemo zašto obrazovni sistemi često imaju ovakav karakter i šta se može uraditi da ih poboljšamo.

3.1. Razlike u strukturama školovanja i rizici po jednakopravnost

Kao što je rečeno u Drugom poglavlju, početne nejednakosti često rastu tokom godina i obrazovni sistem može dodatno da ih osnaži ili može pomoći da se prevaziđu takve tendencije. U ovom delu posmatramo kako *akademska selekcija i izbor škole* mogu povećati ili umanjiti te početne razlike. Po dogovoru, govorimo o odlukama obrazovnog sistema kao o *selekciji* učenika, a o odlukama koje donose učenici (i nekada njihovi roditelji) kao o *izboru*.

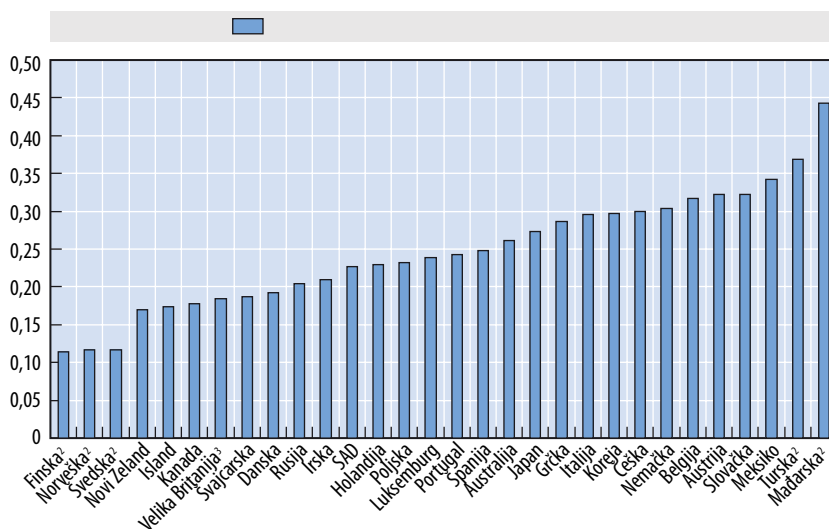
Diferencijacija, u raznim fazama obrazovnog sistema, može imati i dodatni efekat. Sastav učenika u svakoj učionici zavisi od broja filtera kroz koji su oni prošli do tada. Na primer, visoko-selektivni obrazovni sistem, sa selektivnim srednjim školama, usmeravanjem unutar škola i odvojenim školama za većinu dece sa posebnim potrebama, može proizvesti, kroz proces sukcesivnog pročišćavanja, odeljenja sa velikom homogenošću kada je reč o postignućima učenika.

Bilo koja putanja (na primer, akademsko usmerenje u srednjoj školi) utiče na učenje na dva načina. Prvo, nastavno okruženje može biti različito zbog kurikuluma, kvaliteta nastavnika, pedagoškog pristupa ili nastavnih resursa. Drugo, na učenike utiču učenici oko njih – uticaj vršnjačke grupe. Rezultati PISA testiranja pokazuju da je društvena struktura škole snažno povezana sa individualnim ishodima, nezavisno od društvenog statusa pojedinačnih učenika (videti OECD, 2004d, Grafikon 4.11). U prethodnim istraživanjima došlo se do istog zaključka. Hanušek i saradnici (Hanushek et al., 2001), na primer, pokazuju da u školama u Teksasu povećanje standardne devijacije od 0,1 u

proseku postignuća generacije dovodi do porasta od oko 0.02 standardne devijacije u dostignućima pojedinačnog učenika.

Socijalna diferencijacija među školama može nastati zbog selekcija u obrazovnom sistemu kao i zbog toga što različite društvene grupe žive u različitim krajevima. Grafikon 3.1. predstavlja indeks separacije pokazujući nivo društvenog sortiranja u školama OECD zemalja. Kao što se može videti, postoji velika varijacija u praksi, sa nordijskim zemljama koje imaju prilično slične škole u smislu društvene strukture sa jedne strane, i zemljama poput Austrije, Belgije, Nemačke, Mađarske, Meksika, Slovačke i Turske koje imaju visok nivo društvene diferencijacije među školama.

Grafikon 3.1. Društveno sortiranje među školama



1. Indeks separacije pokazuje meru do koje su deca (petnaestogodišnjaci) u jednoj zemlji razvrstana po socio-ekonomskom položaju u različite škole, pri čemu nula predstavlja zemlju u kojoj sve škole imaju sličnu strukturu učenika. Indeks je razvijen sa ESCS, indeksom ekonomskog, društvenog i kulturnog statusa po PISA studiji. Videti Aneks 1 u OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results form PISA 2003*, Paris.
2. Na primer, u Finskoj, Norveškoj i Švedskoj, sve škole imaju sličnu socijalnu strukturu; u Mađarskoj i Turskoj, pojedine škole imaju veoma različitu socijalnu strukturu.
3. Stopa odgovora je preniska za poredenje.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results form PISA 2003*, Paris.

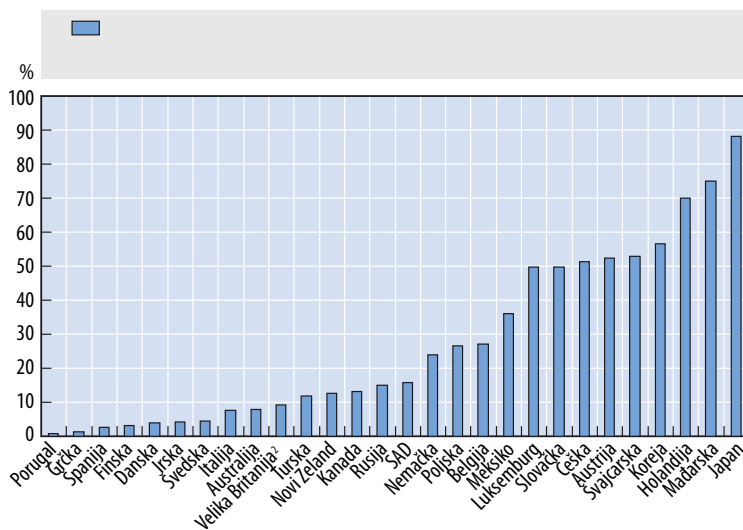
Postoje bar tri razloga zbog kojih je društveno raslojavanje između škola problem. Prvo, sigurno da se može tvrditi da se osećaj zajedničke kulture i pripadnosti najbolje razvija ako deca iz različitih slojeva idu zajedno u školu. Drugo,

sistemi sa visokim nivoom separacije škola imaju najslabije opšte rezultate iz matematike i čitanja (Aneks 3.1). Kao što je već pomenuto, socijalna struktura škola snažno je povezana sa školskim rezultatima. Potpuno objašnjenje ove veze bilo bi veoma složeno, bez dileme jer su razlozi za separaciju škola prilično različiti. Treće, koncentracija dece iz društveno ugroženih grupa u određenim školama bez dileme povećava izazove za rad u tim školama. U zavisnosti od toga kako se upravlja karijerama nastavnika i od finansijskih podsticaja, sposobniji nastavnici često izbegavaju da rade u takvim školama, dodajući još jednu prepreku deci iz društveno ugroženih grupa. Peto pogavlje bavi se pokazateljima ovog fenomena.

Akadska selekcija: pretnja po jednakopravnost

Učenici se često razvrstavaju na različite putanje u odnosu sa njihova akademska postignuća. Ovo može uključivati pismeno polaganje testa, neformalno vrednovanje dostignuća ili formalne kvalifikacije. Akademska selekcija je uobičajena za upis u više srednje obrazovanje, na primer u Francuskoj za upis na liceje (lycées) ili u Finskoj pri određivanju ko se prima na akademska, a ko na strukovna usmerenja. U skoro svim zemljama, akademska selekcija određuje upis u tercijarno obrazovanje, naročito na elitne institucije. Grafikon 3.2 pokazuje obim zabeležene akademske selekcije u nižem i višem srednjem obrazovanju. U ovo spadaju selekcija konkretnih škola, kao i selekcija, na primer, akademskog i strukovnog usmerenja.

Grafikon 3.2. Gde rezultati određuju koju školu pohađati



1. Kategorija „upis na osnovu dostignuća“ ne odnosi se na Norvešku i Island.

2. Broj odgovora je previše mali za poredjenje.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

Ponekad, kao u primeru Mađarske, popularne srednje škole organizuju prijemni ispit. U drugim zemljama, kao što je, na primer, Norveška, za niže srednje škole ne postoji nikakva selekcija na osnovu akademskih rezultata (Mortimore et al., 2005). Ali svi obrazovni sistemi koriste akademsku selekciju na nekom nivou. Najvažnija razlika među zemljama je između onih čiji obrazovni sistemi koriste akademsku selekciju na nižim nivoima i onih čiji sistemi uvode selekciju na višem srednjem ili tercijarnom obrazovanju. Osam od deset zemalja sa najvišim indeksom separacije uvodi selekciju pre petnaeste godine; među zemljama sa najnižim indeksom separacije, samo jedna započinje sa selekcijom pre petnaeste godine (videti OECD 2004c, Grafikon 5.20a).

Akademski selekcija može imati i pozitivne dimenzije. Ona može pomoći i slabijim i boljim učenicima kroz adaptiranje okoline za učenje potrebama svake grupe, omogućavajući svakoj grupi da uči sopstvenim tempom, dajući nagradu u obliku upisa u poželjnu instituciju unutar usmerenja koje stimuliše postignuća. Nasuprot tome, često se tvrdi da akademski selekcija ometa učenje onih koji nisu selektovani na sledeće načine:

- *Slab kvalitet obrazovanja*: Institucije i programi visokog kvaliteta i visokog statusa su, naravno, vrlo zahtevni. Kada se koristi akademski selekcija za odabir onih koji će ih upisati, oni sa slabijim početnim postignućima mogu završiti sa nižim kvalitetom obrazovanja.
- *Nedostatak koristi od efekta vršnjačke grupe*: Učenici sa slabijim rezultatima nisu u mogućnosti da imaju korist od očekivanja i aspiracija boljih učenika i da tako unaprede svoje rezultate.
- *Stigma*: Odabir zasnovan na postignućima stigmatizuje one koji ne mogu da postignu standarde, označavajući ih kao one sa slabim rezultatima i umanjujući njihove šanse u budućem obrazovanju ili na tržištu rada.
- *Nepouzdan odabir*: Raniji nivoi postignuća, naročito u mlađoj dobi, slab su pokazatelj budućih potencijala (Brunello et al., 2005).

Tamo gde su ovi faktori dominantni oni koji nisu izabrani će otpasti. Svaki početna razlika u rezultatima će rasti, povećavati nejednakost u obrazovnim ishodima. Zbog toga što mnoge početne razlike u postignućima možemo pripisati društvenom poreklu, različit uticaj društvenog porekla na životne šanse takođe će biti uvećan. Akademski selekcija može, stoga, povećati i nejednakost ishoda obrazovanja i uticaj socio-ekonomskog statusa na ishode. Neke empirijske analize zasnovane na podacima iz PISA istraživanja pružaju dokaze u prilog povezanosti akademski selekcije i mogućeg uticaja na jednakopravnost:

- PISA podaci ne pokazuju statistički relevantnu korelaciju između akademski selekcije i prosečnih rezultata po zemljama ili disperzije rezultata. Ipak, zemlje sa više akademski selekcije takođe imaju više učenika sa visokim skorom iz matematike (nivo 6 i iznad njega) i prirodnih nauka (više

od 600 poena), ali ne i više sa dobrim veštinama čitanja (videti Anex 3.2.1). Ne postoji povezanost sa udelom učenika sa niskim nivoom postignuća.

- Sa druge strane, PISA pokazatelj ukazuje na to da se u zemlje koje više koriste akademsku selekciju takođe pokazuje jači uticaj društvenog položaja na individualne rezultate (videti Aneks 3.2.2).
- Akademski selekcija u školama takođe je često povezana sa povećanim društvenim razlikama među škola (videti Aneks 3.2.3), ali u suštini je odnos snažno posredovan izborom škole (videti Aneks 3.2.4). Bjorklund i saradnici (Bjorklund et al., 2004) su istraživali efekte švedske reforme školstva koja je omogućila nezavisnim školama u Stokholmu da vrše odabir po sposobnostima. Nakon reforme, segregacija između škola (u pogledu faktora kao što su imigranški status i prihod roditelja) znatno je porasla, sugerišući da je u ovom slučaju povezanost između selekcije i segregacije bila uzročna. Do sličnih rezultata došao je i Fic sa saradnicima (Fitz et al., 2001) u Engleskoj.

Ponekad, ukoliko postoji pravo na izbor škole, akademski selekcija može biti korišćena za škole sa velikom tražnjom da bi se odabrali budući učenici. Pojedine škole mogu biti podstaknute da koriste akademski selekciju, jer se deca koja već imaju dobre rezultate mogu lakše podučavati i mogu imati manje prepreka zbog društvenog statusa koji bi uticao na njihove rezultate ili ponašanje u školi. Tabela 3.1. pokazuje da određeni broj zemalja OECD-a omogućuje školama sa previše prijavljenih učenika da koriste akademski selekciju pri odabiru, ali da to ne bude jedini kriterijum. U Španiji se, na primer, selekcija zasniva i na faktorima kao što su porodični prihodi, upis dece iz iste porodice, kao i udaljenost škole od kuće.

Jedno od mogućih rešenja jeste da se zahteva od škola sa previše prijavljenih učenika da koriste sistem lutrije kako bi odabrali buduće učenike. Evo dva takva primera:

- U Minato Siti u Tokiju (Japan) učenici koje će biti primljeni u osnovne i niže srednje škole, a nisu iz tog distrikta, biraju se lutrijom.
- U Milvokiju, SAD, gde postoji razvijen sistem izbora škole, lutrija se koristi istovremeno sa kriterijumima kao što su stanovanje u mestu gde se nalazi škola ili postojanje članova porodice koji već idu u tu školu.

Alternativno, kao što će biti raspravljano u Petom poglavlju, ako je finansiranje škole odmereno prema socijalnim uslovima populacije koja pohađa školu, popularnijim školama se mogu dati novčani podsticaji da sačuvaju raznovrsnost društvene strukture u školi.

Na kraju, dokazi ukazuju na činjenicu da rana akademski selekcija predstavlja rizik za jednakopravnost, naročito u kontekstu izbora škole (o čemu govorimo u narednom delu). Popularnost škola može biti odraz kvalitetne

nastave ili jake vršnjačke podrške učenju ili i jednog i drugog. Kombinovani efekat će ubrzati učenje boljih đaka i može stvoriti jaz u ukupnim ishodima.

Tabela 3.1. **Primeri selekcije i izbora škole**

Država	Da li roditelji slobodno biraju škole?	Finansijski mehanizmi i školarine	Selekcija na nivou škole
Belgija (Flandrija)	- Roditelji imaju pravo da traže da deca pohađaju školu po njihovom izboru.	- Novčana podrška od države. - Nema školarina. - U srednjim školama, roditelji mogu pokriti troškove određenih školskih aktivnosti i nastavnih pomagala.	- Škole primaju učenike na osnovu toga ko se prvi prijavio.
Finska	- Upis se primarno vrši po mestu stanovanja, ali su mogući izuzeci.	- Privatne škole dobijaju državno finansiranje. - Nema školarina.	- Kriterijume određuje Ministarstvo obrazovanja.
Francuska	- Upis se primarno vrši po mestu stanovanja, ali su mogući izuzeci.	- Privatne škole dobijaju javna sredstva koja pokrivaju deo troškova.	- Na višem srednjem obrazovanju: mišljenje razrednog veća, mišljenje porodice, mesto stanovanja.
Mađarska	- Upis se primarno vrši po mestu stanovanja, ali su mogući izuzeci	- Država isplaćuje iznose po učeniku (od 60% do 80%), ostatak pokriva osnivač škole. - Crkvene škole dobijaju 100% finansiranje po učeniku	- Kada potražnja premaši ponudu, moguća je selekcija na osnovu mogućnosti.
Norveška	- Na osnovnom i nižem srednjem nivou upis se vrši prema mestu stanovanja. - Na višem srednjem nivou postoji izbor škole unutar najbliže opštine.	- Privatne škole obično dobijaju 85% ukupnih troškova.	- Nema uslova za upis u osnovne škole. - Na višem srednjem nivou: ocene učenika i uslovi koje određuje okrug. - Više od 90 % učenika biva primljeno u školu koja im je prvi izbor.
Slovenija	- Upis se primarno vrši po mestu stanovanja, ali su mogući izuzeci.	- Privatne predškolske institucije i škole dobijaju 85% sredstava koje daju država ili opština.	- Kada potražnja premaši ponudu, moguća je selekcija na osnovu mogućnosti.
Španija	- Roditelji mogu da zahtevaju školu po njihovom izboru za dete.	- Privatne škole (<i>centros concertados</i>) dobijaju grantove iz državnog budžeta. - Nema školarina.	- Godišnji porodični prihodi, blizina roditeljskog doma, prethodno pohađanje škole od strane rođaka, veličina porodice, hendikep i prethodno pohađanje dece u predškolskoj ustanovi iste institucije.
Švedska	- Roditelji mogu da zahtevaju školu po njihovom izboru za dete.	- Privatne i javne škole finansiraju vlade. - Nema školarina.	- Ako potražnja premaši ponudu, selekcija u javnim školama je zasnovana na mestu stanovanja. - Privatne škole primaju učenike na osnovu toga ko se prvi prijavio. - U većim gradovima škole mogu primati učenike na osnovu njihovih postignuća.

Izvor: School European Journal of Education Research, Development and Policies, "Attitudes, Choice and Participation – Dimensions of the Demand for Schooling" (2006), Vol. 41, No. 1; OECD (2006f), Public Spending Efficiency: Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower Secondary Education Sector; OECD/ECO, neobjavljan materijal; i izveštaji pripremljeni za Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju (dostupno na www.oecd.org/edu/equity/equityineducation).

Izbor škole

Izbor institucije za školovanje uobičajen je u tercijarnom obrazovanju i relativno uobičajen u višem srednjem obrazovanju, ali je ređe i kontroverznije u osnovnom školstvu. Poslednjih godina, neke zemlje povećale su mogućnost izbora škole, naročito u srednjem obrazovanju. Ovo se delimično dešava zbog rastućih zahteva roditelja za ovom mogućnošću ili i zbog toga što izbor škole promovira vlada kao meru za stimulisanje boljih rezultata. Zbog ovoga je „izbor škole“ prisutan u javnim debatama i akademskom istraživanju, iako značenje nije uvek najjasnije.

Izbor, shvaćen bukvalno, može značiti pravo roditelja da odluče u koju će školu njihovo dete ići. Takvo pravo može biti popularno, ali u praksi retko postoji jer je ograničen broj mesta u školama. U suštini, sistemi koji uključuju izbor škole podrazumevaju mnogo mogućnosti u kojima roditeljske preference imaju uticaj na školu koju deca pohađaju. Ishodi ne zavise samo od potražnje za izborom škole, već i od faktora ponude – kako škole odgovaraju na izraženu potražnju i koje kriterijume selekcije koriste kada postoji više prijavljenih nego mesta koje škola nudi. Tabela 3.1 daje sažetak politika i praksi pri izboru škole u zemljama koje učestvuju u Tematskom pregledu o jednakopravnosti u obrazovanju.

Aranžmani za izbor škole često se brane na osnovu efikasnosti, uz argument da će tržište ili kvazitržište u školovanju motivisati pojedine škole da unaprede kvalitet i umanje troškove (npr. Hoxby, 2002). Nećemo sada razmatrati ovaj argument, iako smo uočili da u međunarodnom poređenju na osnovu PISA istraživanja širina izbora škole nije povezana ni sa prosečnim rezultatima iz matematike, niti sa njihovom disperzijom. Umesto toga, potražili smo neke od glavnih mogućih opasnosti za jednakopravnost koje nastaju zbog izbora škole.

Obaveštenost roditelja

Uopšteno govoreći, obaveštenost roditelja odslkava njihov obrazovni nivo. Postoji mnogo dokaza da uključenost roditelja ima pozitivne efekte na postignuća deteta (Bobbitt and Horn, 2000). Ovo znači da će oni sa slabijom podrškom roditelja biti u nepovoljnom položaju, bez obzira na to da li je u pitanju domaći zadatak, savetovanje oko izbora predmeta studija ili izbora škole. O metodama za prevazilaženje nejednakopravnosti koja nastaje kao posledica porodičnog stanja govori se u Četvrtom poglavlju. Ali, opasnosti ostaju kada se donose složene odluke, tako da su „pobednici“ oni učenici koji imaju obrazovanije roditelje. Poseban rizik je da će dobro obavešteni roditelji izabrati školu u čijoj društvenoj strukturi dominiraju imućniji. Iz perspektive

roditelja ovo može biti poželjno jer od efekata vršnjačke grupe njihova deca mogu imati koristi, ali to povećava nejednakost između škola.

Troškovi

Čak i kada ne postoji školarina, mogu postojati drugi troškovi, kao što su oni za udžbenike, uniforme, prevoz do škole ili drugi očekivani dobrovoljni finansijski prilozi. U Rusiji, na primer, neformalni troškovi, kao što su oni za udžbenike ili dodatne časove, imaju značajan uticaj na izbor škole (Ministarstvo prosvete Ruske Federacije, 2005).

U tradicionalnom modelu školovanja u komšiluku, bolje stojeći roditelji mogu izabrati školu za svoju decu kupujući ili iznajmljujući smeštaj u oblasti iz koje deca idu u konkretnu školu. Često su poželjnije škole u imućnijim krajevima sa višom cenom nekretnina ili njihovog izdavanja. Ponekad, određeni kraj iz kojeg deca idu u konkretnu školu povećava cenu stanovanja u tom kraju (Gibbons and Machin, 2001). Obrnuti efekat ovoga je taj da iako je školovanje besplatno, onda kada se smatra kvalitetnim može povećati cene na tržištu nekretnina.

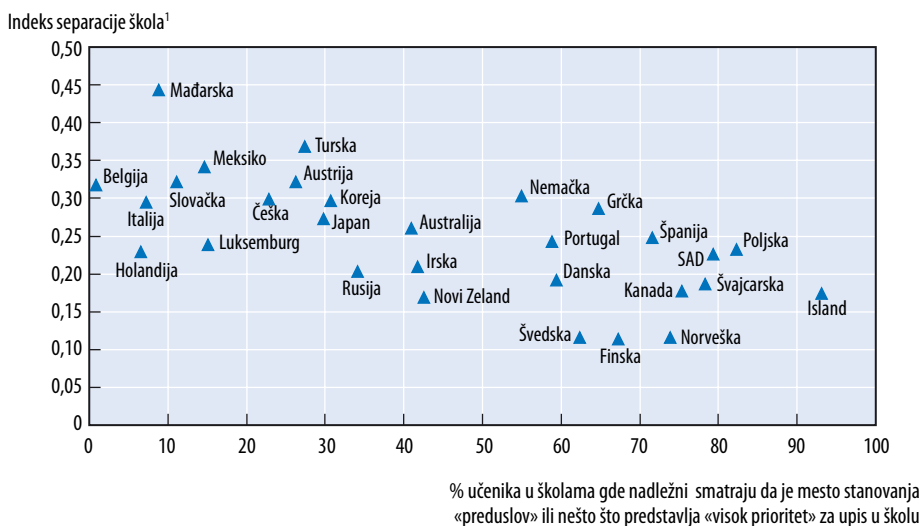
Roditelji mogu birati privatne škole, one koje su potpuno nezavisne i naplaćuju školarine bez primanja pomoći od vlade ili one koje, iako privatno vođene, primaju subvencije i ne naplaćuju školarine ili ih naplaćuju u veoma malom iznosu. Dronkers i Robert (Dronkers and Robert, 2003) nalaze da dok je subvencionisani sektor efikasniji od vladinog (najviše zbog bolje atmosfere u školama), potpuno privatni sektor je najmanje efikasan, kada se uzme u obzir efekat vršnjačke grupe na učeničku populaciju. Ovi rezultati mogu biti iznenađujući. Privatne škole često su skuplje nego državne. Takođe, može se pretpostaviti da će pritisak tržišta u privatnom sektoru ohrabriti efikasnost. Zašto se to ne dešava? Jedan od odgovora je da postoje lokalni monopoli. Privatne škole u kojima se plaća školarina usmerene su ka bogatijem delu društva te, imajući u vidu udaljenost škola, može postojati samo ograničena lokalna kompeticija. Pod ovim okolnostima, privatne škole mogu naći da je profitabilnije da ponude okruženje za edukaciju sličnog kvaliteta kao u javnim školama. Roditelji će i dalje birati da upisuju decu u privatne škole jer njihova društvena struktura može omogućiti bolje uslove za učenje nego u javnim školama – naročito onda kada je škola etablirana i kada je već privukla imućnije učenike iz lokalnih škola.

Uticaj izbora škole na društvenu strukturu u školama

U praksi, zemlje sa većom mogućnošću izbora škole imaju školske sisteme sa većim društvenim raslojavanjem (videti Grafikon 3.3). (U ovoj analizi, školski izbor je meren kroz obrnuti PISA proksi – meru do koje mesto

života određuje školu pohađanja.) Kada se istražuje združeni efekat izbora škole i akademske selekcije, izbor škole se pokazuje kao primarni pokretač separacije, dok akademska selekcija postaje statistički irelevantna (videti Aneks 3.2.2). Razumljivo, što su škole više društveno raslojene to će biti veći zahtevi pri izboru škole (što takođe može biti rezultat mogućnosti izbora škole) jer će roditelji iz srednje klase pokušavati da izbegnu škole sa mnogo dece iz siromašnijih slojeva koje smatraju rizičnim. Iako uzročne veze nisu potvrđene, rizici za jednakopravnost pri izboru škole – naročito kroz društvenu polarizaciju škola – prilično su uočljivi i zahtevaju pažljivo upravljanje, izbegavanje akademske selekcije što je više moguće i korišćenje mera kao što je lutrija kako bi se osigurala društvena ravnoteža u školi.

Grafikon 3.3.
Da li izbor škole povećava socijalne razlike između škola? (2003)



1. Indeks separacije pokazuje meru do koje su deca (petnaestogodišnjaci) u jednoj zemlji razvrstana po socio-ekonomskom položaju u različite škole, pri čemu nula predstavlja zemlju u kojoj sve škole imaju sličnu strukturu učenika. Indeks je razvijen sa ESCS, indeksom ekonomskog, društvenog i kulturnog statusa po PISA studiji. Videti Aneks 1 u OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

U Španiji je zabrinutost zbog mogućeg slabljenja opšteg obrazovanja putem segregacije zasnovane na nejednakom izboru škole dovela do, bar u slučaju regionalne vlade Katalonije, stvaranja politike koordinirane ponude

zasnovane na oblastima, usmerena na obrazovne zone u Barseloni (Teese et al., 2005). Regionalna i lokalne vlade su zajednički formirale Obrazovni konzorcijum (odobren 2002. godine, ali je tek nedavno započeo sa radom) kako bi razvili jaku obrazovnu mrežu škola uzimajući u obzir principe socijalne kohezije.

3.2. Rano usmeravanje i opšte obrazovanje

Mnogi obrazovni sistemi sadrže mehanizme za deljenje učenika u različite vrste obrazovanja, sa različitim kurikulumima, različitim kvalifikacijama koje se stiču na kraju programa i različitim očekivanjima za dalje školovanje ili zaposlenje, što predstavlja različite *pravce*. Suštinski, pretežno akademska usmerenja nude lakši pristup tercijarnom obrazovanju, dok stručna usmerenja daju obuku za konkretna zanimanja ili poslove na tržištu rada (iako i ova usmerenja mogu takođe nuditi opcije za nastavak obrazovanja). Razdvajanje na različita usmerenja obično se događa na različitim nivoima tokom srednje škole. U Mađarskoj, na primer, deca od 12 godina (oko 6 % njih u 2005/06) mogu da se prijave za upis u različita usmerenja. Ostali učenici se u četrnaestoj godini svrstavaju u jedno od tri različita usmerenja: akademske škole koje vode ka tercijarnom obrazovanju, stručne škole koje obezbeđuju stručne kvalifikacije i daju pristup tercijarnom obrazovanju ili kratke programe stručne obuke u školama koje vode ka ranom napuštanju obrazovanja i ulasku u tržište rada. U drugim zemljama poput Finske, Norveške i Švedske, podela na akademske i stručne pravce događa se u višem srednjem obrazovanju.

Mnoge zemlje OECD-a uvele su opšte obrazovanje do petnaeste godine, ukinuvši usmeravanja u nižem srednjem obrazovanju. Nordijske zemlje bile su među prvima koje su promenile sistem, još za prethodnih generacija, dok je Španija uvela reformu tek u ranim devedesetim dodajući još dve godine opšteg obrazovanja. Neke zemlje u centralnoj Evropi zadržale su sistem koji deli decu na stručna i pretežno akademska usmerenja u ranoj adolescenciji. U nekim zemljama, iako ne postoji sistem usmeravanja na nacionalnom ili regionalnom nivou, neformalno usmeravanje pojavljuje se na lokalnom nivou, kroz selekciju u različite škole ili zbog različitih struja unutar škola koje nude različite kurikulume. Ovo, na primer, karakteriše i situaciju u nekim delovima Sjedinjenih Američkih Država. Akademska selekcija je, naravno, važna za određivanje usmerenja u koje će učenik otići. U mnogim zemljama, oni sa višim postignućima najčešće upisuju akademska usmerenja (iako Švedska i Norveška predstavljaju važan izuzetak, u smislu da one nemaju prag

akademskog postignuća neophodan za upis u opšte više srednje obrazovanje). U određenoj meri, svi rizici za jednakopravnost u vezi sa akademskom selekcijom mogu se primeniti i na sistem usmeravanja. Ali, izbor je takođe faktor, i učenici koji teže određenom zaposlenju za koje je stručno obrazovanje važno, mogu izabrati tu opciju iako su njihovi školski rezultati dovoljno dobri da oni mogu da nastave akademskom putanjom.

Posledice ranog usmeravanja na jednakopravnost i kvalitet

Zemlje sa ranim usmeravanjem imaju slabije prosečne rezultate u odnosu na zemlje sa opštijim obrazovnim sistemima na PISA testiranju iz 2000. godine (OECD, 2005e). U PISA istraživanju iz 2003. godine, ni broj različitih usmerenja niti godina prve selekcije nisu imali statistički značajnu vezu sa prosečnim postignućima iz matematike ili disperzijom rezultata (standardna devijacija, videti OECD, 2004d, Grafikon 5.20b, str. 263.). Međutim, efekat društvenog statusa na rezultate – kao indikator nejednakopravnosti – očigledno je bio jači u zemljama sa selekcijom u ranoj dobi i većim brojem različitih usmerenja. Hanušek i Vusman (Hanushek and Wössmann, 2005) dalje su istraživali ovu temu posmatrajući posledica ranog usmeravanja kroz poređenje školskih rezultata na nivou osnovne škole (mereno putem PIRLS-a) sa postignućima u petnaestoj godini. Njihov zaključak da „varijacije u rezultatima, merene na različite načine, rastu kroz nivoe školovanja kada zemlje uvode rano usmeravanje. Iako su pokazatelji o nivou postignuća manje konzistentni, postoji vrlo malo dokaza da postoji povećanje efikasnosti koja je povezana sa povećanom nejednakošću“. Bauer i Ripan (Bauer and Riphahn, 2005) analizirali su podatke iz Švajcarske (gde se prva godina usmeravanja razlikuje među kantonima) i pronašli da rano usmeravanje osnažuje relativnu prednost dece visokoobrazovanih roditelja u poređenju sa decom roditelja sa niskim nivoom obrazovanja. Na osnovu ovih pokazatelja, u Saopštenju Evropske komisije tvrdi se da bi usmeravanje trebalo odložiti do nivoa višeg srednjeg obrazovanja (Savet Evropske unije, 2006; Evropska komisija, 2006).

Takođe, postoje i primeri kada su pojedini školski sistemi ukinuli sistem ranog usmeravanja:

- Megir i Palme (Meghir and Palme, 2005) pokazali su da je švedska reforma iz pedesetih godina prošlog veka, koja je zamenila usmeravanje u dvanaestoj godini sistemom opšteg obrazovanja, povećala opšti nivo postignuća i umanjila nejednakopravnost stvaranjem naročito velikog napretka za učenike čiji su očevi nekvalifikovani radnici .
- Tokom reforme poljskog obrazovnog sistema 2002. godine, selekcija

između obrazovnog i stručnog usmerenja pomena je sa 14 na 15 godina. Kada su upoređeni podaci iz PISA istraživanja 2000. i 2003. godine, pokazalo se da je ova reforma povećala prosečna postignuća i umanjila nejednakopravnost. (Alternativno objašnjenja je da je odlaganje usmeravanja za godinu dana odložilo, ali ne i otklonilo, karakteristične loše efekte prelaska na postignuća).

- Pekarinen i saradnici (Pekkarinen et al., 2006) ukazuju na to da je finska reforma školstva iz sedamdesetih godina prošlog veka, kada je usmeravanje pomeno sa jedanaeste na šesnaestu godinu života i kada je uveden jedinstven kurikulum za niže srednje škole, unapredila jednakopravnost kroz umanjene korelacije u primanjima između očeva i sinova.

Postojanje ranog usmeravanja može stvoriti i druge pretnje jednakopravnosti. Resursi su jedno od pitanja. Na primer, Ouks i saradnici (Oakes et al., 1992) pokazuju da se u srednjim školama u Sjedinjenim Američkim Državama, bolji nastavnici i više resursa usmeravaju ka akademskim i prestižnim programima. Pedagogija je još jedno pitanje. U sistemima sa ranim usmeravanjem, učenici smatraju da njihovi nastavnici matematike u načelu pokazuju manje interesovanja za učenje individualnih učenika (OECD, 2004d). U sistemima opšteg obrazovanja, heterogenost u učionici podstiče ukazivanje pažnje individualnim potrebama u učenju. Četvrto poglavlje daje primere različitih pristupa u ovoj oblasti.

Postoji mnogo manje dokaza o efektu usmeravanja unutar škola, ali PISA istraživanje iz 2003. godine pokazuje da se bolji rezultati postižu tamo gde se izbegava grupisanje po sposobnostima na časovima matematike (OECD, 2004b).

Da bi istražili da li konstrukcija obrazovnog sistema osnažuje ili slabi uticaj društvenog položaja učenika na postignuća, neki nacionalni sistemi (Francuska i Australija, na primer) prate kretanje učenika iz različitih slojeva kroz različite putanje unutar obrazovnog sistema. U drugim sistemima (poput Španije, na primer) postoji samo ograničeno praćenje. Ovakvo ograničeno praćenje može prikriti probleme upisa i tranzicije, smanjujući pritisak na institucije i prenoseći ga na pojedince da ga sami rešavaju.

3.3. Stvaranje inkluzivnog sistema višeg srednjeg obrazovanja

Struktura obrazovnog sistema može povećati ili umanjiti početne nejednakosti. Ključni faktori za uspeh obuhvataju efektivan prelazak sa jednog na drugi nivo (tačke na kojima ugroženi učenici rizikuju da ispadnu iz sis-

tema), privlačne alternative glavnom toku višeg srednjeg obrazovanja, prelaze između obrazovnih usmerenja i postojanje druge šanse za obrazovanje.

Primer 3.1. Ko zna kako bi se stvari završile?

Sara, inteligentna, ali buntovna tinejdžerka sa turbulentim stanjem u porodici, počela je da izostaje sa nastave i zaostaje za drugima u prvom razredu srednje škole. Kao mnogi drugi petnaestogodišnjaci, bila je talentovana za donošenje loših odluka. Ona i njeni prijatelji često bi pobjegli iz škole nakon ručka i šetali se gore-dole po Brodveju. Nastavnici su ih retko zaustavljali, ali su u školi znali šta ona i njeni prijatelji rade. Jednog jutra je Sara otišla do škole kako bi razgovarala o povratku na pravi put i bila iznenađena. Jedan od zaposlenih u školskoj administraciji pitao ju je „Zašto jednostavno ne napustiš školu?“. „Bila sam samo dete“, kaže Sara kroz smeh. „Činilo mi se kao da sam čula magične reči. Rekla sam: 'OK' i otišla“.

Sara nikada ponovo nije kročila nogom u školu. Dobila je srednjoškolsku diplomu, ali se sada previše plaši da upiše koledž, jer, kako kaže, ne želi da ispadne glupa. Iako sa suprugom poseduje kuću i ima dobar posao konobarice u MekDonaldsovom kafetu u obližnjem Aktonu, Indijana, Sara se i dalje kaje. „Bilo bi lepo da me je neko pozvao da ostanem“, kaže, „Ko zna kako bi se stvari završile?“

Izvor: «Dropout Nation», *Time Magazine*, 17 April, 2006

Završavanje osnovnog obrazovanja i poboljšanje prelaska između nivoa

Uspešno završavanje osnovnog (nižeg srednjeg) obrazovanja i dalje je izazov za neke zemlje unutar OECD-a i za neke grupe. Na primer, 2001. na Novom Zelandu (16 %), u Portugalu (29 %), Meksiku (33 %) i Turskoj (47 %) mnoge osobe između 20 i 24 godine nisu uspešno završile nižu srednju školu – što znači da su je napustili ranije ili nisu stekli završnu diplomu (OECD, 2006b). U Španiji 2001. godine, oko 25 % dece nije uspelo da stekne diplomu nižeg srednjeg obrazovanja. Ponekad je diploma obaveznog obrazovanja uslov za upis u srednje škole. Zemlje na različite načine rešavaju ovo pitanje. U Sloveniji, učenici koji završe bar sedam od devet razreda osnovne škole mogu da nastave obrazovanje u kratkoročnim strukovnim programima i dalje nastave ka zahtevnijim srednjoškolskim programima (Flere, 2004). Španski program Društvene garancije (Social Guarantee) daje dobre mogućnosti

zaposlenja za mlade koji ne završe uspješno osnovno obrazovanje, mada ih ne vodi do formalnih kvalifikacija. Učenicima se ne daju formalne kvalifikacije, i dugoročno, oni mogu imati problema sa produžavanjem ka višem srednjem obrazovanju i integracijom na tržište rada (Teese et al., 2005).

Prelazak sa nivoa na nivo znači mnogo promena za učenika: nova škola, novo usmerenje ili program, i nove kolege i nastavnici. Takve promene mogu izazvati osipanje¹. U postojećoj akademskoj selekciji, neki mladi možda neće dostići formalne zahteve potrebne za dobijanje mesta u školi koju su izabrali. U Švajcarskoj, na primer, završavanje obaveznog obrazovanja je potreban, ali ne uvek dovoljan uslov za dobijanje pripravničke pozicije. Štaviše, neki učenici – mnogi sa imigrantskim statusom – nisu u mogućnosti da upišu nijedan oblik obrazovanja ili obuke nakon završavanja nižeg srednjeg obrazovanja (Coradi Vellacott and Wolter, 2004).

Zemlje imaju različite strategije kako bi podržale učenike na prelaznim tačkama. U Švedskoj i Finskoj učenicima koji bi želeli da poprave ocene i znanja nude se posebni programi na kraju niže srednje škole (videti Primer 3.2).

Primer 3.2 Programi za paralelno završavanje srednje škole u pojedinim zemljama

U Finskoj postoji poseban program u kojem učenici mogu ostati godinu dana nakon opšteg osnovnog školovanja i pohađati posebnu nastavu. U 2002. godini, 35 % učenika koji su odabrali ovu opciju bilo je upisano u opšte obrazovanje, 45 % u strukovne programe, 3 % bilo je zaposleno a 2 % su nezaposleni ili u drugim aktivnostima (Grubb et al., 2005).

Individualni program u Švedskoj osmišljen je za učenike kojima nedostaju standardi postavljeni za višu srednju školu, sa ciljem da ih vrate u glavni obrazovni tok. Tokom 2002. učenici upisani u individualne programe činili su 7 % od svih učenika u višem srednjem obrazovanju, a najzastupljeniji su bili učenici imigrantskog porekla (40 % u poređenju sa 15 % u svim programima). Rezultati programa su, međutim, bili skromni. Četiri godine nakon završavanja obaveznog obrazovanja, polovina onih koji su pohađali pomoćnu nastavu napustili su više srednje obrazovanje (Švedska nacionalna agencija za obrazovanje, n.d.).

U Francuskoj postoji program (*les dispositifs relais*) koji pokušava da reintegriše učenike koji su napustili niži srednji nivo u opšte ili stručno formalno obrazovanje. Od učenika koji su pohađali *relais* nastavu u 2000/01, 80 % njih se integrisalo u škole ili pronašlo zaposlenje (Ministry of National Education, Higher Education and Research, France, 2004).

U Sjedinjenim Američkim Državama srednje škole sa elementima koledža (Early College High School) (nedavno osnovane kako bi kombinovale više srednje obrazovanje sa nekim kursevima iz tercijarnog obrazovanja) bile su uspešne u smanjivanju osipanja. Ipak, nije jasno da li se umanjene desilo zbog kombinovanja elemenata višeg srednjeg i tercijarnog obrazovanja ili zbog drugih važnih elemenata programa (videti Primer 3.3).

Primer 3.3. Inicijativa za srednje škole sa elementima koledža u Sjedinjenim Američkim Državama

Ova inicijativa koju je podržala Fondacija Bila i Melinde Gejts (Bill & Melinda Gates Foundation) pokušava da unapredi stopu završavanja srednje škole i da poveća broj učenika koji upisuju koledže, naročito broj učenika sa niskim primanjima, afro-američkih učenika i onih kojima engleski nije maternji jezik. Ove škole su male (do 400 učenika) i pokušavaju da pomognu učenicima u sticanju diploma srednje škole i dobijanju kredita (poena) ekvivalentnih dvema godinama na koledžu što će im omogućiti da se upišu na univerzitet. Svaki student ima personalizovan plan učenja i podršku od savetnika i nastavnika unutar i van škole u vidu dužeg školskog dana, nastavu subotom i kroz letnje škole. Roditelji i zajednica takođe su uključeni u ove programe.

Ove institucije suočile su se sa nekim problemima, kao što su zahtevan kurikulum i različitost nivoa akademskih i društvenih veština među učenicima koji su se upisali. Izazov je u tome kako dati podršku slabijim učenicima i istovremeno održati standarde. Rešenje problema neke škole pronašle su u uvođenju prijemnih ispita sa minimalnim zahtevima – što je mehanizam selekcije koji može ugroziti jednakopravnost. Pored toga, velik protok nastavnika bio je naročito važan faktor u školama u kojima je uspeh učenika snažno zavisio od odnosa učenika i nastavnika.

Prve evaluacije sugerišu pozitivne efekte na prisutnost na nastavi, akademsko angažovanje i samopouzdanje, povećanje stope završavanja srednje škole i daljeg nastavka obrazovanja. U jednoj školi u Ferndejlu (Ferndale, Washington) u blizini indijanskog rezervata (the Lumni Nation Reservation), stopa napuštanja nakon što se škola pridružila ovoj inicijativi, 2004. godine, opala je sa 69 % u 2002. na 16 % u 2004/05. Postoje planovi da se osnuje više od 170 ovakvih srednjih škola do 2008.

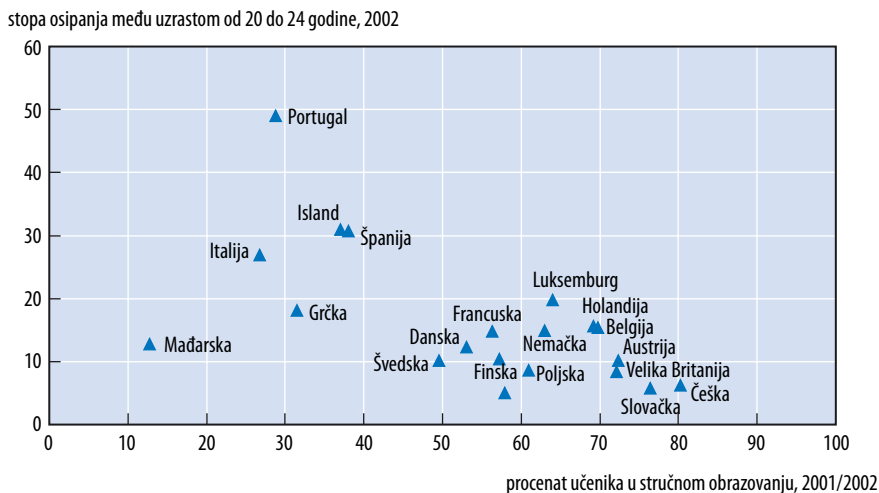
Izvor: American Institute for Research, 2006; Hoffman, 2003; Centre for Native Education, n.d., The Early College School Initiative n.d.; Wolk, 2005.

Ekvivalentne alternative: stručno obrazovanje i druge putanje

Neki učenici napuštaju školovanje jer smatraju da tradicionalan način učenja nije privlačan. Atraktivne i konstruktivne alternative u srednjem obrazovanju mogu stoga stvoriti više mogućnosti za ovakve učenike i umanjiti stopu osipanja. Princip ekvivalentnosti pokušava da pomiri kvalitet i različitost: ekvivalentni nivoi obrazovanja bi, u principu, trebalo da imaju ekvivalentnu vrednost i uticaj na šanse ljudi (na primer, u smislu pristupa tržištu rada ili daljem i tercijarnom obrazovanju). Cilj je da *sva* deca završe nivo ekvivalentan višoj srednjoj školi i da *sva* imaju mogućnost da nastave ka tercijarnom obrazovanju ukoliko to žele (Nicaise et al., 2005). Ovakva strategija zahteva bolje usmeravanje i savetovanje učenika; unapređenje kvaliteta stručnog obrazovanja i obuke (VET) i drugih mogućnosti; i, kao alternativa putanjama sa više akademskog sadržaja, kurseve koji nude lakši prelaz u svet rada. Obrazovni sistemi moraju ponuditi snažne podsticaje za učenje i obezbediti da studenti razumeju ove podsticaje, uključujući i one sa najslabijim rezultatima. Bez jasno pokazane koristi, rano napuštanje škole i slabi rezultati će se nastaviti.

Tradicionalno, stručno obrazovanje i obuka namenjeni su učenicima iz nižih socio-ekonomskih slojeva i/ili sa slabijim akademskih postignućima, naročito u pojedinim zemljama (Arum and Shavit, 1994). U periodu ekspanzije obrazovanja, „stručno obrazovanje omogućilo je obrazovnim sistemima da apsorbuju društveno ugrožene grupe na nivou srednjeg obrazovanja bez ugrožavanja osnovnih društvenih interesa ostalih društvenih grupa na višim nivoima školskog sistema“ (Blossfeld and Shavit, 1993). U suštini, u zemljama koje su učestvovala u Tematskom pregledu o jednakopravnosti u obrazovanju (kao što su Švedska, Finska, Norveška i Mađarska), učenici stručnih škola naročito su podložni odustajanju od škole u poređenju sa učenicima u akademskim programima. Nasuprot tome, zbog svoje praktične orijentacije, stručno obrazovanje može pomoći da se uključe učenici kojima se ne dopada akademska nastava. Arum i Šavit (Arum and Shavit, 1993) smatraju da stručno obrazovanje može da postane sigurnosna mreža za ovakve učenike, jer može da ponudi praktične veštine potrebne na tržištu rada za one učenike koji ne naginju akademskom znanju. Poređenje između zemalja pokazuje (Grafikon 3.4) da zemlje sa višim udelom učenika u stručnom obrazovanju imaju niže stope osipanja (korelacija od -0.60, značajna). Ipak, ove podatke teško je interpretirati.

Grafikon 3.4. Neke zemlje sa većim sistemima stručnog obrazovanja i obuke imaju niže stope osipanja (2000, 2001)



Izvor: OECD (2005e), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OECD, Paris; Eurydice.

Mnoge zemlje pokušavaju da učine stručno obrazovanje atraktivnijim u pogledu kvaliteta i sadržine, kako bi zadržale učenike u obrazovanju i obuci i unapredili njihov pristup višim srednjim akademskim programima ili terciarnom obrazovanju. Nešto fleksibilniji kurikulum može pomoći ovom obrazovanju da postane privlačnije i da se umanju stopa osipanja. U longitudinalnoj studiji kojom su obuhvaćene 22 javne opšte srednje škole u Novom Južnom Velsu (Australija), Ejnli i Šeret (Ainley and Sheret, 1992) nalaze da širi kurikulum zasnovan na alternativnim programima povećava napredak učenika. DeLuca i saradnici (DeLuca et al., 2005) nalaze da među učenicima strukovnog obrazovanja (u zakonom određenoj godini kada se upisuju u srednju školu) opada napuštanje škole kada učenici imaju i akademske i stručne predmete. Istraživački tim koji je posetio Španiju ističe da „veze između akademskih i stručnih studija imaju veliki značaj. Rigidno odvajanje akademskog i stručnog sprečava da se iskoriste potencijali oba usmerenja i doprinosi višoj stopi neuspeha“ (Teese et al., 2005).

Primer 3.4. Reforma stručnog obrazovanja i obuke u cilju unapređenja jednakopravnosti i kvaliteta

Švedska i Norveška reformisale su više srednje obrazovanje u pokušaju da poprave kvalitet stručnog obrazovanja. Obe zemlje imaju fleksibilne sekundarne sisteme bez „slepih ulica“, sa svim usmerenjima (akademske i stručne) koja omogućavaju upis u tercijarno obrazovanje. U Norveškoj, učenici mogu da izaberu između jednako cenjenih grupa predmeta u opštim akademskim i stručnim/tehničkim oblastima. Kurikulum po kome rade svi učenici u višem srednjem obrazovanju kombinuje teoretsko znanje sa strukovnom obukom, iako je prema skorijim procenama norveškog Zavoda za statistiku, osipanje u ovoj zemlji i dalje visoko (oko 23%).

Švedski sistem stručnog obrazovanja ima 17 različitih ekvivalentnih programa višeg srednjeg obrazovanja, uključujući tri akademska i 14 stručnih programa. Svi stručni kursevi dopunjeni su teorijskim predmetima. U Švedskoj, ipak, postoji visoka stopa osipanja iz višeg srednjeg obrazovanja¹. Jedna od mogućnosti je da su novi stručni kursevi preteški i predugački za manje akademski orijentisane učenike. Kao što znamo, uticaj reforme strukovnog obrazovanja na stopu odustajanja još uvek nije istražen.²

Takođe, mnogo zemalja, uključujući Finsku, Francusku, Španiju i Švajcarsku, stvorile su direktne putanje od višeg srednjeg stručnog obrazovanja ka stručnom tercijarnom obrazovanju.

1. U Švedskoj je sistem stručnog obrazovanja i obuke reformisan na početku devedesetih godina prošlog veka. Trajanje studija bilo je produženo sa dve na tri godine, kurikulum je bio dopunjen teorijskim predmetima i metod procenjivanja je promenjen.

2. Ekstrom (2003) je analizirala uticaj treće godine u višem srednjem stručnom obrazovanju na upis u tercijarno obrazovanje i na stopu nezaposlenosti. Utvrđen je pozitivan uticaj novog stručnog obrazovanja na upisivanje tercijarnog obrazovanja i nikakav ili negativan uticaj na mogućnosti zaposlenja.

Karijerno vođenje i savetovanje

Neki mladi ljudi mogu se naći u programima koji ih ne interesuju, ili zbog nedovoljnih rezultata za željenu opciju, nedovoljno informacija ili zato što nisu bili spremni da naprave izbor zanimanja u važnom momentu². U Finskoj je, na primer, nedostatak interesa za predmet studija jedan od faktora koji doprinose ranom napuštanju škole (Grubb et al., 2005).

U principu, usluge vođenja i savetovanja pomažu učenicima da naprave izbor obrazovanja i karijere. Ali, kvalitet i adekvatnost savetovanja prilično varira i podrška za one koji napuštaju školu često može biti neadekvatna

(Mortimore et al., 2005). Vođenje karijere više je fokusirano na donošenje obrazovnih odluka nego na izbor zanimanja i na ove učenike stručnih škola iz društveno ugroženih grupa. OECD-ovo istraživanje o karijeri i usmeravanju pokazuje da u Belgiji (Flandriji), Finskoj, Mađarskoj, Norveškoj i Švajcarskoj učenici u stručnim višim srednjim školama dobijaju manje individualnog savetovanja od onih koji pohađaju akademske studije (OECD, 2004c).

Usluge vođenja i savetovanja moraju više da se uključe u svet rada kako bi omogućile učenicima da probaju buduće profesije. Praktične mogućnosti uključuju posete i sastanke sa predstavnicima lokalne industrije, agencijama zajednice, simulaciju rada ili stažiranje (OECD, 2004c). U Norveškoj, na primer, vođenje i savetovanje čini deo kurikuluma od primarnog obrazovanja nadalje. Na nivou niže srednje škole učenici mogu da provedu bar jednu nedelju na radnom mestu.

Bolje veze sa svetom rada

Dobra povezanost sa poslodavcima pomaže da se osigura da veštine stečene kroz strukovno obrazovanje odgovaraju zahtevima tržišta rada, a to se najdirektnije postiže kroz uključivanje poslodavaca u osmišljavanje kvalifikacija za zaposlenja (OECD, 2000). U Irskoj je, kroz Program za završavanje škole, vlada pokrenula partnerstvo između škola i biznisa kako bi unapredila obrazovnu inkluziju, što je, izgleda, umanjilo osipanje (National Economic and Social Forum, 2002).

Kvalitetna obuka za pripravnike može umanjiti rano napuštanje škole i olakšati integraciju u svet rada (OECD, 2000). U Francuskoj, naročito među učenicima iz društveno veoma ugroženih grupa, učenici koji češće biraju šegrtovanje, imaju veće šanse za zaposlenje od onih sa stručnim obrazovanjem iz škole (Schütz and Wössman, 2006). Zanati se takođe smatraju važnom mogućnošću za učenike iz društveno ugroženih grupa u Norveškoj (Leney, 2005).

U zemljama koje pripadaju nemačkom govornom području (kao što su Austrija, Nemačka i Švajcarska) i u Danskoj, postoji dualni sistem u kome se kombinuje praktična obuka koja se dobija kroz praksu na radnom mestu sa akademskim obrazovanjem u školi. Učenici dobijaju obuku za zaposlenja koja su prepoznata kao potrebna od države. U ovim zemljama, veći deo generacije upisuje stručne škole. Na primer, u delu Švajcarske u kome se govori nemački, 80 % učenika pohađa stručno obrazovanje (OECD, 2005f). Ali, i promene na tržištu rada koje su pokrenute tehnološkim inovacijama takođe su uticale na zemlje sa dualnim sistemima. Neki tradicionalni pozivi i zanati su ugroženi,

sa relokacijom rada izvan zemalja OECD-a ili jednostavno zbog toga što taj rad danas obavljaju mašine.

3.4. Izbegavanje slepih ulica i davanje druge šanse

Mladi ljudi sazrevaju u različitim brzinom, i intelektualno i emotivno, ponekad sa zastajanjem i ponovnim kretanjem. Ovo znači da je veoma važno omogućiti drugu šansu za one koji žele da se vrate u obrazovni proces kasnije tokom života. Iz istog razloga je važno iskoreniti slepe ulice iz obrazovnog sistema – putanje koje zatvaraju ljudima dalje obrazovne opcije. Fleksibilan sistem obrazovanja za odrasle može biti dobra alternativa. U obzir se mora uzeti radni i porodični život, prethodno (ponekad negativno) obrazovno iskustvo i činjenica da odrasli mogu imati veštine i znanja dobijena izvan formalnog obrazovnog procesa. U Švedskoj, gde je uticaj roditeljskog društvenog položaja na obrazovna postignuća značajno oslabio (Shavit and Blossfeld, 1993; Bree et al., 2005), Erikson i Jonson (Erikson and Jonsson, 1996) tvrde da je, pored niske stope siromaštva i opšteg obrazovanja, dobro razvijen sistem druge šanse u švedskom obrazovnom sistemu pomogao da se savladaju ove prepreke.

Institucije i praksa obrazovanja odraslih

Obrazovanje odraslih odvija se u različitim institucijama: onima koje su posebno napravljene za odrasle, narodnim srednjim školama, koledžima zajednice (community colleges), kratkim sveobuhvatnim obukama (one stop shops, “sve na jednom mestu”), centrima zajednice, centrima za obuku u preduzećima i redovnim obrazovnim institucijama koje su otvorene za odrasle u večernjim časovima ili tokom vikenda. Fleksibilni aranžmani za učenje, uključujući i vanredno učenje i učenje na daljinu, umanjuju oportunitetne troškove obrazovanja¹ jer ga čine kompatibilnim sa svakodnevnim životom odraslih. Ova ponuda mora biti tako usmerena da odgovara specifičnim potrebama i dnevnim rasporedima odraslih ljudi. U suprotnom, nema dovoljno podsticaja za one koji su odustali od školovanja da se vrate u ono okruženje u kojem već jednom nisu uspeli (videti Primer 3.5).

¹ Oportunitetni troškovi u suštini se odnose na to da neki prihodi nisu ostvareni zbog određenog izbora. Na primer, osoba koja bira da nastavi školovanje nakon srednje škole ima oportunitetni trošak u vidu neostvarenih zarada koje je mogla da stekne tokom trajanja daljeg obrazovanja sa kvalifikacijom srednje škole (prim. rec.).

Primer 3.5 Institucije za obrazovanje odraslih u različitim zemljama

U Finskoj postoji preko 260 centara za obrazovanje odraslih. Prvobitno stvoreni za strukovno obrazovanje odraslih, ovi centri razvili su mogućnost obrazovanja čitave odrasle populacije. Postoje opšte više srednje škole za odrasle, gde oni mogu završiti osnovno i opšte više srednje obrazovanje i polagati maturalni ispit i takođe, pohađati individualne predmete, najčešće jezike.

U Švedskoj, opštinski centri za obrazovanje odraslih (*Komvux*) široko su rasprostranjeni i igraju važnu ulogu u pružanju obaveznog i višeg srednjeg nivoa obrazovanja za odrasle. Ovi centri bili su glavni fokus skorašnje Inicijative za obrazovanje odraslih sa ciljem da se srednje obrazovanje obezbedi svim odraslim koji ga nemaju.

U Španiji je najveći deo obrazovanja za odrasle omogućen u centrima za obrazovanje odraslih koje vode autonomne regionalne vlade, opštine ili lokalne vlasti, i ono uključuje i formalno i vaninstitucionalno² obrazovanje.

U Meksiku, Opštinski centri (Plazas Comunitarias) omogućavaju mladima iz društveno ugroženih grupa i odraslima da steknu osnovno obrazovanje i radnu obuku na tri načina: uobičajenom nastavom u učionici, u obrazovnoj televizijskoj i video sali i ili u kompjuterskoj sobi sa internet konekcijom. Zbog manjaka obrazovne ponude i osnovnih informacija, Opštinski centri pokazali su se kao veoma važni za život zajednica. Sa njihovim pristupom «sve na jednom mestu», postali su efikasni u privlačenju nevoljnih učenika i davanju pristupa ICT odraslima.

U Australiji su Koledži za tehničko i dodatno obrazovanje (Technical and Further Education Colleges, TAFE) otvoreni za učenike koji nemaju sertifikate nižeg srednjeg obrazovanja. Za nezaposlene ljude, ljude aboridžinskog porekla ili ljude kojima engleski jezik nije maternji, postoje posebni kursevi koji olakšavaju ulazak ili povratak u svet rada. Učenici mogu dobiti diplomu za prethodno učenje i osmisliti plan studija koji je u skladu sa njihovim potrebama. Usluga uključuje podršku tutora, pomoć oko profesionalne orijentacije ili savetovanje, centre za negu dece, učenička

² Formal education, tj. formalno obrazovanje uključuje obrazovanje koje se sprovodi u okviru javno priznatih obrazovnih institucija. Non-formal education predstavlja procese u kojima je obrazovanje jasan cilj ali se sprovodi van obrazovnih institucija. To su, npr. razni kursevi jezika ili upotrebe računara, te se koristi izraz vaninstitucionalno obrazovanje (prim. rec.).

udruženja i biblioteke. Svi TAFE kursevi priznati su na nacionalnom nivou i kvalifikacije se smatraju validnim od strane poslodavaca i organizacija za obuku širom Australije.

Izvor: OECD, 2005d; TAFE New South Wales.

Za sticanje osnovnog obrazovanja, većina zemalja OECD-a ima institucije koje služe odraslima nudeći im opismenjavanje, i osnovno i srednje obrazovanje. Priznavanje prethodnog učenja (RPL³) može da stimuliše one koji su odustali od obrazovanja da dobiju diplome za neke od veština i znanja koje su usvojili van formalnog obrazovanja (na primer na radnom mestu) i da koriste to priznavanje za završavanje njihovih studija. Radno mesto takođe može biti mesto za sticanje sertifikata o osnovnom obrazovanju i razvoju veština (OECD, 2005d). Odrasli koriste ove mogućnosti u zemljama u kojima su one dostupne. U Švedskoj na primer, najmanje 28 % mladih ljudi primljenih na tercijarno obrazovanje prošlo je kroz Komvux (opštinska edukacija za odrasle) ili Liberalno obrazovanje odraslih (Nicaise et al., 2005).

Potencijalno, sistem druge šanse može podstaći napuštanje inicijalnog višeg srednjeg obrazovanja, umanjujući troškove i rizike za učenike ako to učine. Ovo može predstavljati fleksibinost unutar koncepta doživotnog učenja, ali takođe može stvarati neke nedostatke. U Švedskoj neki učenici odustaju od glavnog toka obrazovanja i upisuju institucije druge šanse (gde se lakše napreduje kroz razrede) kako bi povećali šanse da upišu tercijarno obrazovanje.

Primer 3.6. Obrazovne inicijative za zaposlene i nezaposlene bazirane na radu

Neke inicijative bazirane na radu usmerene su na mlade nezaposlene koji su napustili školu. Francuski program (Mission générale d'insertion de l'éducation nationale) pomaže učenicima da steknu osnovne veštine.

U Finskoj, učenici koji su napustili konvencionalno više srednje obrazovanje mogu da se upišu u radioničarske programe koji vode ka strukovnim kvalifikacijama.

³ RPL – recognition of prior learning (prim. rec.).

U Sloveniji mladi nezaposleni koji su napustili školu mogu da učestvuju u projektu nazvanom „Učenje za mlade odrasle“, osmišljenom da ih motiviše da nastave prekinuto školovanje i da im ponudi individualnu podršku u sticanju osnovnih veština dok popunjavaju rupe u prethodnom znanju.

U Velikoj Britaniji, Pilot programi obuke za poslodavce (Employer Training Pilots - ETPs) stimulišu zaposlene da dobiju osnovne i složenije veštine nudeći plaćeno odsustvo za zaposlene i subvencionisanje plata za poslodavce. ETPs obično obezbeđuje besplatne informacije i savete i besplatnu nastavu za zaposlene koji nemaju osnovne veštine. Svi zaposleni mogu učestvovati u kursovima iz pismenosti i numeričke pismenosti. Preko 80.000 osoba na obuci i 11.000 poslodavaca trenutno su uključeni u program. Tri četvrtine od onih koji su obučavani napustilo je školu u šesnaestoj godini ili pre i većina njih nema priznate kvalifikacije.

Izvor: Ministry of National Education, Higher Education and Research, France, 2004; Grubb et al., 2005; Flere, 2004; Department for Work and Pensions, UK, 2004.

Priznavanje prethodnog učenja

Priznavanje prethodnog učenja (RPL) uključuje formalno priznavanje veština i znanja usvojenih izvan formalnog obrazovanja (na primer na radnom mestu) i korišćenje tog priznavanja za dalje obrazovanje. Ono može umanjiti ukupno vreme učenja i ohrabriti radnike da učestvuju u edukaciji. Mehanizmi priznavanja variraju, ali neki sistemi daju parcijalne bodove za formalne kvalifikacije; drugi nude neke oblike formalnog priznavanja ili diplomu koja je prihvaćena u društvu. Ne postoje zajednički standardi u procesu priznavanja veština. Koriste se različiti mehanizmi procene, kao što su neformalni intervjui ili testiranja, zasebno ili u kombinaciji.

Tabela 3.2. **Pristupi priznavanju prethodnog učenja¹**

	Inicijativa	Broj ljudi koji učestvuju
Francuska	Svaka osoba koja pokaže da je imala bar tri meseca profesionalnog iskustva može da aplicira za zvanično priznavanje tog iskustva (le validation des acquis de l'expérience - VAE). Ne postoji ispit; procenu obavlja komisija na osnovu dokaza koje je podneo kandidat. Svi legalno prepoznati sertifikati, kvalifikacije i titule mogu biti dobijene kroz VEA (Le Centre INFO internet stranica: www.centre-info.fr).	U 2005. godini, 21.379 osoba tražilo je priznavanje prethodnog iskustva i 88 % je bilo uspešno. Od ukupnog broja kandidata, udeo nezaposlenih i neaktivnih bio je 26 % (<i>ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, France</i>).
Norveška	Odrasli rođeni pre 1978. koji nisu završili srednju školu imaju pravo na procenu njihovog neformalnog znanja i pravo da pohađaju skraćeni obrazovni kurs zasnovan na pređašnjem iskustvu.	Od ukupnog broja od 20.000 odraslih u višem srednjem obrazovanju, svake godine njih 10.000 verifikuje svoje kompetencije u višem srednjem obrazovanju.
Portugal	Nacionalni sistem priznavanja, validacije i izdavanja sertifikata o kompetencijama (<i>Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, RVCC</i>) usmeren je ka niskokvalifikovanim aktivnim odraslim ljudima, zaposlenim i nezaposlenim, i dozvoljava prepoznavanje prethodnog učenja. Program omogućuje slabo kvalifikovanim osobama da poboljšaju mogućnost zaposlenja i podstiče ih da se, u bilo koje vreme, vrate procesu obrazovanja i obuke.	Više od 35.000 korisnika, od kojih je 12.707 steklo kvalifikacije između 2001. i 2003. godine.
Sjedinjene Američke Države	GED ispit (General Educational Development - Opšti obrazovni razvoj) podrazumeva standardizovane testove iz pisanja, društvenih nauka, prirodnih nauka, čitanja i matematike. Pojedinci koji uspešno polože svih pet ispita dobijaju GED diplomu, koja je alternativna diplomi srednje škole.	Između 400.000 i 700.000 američkih građana godišnje položi GED

1. Informacije o radu OECD o priznavanju vaninstitucionalnog i implicitnog učenja su dostupne na www.oecd.org/edu/recognition.

3.5. Završni zaključci i razmatranja

Struktura obrazovnih sistema i putanje kroz te sisteme mogu umanjiti ili uvećati jednakopravnost. Pravičan i inkluzivan sistem mora da upravlja obimom ovih razlika, kroz odlaganje usmeravanja bar do kasnih tinejdžerskih godina i kroz izbegavanje društvenog raslojavanja između različitih tipova škola. Sistem mora iskoreniti slepe ulice, ponuditi drugu šansu i obezbediti usmeravanje tokom prelaznih faza u obrazovnom sistemu.

Korak 1: Ograničiti rano usmeravanje i razvrstavanje i odložiti akademsku selekciju

Pokazatelji

- Sistemi srednjih škola sa velikim socijalnim razlikama između škola u proseku daju najlošije rezultate iz matematike i čitalačke pismenosti i veći raspon ishoda iz čitanja. Društveni status veća je prepreka uspehu u obrazovanju u odnosu na sisteme u kojima ne postoje velike socio-ekonomska razlike između škola.
- Akademski selekcija školskih sistema povezana je sa velikim društvenim razlikama između škola i sa snažnim uticajem društveno-ekonomskog statusa na postignuća, ali i sa boljim postignućima na gornjem kraju skale iz matematike i prirodnih nauka.
- Pokazatelji o učenicima srednjih škola iz PISA istraživanja (OECD program za Međunarodno vrednovanje učenika) upoređeni sa pokazateljima sa osnovnog nivoa iz PIRLS istraživanja (Progres in International Reading Literacy Study – Studija o međunarodnom napretku u čitalačkoj pismenosti) i podacima iz zemalja koje su uvele opšte školovanje ukazuju da je rano usmeravanje povezano sa smanjenom ravnopravnošću u ishodima i da ponekad slabi rezultate uopšte.

Preporuke

- *Rano usmeravanje i razvrstavanje* moraju biti postavljeni na način za koji je utvrđeno da donosi korist, jer veoma često predstavljaju pretnju po jednakopravnosti.
- Školski sistemi koji koriste *rano usmeravanje* trebalo bi da razmotre podizanje starosnog nivoa na kojem se događa prvo usmeravanje kako bi se umanjile nejednakosti i poboljšali ishodi.
- *Akademski selekciju* trebalo bi koristiti sa mnogo opreza jer i ona predstavlja pretnju po jednakopravnost.

Korak 2: Upravljanje izborom škole tako da se ograniči pretnja po jednakopravnost

Pokazatelji

- Izbor škole može predstavljati pretnju jednakopravnosti jer obrazovaniji roditelji mogu praviti mudrije izbore. Bolje stojeći roditelji imaju resurse da istraže mogućnosti, a akademska selekcija ubrzava napredak onih koji su već stekli bolju startnu poziciju u životu zahvaljujući roditeljima.
- U mnogim zemljama veća mogućnost izbora u školskim sistemima pov-

ezana je sa većim razlikama u društvenoj strukturi različitih škola (videti Grafikon 3.3.).

Preporuke

- *Izbor škole* predstavlja pretnju za jednakopravnost i zahteva pažljivo upravljanje, a naročito kako bi se obezbedilo da ne rezultira povećanjem razlika u društvenoj strukturi različitih škola.
- U postojećem sistemu izbora škola, one za koje vlada veliko interesovanje moraju naći načine da *osiguraju adekvatanu društvenu raznolikost u školama* – na primer, metode odabira učenika kao što je lutrija. Finansijska pomoć školama koje upisuju učenike iz društveno ugroženih grupa može takođe dati rezultate.

Treći korak: Obezbediti privlačne mogućnosti u višem srednjem obrazovanju, umanjiti broj slepih ulica i sprečiti osipanje

Pokazatelji

- Između 5 % i 40 % učenika napusti školovanja u zemljama OECD-a (mereno na osnovu broja osoba između 20 i 24 godine koje nisu u obrazovnom sistemu i koje nemaju više srednje obrazovanje). Oni će stoga imati malu radnu sposobnost i visoku stopu nezaposlenosti.
- Pored drugih faktora, odustajanje od školovanja posledica je nezadovoljstva školom, nedostatkom podrške kod kuće, lošim iskustvima sa učenjem i ponavljanjem razreda.
- Rano uočavanje ugroženih učenika pomaže da se poprave ishodi i da se spreči osipanje.
- Dobro karijerno vođenje i savetovanje, kombinovano sa fleksibilnijim i diverzifikovanijim (i stoga privlačnijim) kurikulumom pomaže da se umani stopa osipanja.

Preporuke

- *Rana prevencija* napuštanja škole je najbolji metod. Osnovno školovanje bi trebalo da podrži i uključi one sa problemima, ali i one sa najboljim rezultatima.
- *Praćenje* ugroženih učenika (na osnovu informacija o prisutnosti, postignućima i uključenosti u školske aktivnosti) trebalo bi da bude povezano sa merama koje za cilj imaju da se unaprede rezultati i spreči odustajanje.
- *Više srednje obrazovanje* mora biti privlačno i za one koji ne spadaju u elitu koja naginje akademskom obrazovanju, sa ponudom dobrih i kvalitetnih putanja bez slepih ulica i sa efikasnom vezom sa svetom rada.

- *Laki prelazi* sprečavaju neuspeh i osipanje. Dodatna podrška u učenju pri kraju srednje škole može ohrabriti učenike da nastave sa obrazovanjem.
- *Kvalitetna stručna usmerenja* veoma su važna. Uklanjanje akademskog opterećenja sa ulaska u opšte više srednje obrazovanje i omogućavanje pristupa tercijarnom obrazovanju i iz stručnih programa, kao u Švedskoj i Norveškoj, može poboljšati status stručnih usmerenja.

Četvrti korak: Ponuditi drugu šansu za sticanje dobrobiti od obrazovanja

Pokazatelji

- Oni koji ne uspeju u školi se veoma teško kasnije opreme. U svim zemljama OECD-a, oni sa slabim osnovnim kvalifikacijama mnogo se ređe opredeljuju za učenje u odraslom dobu (videti Grafikon 2.5). Zanimljivo je da ovaj grafikon takođe pokazuje značajne razlike među zemljama.
- U zemljama OECD-a veliki broj odraslih osoba i mladih koji su odustali od školovanja pre sticanja osnovnog obrazovanja stiču školske kvalifikacije kroz programe druge šanse. U Sjedinjenim Američkim Državama skoro 60 % onih koji su odustali od školovanja tokom života steknu srednjoškolske kvalifikacije (GED sertifikat).

Preporuke

Druge šanse neophodne su onima kojima nedostaju osnovno obrazovanje i veštine. Ovo uključuje programe opismenjavanja, osnovno i srednje obrazovanje, programe zasnovane na radu i aranžmane za priznavanje neformalnog učenja.

Anex 3.A

Aneks 3.A1 Koeficijenti korelacije između indeksa separacije i ishoda PISA istraživanja

	matematika	prirodne nauke	čitanje
srednji rezultat	-0,40*	-0,30 NS	- 0,48**
dobri učenici	- 0,17 NS	-0,2 NS	-0,43*
slabi učenici	0,45 *	0,3 NS	0,47**
standardna devijacija	0,35 NS	-0,07 NS	0,18 NS

Aneks 3.A2 Regresiona analiza: Uticaj selekcije po sposobnosti na različite pokazatelje

Zavisna promenljiva	Posmatrani slučajevi	proporcija objašnjene varijanse		Procenjeni koeficijent	Vrednost t-statistika
3.2.1 Procenat učenika sa najboljim rezultatom (nivo 6) iz matematike na PISA testu	27 zemalja OECD-a + Rusija	0,40	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	2,88 0,04*	4,37 2,26
	27 zemalja OECD-a + Rusija	0,38	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	14,4 0,11*	7,67 2,11
	27 zemalja OECD + Rusija	0,10	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	8,52 -0,02 NS	7,50 -0,54
3.2.2 Uticaj socio-ekonomskog statusa na performanse	27 zemalja OECD	0,47	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	38,61 0,13*	20,92 2,65
3.3.3 Indeks separacije	28 zemalja OECD + Rusija	0,48	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	0,21 0,001*	11,64 2,28
3.3.4 Indeks separacije	28 zemalja OECD + Rusija	0,48	Nezavisna promenljiva. Selekcija na osnovu sposobnosti	0,21 0,001* 0,001 NS	11,64 2,28 1,12

Napomena: * značajano na nivou od 5%; ** značajno na nivou od 1%; NS - nije statistički značajno
Izvor: OECD (2004), *Learning For Tomorrow's World: First Results from 2003 PISA*, Paris

Napomene

1. U Irskom izveštaju o odustajanju od školovanja, prelazak sa primarnog na sekundarni nivo opisan je kao ključna tačka za one koji rano napuštaju školu (Nacionalni ekonomski i socijalni forum, 2002).
2. Videti grafikon 5.20 o prvoj godini selekcije u obrazovnim sistemima u OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: Forst Results from PISA 2003*, OECD, Paris

Literatura

- Ainley, J. and M. Sheret (1992) "Progress through High School: A Study of Senior Secondary Schooling in New South Wales", ACER Research Monograph, No. 43. ACER, Hawthorn, Victoria, Australia.
- American Institute for Research, SRI International (2006), *Early College High School Initiative. 2003-2005 Evaluation Report*, prepared for the Bill & Melinda Gates Foundation, American Institute for Research, 2006.
- Arum, R. and Y. Shavit (1994), "Another Look at Tracking, Vocational Education and Social Reproduction", European University Institute Working Paper, No. 94/1, European University Institute, Florence.
- Bauer, P. and R. Riphahn (2005), "Timing of School Tracking as a Determinant of Inter-generational Transmission of Education", *Economics Letters* 91 (2006), Elsevier, pp. 90-97.
- Bjorklund, A., P.A. Edin, P. Fredriksson and A. Krueger (2004), *Education, Equality, and Efficiency: An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s*, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala.
- Blossfeld H. and Y. Shavit (eds.) (1993), *Persistent Inequalities: A Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder Colorado.
- Bobbitt, L. and L. Horn (2000), "Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support", *Statistical Analysis Report*, March 2000, National Centre for Education Statistics, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Breen, R., R. Luijk, W. Muller and R. Pollak (2005), "Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries", Paper presented for the meeting of Research Committee 28 (ISA) *Inequality and Mobility in Family, School, and Work*, Los Angeles, August 18-21, 2005.
- Brunello, G., M. Gianni and K. Ariga (2004), "The Optimal Timing of School Tracking", Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper, No. 995.
- Centre for Native Education (n.d.), Antioch University, Seattle, www.antiochsea.edu/about/cne.
- Commission of the European Communities (2006), *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, SEC(2006)1096.
- Council of the European Union (2006), *Conclusions of the Council and the Represent-*

- tatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council on Efficiency and Equity in Education and Training, 15 November 2006.
- Coradi Vellacott, M. and S.Wolter (2004), *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses*, National Report from Switzerland contributing to the OECD's Review of Equity in Education, Swiss Coordination Center for Research in Education.
- DeLuca, S., A. Estacion and S. Plank (2005), *Dropping Out of High School and the Place of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School*, National Dissemination Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio.
- Department for Work and Pensions, UK (2004), *OECD Thematic Review of Adult Learning in the United Kingdom – Background Report*.
- Dronkers, J. and P. Robert (2003), "Effectiveness of Public and Private Schools in a Comparative Perspective", Paper for the Sociology of Education Regular Session: International Perspectives on the Sociology of Education at the Annual Meeting of the American Sociological Association in San Francisco, 14-17 August 2004, European University Institute, Department of Political Sciences.
- Ekström, E. (2003), "Earning Effects of Adult Secondary Education in Sweden", Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Working Paper, 2003:16, Uppsala.
- Erikson, R. and J. Jonsson (eds.) (1996), *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- European Journal of Education Research, Development and Policies, "Attitudes, Choice and Participation – Dimensions of the Demand for Schooling" (2006), Vol. 41, No. 1.
- Eurydice (1994), *Measures to Combat Failure at School: A Challenge for the Construction of Europe*, www.eurydice.org.
- Eurydice (1997), *Measures Taken in the Member States of the European Union to Assist Young People who Have Left the Education Without Qualification*, www.eurydice.org.
- Eurydice, *The Information Network on Education in Europe*, www.eurydice.org.
- Fitz, J., S. Gorard and C. Taylor (2001), "Explaining School Segregation", Paper presented to British Educational Research Association (BERA) Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001, Cardiff University School of Social Sciences.
- Flere, S. (2004), *Educational Equity and Inequity in Slovenia: Country Analytical Report*.
- Gibbons, S. and S. Machin (2001), "Valuing Primary Schools", Centre for the Economics of Education (CEE), Discussion Papers, No. 0015, London School of Economics and Political Science.
- Grubb N., S. Field, H. Marit Jahr and J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Hanushek, E.A. and L. Wössmann (2005), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries", Working Paper No. 1415, Center for Economic Studies and Institute for Economic Research (CESifo), University of Munich.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, J.M. Markman and S.G. Rivkin (2001), "Does Peer Ability Af-

- fect Student Achievement?", Working Paper 8502, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hoffman, N. (2003), "College Credit in High School: Increasing Postsecondary Credential Rates of Underrepresented Students", Change, July/August 2003, www.early-colleges.org/Downloads/collegecredit.pdf.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field and B. Levin (2005), Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note, OECD, Paris.
- Hoxby, C.M., (2002), "The Power of Peers", Education Next, No. 2, Summer 2002, Hoover Institution.
- Istance, D. and A. Sliwka, (2006), "Choice, Diversity and 'Exit' in Schooling – A Mixed Picture", European Journal of Education, Vol. 41, No. 1, pp. 45-58.
- Jenkins, S., J. Miclewright and S. Schnepf (2006), "Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with Other Countries?", Institute for Social and Economic Research Working Paper 2006-02.
- Kim, T. and K. Pelleriaux (2004), Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report, University of Antwerp.
- Leney, T. (2005), Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET, European Commission.
- Meghir, C. and M. Palme (2005), "Educational Reform, Ability and Family Background", American Economic Review, Vol. 95, No. 1, pp. 414-424(11).
- Ministry of Education, Russian Federation (2005), Equity in Education: Country Analytical Report – Russia.
- Ministry of National Education, Higher Education and Research, France (2004), L'équité dans l'éducation en France: Rapport de base national présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE, Paris.
- Mortimore, P., S. Field and B. Pont (2005), Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- National Economic and Social Forum (2002), "Early School Leavers, Forum Report No. 24", The National Economic and Social Forum, Dublin.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005), Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- Oakes, J., M. Selvin, L.A. Karoly and G. Guiton (1992), Educational Matchmaking: Academic and Vocational Tracking in Comprehensive High Schools, Rand Report, Rand Corporation.
- OECD (1994), School: A Matter of Choice, OECD, Paris.
- OECD (2000), From Initial Education to Working Life: Making Transition Work, OECD, Paris.
- OECD (2004b), Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, OECD, Paris.
- OECD (2004c), Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, OECD, Paris.
- OECD (2004d), Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, Paris.
- OECD (2005c), Education at a Glance: OECD Indicators 2005, OECD, Paris.
- OECD (2005d), Promoting Adult Learning, OECD, Paris.
- OECD (2005e), From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, OECD, Paris.

- OECD (2005f), Country Report on National System Policies and Practices Concerning Children and Youth at Risk, Promoting Partnership for Inclusion – Switzerland, OECD, CERi, Paris.
- OECD (2005g), School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000, OECD, Paris.
- OECD (2006b), Publicly Provided Goods and the Distribution of Resources, OECD, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD, Paris.
- OECD (2006f), Public Spending Efficiency: Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower Secondary Education Sector, OECD/ECO, unpublished.
- Pekkarinen, T., S. Pekkala and R. Uusitalo (2006), "Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform", IZA Discussion Paper, No. 2204
- Schütz, G. and L. Wössmann (2006), Efficiency and Equity in European Education and Training Systems prepared by the European Expert Network in Economics in Education to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.
- Swedish National Agency for Education (n.d.), Official statistics of Sweden, Stockholm, www.skolverket.se/sb/d/356.
- Swiss Contribution to Eurybase – the Information Database on Education Systems in Europe (2001), Information Documentation Education Suisse, Berne, www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_00e.pdf.
- TAFE (Technical and Further Education) New South Wales, www.tafensw.edu.au.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field and B. Pont (2005), Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- The Early College High School Initiative, www.earlycolleges.org.
- Wolk, R. (2005), "It's Kind of Different": Student Experience in Two Early College High Schools, www.earlycolleges.org/Downloads/KindOfDifferent.pdf#search=%22wolk%20%22it's%20kind%20of%20different%22%22.

Četvrto poglavlje

Prakse u školi i van nje

U ovom poglavlju posmatramo kako način rada u školi i van nje utiče na jednakopravnost, naročito u pogledu odnosa između škola, roditelja i zajednica. Među različitim pristupima, ističemo potrebu da se umanji stepen ponavljanja razreda u pojedinim zemljama, da se razviju pristupi osmišljeni za individualno učenje (uključujući mešovite mogućnosti za učenje) i efikasne strategije za intervencije kako bi se pružila podrška učenicima ili razredima sa slabijim rezultatima. Škole takođe moraju da dosegnu do domova dece iz ugroženih društvenih grupa, koristeći pristupe kao što su klubovi za izradu domaćih zadataka i unapređena komunikacija sa roditeljima, da bi se poboljšalo okruženje za učenje van škole.

Sva deca mogu da ukažu na stvari koje im najviše znače u vezi sa njihovom školom i školskim radom. Oni će vam reći sve o njihovoj školi, časovima, predmetima, nastavnicima, o tome da li im nastavnici dobro objašnjavaju stvari i da li im pomažu kada ne razumeju nešto. Od njih ćete saznati i koliko domaćih zadataka imaju, da li im u njihovoj izradi pomažu roditelji i kako oni reaguju kada im deca postižu dobre ili loše rezultate u školi – da li o tome razgovaraju sa nastavnicima, na primer. Poglavlje je fokusirano na ovaj suštinski proces učenja, i u učionici i kod kuće. U njemu ispitujemo izazove i istražujemo kako politika i praksa u ovoj oblasti mogu postati pravičnije i inkluzivnije.

4.1. Jednakopravnost u učionici: mere za one kojima je potrebna pomoć

Kada se u učionici pojave problemi u učenju, odgovor se može dati na dva prilično različita načina. Prvi je da se deca o kojima je reč premeste u drugo okruženje za učenje, i time sačuva relativna homogenost rezultata unutar originalnog razreda. Mere ovog tipa uključuju specijalno obrazovanje, usmeravanje i razvrstavanje, o kojima se raspravljalo u Trećem poglavlju. Drugi način za ostvarivanje jednakog nivoa postignuća unutar svakog razreda jeste da se zahteva da oni koji zaostaju ponove razred. Iako je ovo, na neki način, još jedno sredstvo diferencijacije, slično onima o kojima smo raspravljali u prethodnom poglavlju, ono je takođe i način upravljanja individualnim problemima u učenju na nivou razreda, pa se zbog toga o njemu govori ovde. Ostale mogućnosti podrazumevaju različite nastavne pristupe i mere koje se bave različitim nivoima postignuća unutar razreda. Da bi se osigurali svi ovi pristupi, posvećenost jednakopravnosti mora biti ugrađena u kulturu sistema i to tako da zainteresovane strane, razmišljajući o svim politikama i praksama, uvek imaju u vidu šta one mogu postići za one kojima je pomoć najpotrebnija, kao i za one sa najboljim rezultatima.

Ponavljanje razreda

Zahtev da se ponavlja razred uobičajeno sledi posle formalnog ili neformalnog nastavničkog vrednovanja učenika pri kraju školske godine, koje pokazuje da on

nije adekvatno razumeo podučavanu materiju ili nije dosegao očekivani nivo znanja (iako ponavljanje razreda ponekad znači neuspeh samo u nekim predmetima). Nakon toga se škola sama, ili u dogovoru sa roditeljima i učenicom, odlučuje da bi učenik trebalo da ponovi razred, uz očekivanje da će na taj način nadoknadi propušteno. Tabela 4.1 predstavlja mehanizme korišćene u odabranim zemljama.

Tabela 4.1 Ponavljanje godine u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju

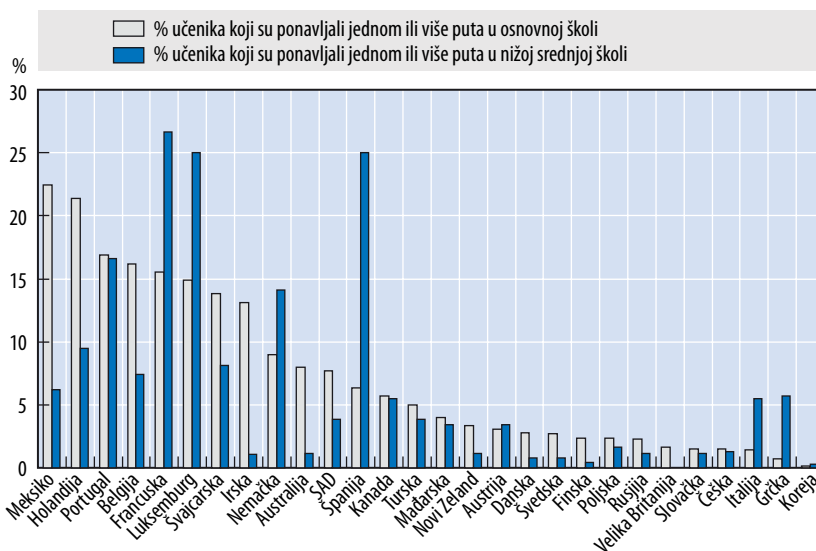
	Kada? Koliko puta?	Ko odlučuje?	Prema kojim kriterijumima?
Belgija (Flandrija)	Svaki razred može biti ponavljen jedanput.	Nastavnik ili nastavnički tim i direktor škole, u konsultaciji sa učenicom i roditeljima.	Rezultati testiranja i ispitivanja. Informacije iz Centra za obrazovno savetovanje.
Finska	Ponavljanje je moguće u teoriji, ali je u praksi retko.		
Francuska	Osnovno Ponavljanje na kraju ciklusa.	Nastavnički tim (<i>conseil des maîtres de cycle</i>), na osnovu preporuke učenikovog nastavnika.	Obrazovna postignuća merena u odnosu na ciljeve postavljene za kraj svakog ciklusa.
	Niže srednje (collège) Ponavljanje je moguće na kraju godine.	<i>Conseil de classe</i> na osnovu preporuke nastavnika.	Usvajanje veština određenih kurikulumom.
Mađarska	Predškolsko Deca mogu biti zadržana još jednu dodatnu godinu.	Institucija za obrazovno vođenje ili komitet stručnjaka uz konsultacije sa roditeljima i zaposlenima u predškolskim ustanovama.	Dovoljna zrelost da se započne školovanje
	Osnovno i niže srednje Od četvrtog razreda, najviše tri puta.	Školsko nastavno osoblje.	- Ocene iz svih predmeta, osim neuspeha da se postigne standard veština stranog jezika u prva četiri razreda. - prisustvovanje nastavi u manjoj meri od zakonski određenog nivoa. - Na zahtev roditelja i učenika.
Norveška	Ponavljanje je moguće u teoriji, ali je u praksi retko.		
Slovenija		Nastavno osoblje, na preporuku razrednog starešine, nakon konsultacija sa drugim nastavnicima, školskim savetnikom i roditeljima.	Nedovoljna ocena iz svih predmeta na kraju školske godine
Španija	Osnovno Ponavljanje na kraju ciklusa (sastoji se od nekoliko razreda), ne više od jedanput.	Glavni nastavnik i razredni nastavnik uz konsultacije sa drugim nastavnicima, lokalnim timom obrazovnih psihologa, roditeljima i prosvetnim inspektorima.	Obrazovna postignuća mere se u odnosu na ciljeve postavljene za kraj svakog ciklusa
	Niže srednje Učenici dobijaju ocene za svaki predmet. Jedan predmet je moguće ponavljati jednom.	Tim za procenu, sastavljen od posebnog nastavničkog tima za svaku grupu učenika, pod vođstvom razrednog starešine.	Nedovoljna ocena iz više od dva predmeta.
Švedska	Ponavljanje moguće u teoriji, ali je u praksi retko.		
Švajcarska	Predškolsko Deca mogu biti zadržana jednu dodatnu godinu.		Dovoljna zrelost da se započne školovanje
	Osnovno Ako ponavljanje ne vodi nadoknađivanju, dete se prebacuje u specijalni razred ili školu.	Nastavno osoblje, nakon konsultacija sa roditeljima	Postignuća tokom perioda ocenjivanja.
	Niže srednje Jedno ponavljanje je moguće. Nakon toga se učenik prebacuje u sledeći niži tip/nivo škole.	Nastavno osoblje, nakon konsultacija sa roditeljima.	Postignuća tokom perioda ocenjivanja.

Izvor: Eurydice; Swiss Contribution to Eurybase – the Information Database on Education Systems in Europe (2001), Information Documentation Suisse, Berne; i izveštaji pripremljeni za Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju (dostupni na www.oecd.org/edu/equity/equityineducation).

U nekim zemljama, kao što su Francuska, Luksemburg, Meksiko i Španija, više od 20 % učenika mora da ponavlja razred u osnovnoj ili srednjoj školi (videti Grafikon 4.1). U ovim zemljama, ponavljanje godine jedan je od glavnih mehanizama koji se koriste kao odgovor na slaba individualna postignuća. U drugim zemljama, kao što su Japan, Koreja i nordijske zemlje, ponavljanje je veoma retko i može biti posledica bolesti ili odsustva tokom godine.

Grafikon 4.1. **Koliko učenika ponavlja razred u osnovnom i nižem srednjem obrazovanju?**¹

Procenat petnaestogodišnjaka koji kažu da su ponavljali razred jedan ili više puta (2003).



1. Podaci za Norvešku nedostaju. Ponavljanje razreda je veoma retko u Norveškoj.

Izvor: OECD, PISA 2003 Database.

Efikasnost i selekcija

Da li ponavljanje razreda pomaže učenicima da nadoknade učenje i sustignu vršnjake? Kao što je i očekivano, oni koji ponavljaju razred postižu slabije rezultate u školi. Na primer, oni imaju mnogo slabije PISA rezultate na nivou od 15 godina. U Francuskoj, Pol i Tronsin (Paul and Troncín, 2004) uočavaju da polovina učenika koji ponavljaju prvi razred osnovnog obrazovanja napuštaju školu ili bez kvalifikacija ili samo sa kvalifikacijama niže sred-

nje škole. Istraživanja u Kvebeku (Kanada) i Sjedinjenim Američkim Državama pokazala su da oni koji ponavljaju razred imaju veće šanse da kasnije odustanu od školovanja. Ali, loši rezultati mogu odslikavati činjenicu da su slabiji učenici odabrani za ponavljanje godine. Kakve bi oni rezultate postizali da su tretirani na drugi način? U odsustvu istraživanja u kontrolisanim uslovima, porede se ishodi onih koji su ponavljali godinu sa ishodima onih kojima je dozvoljeno da nastave obrazovanje uprkos lošim rezultatima. Rezultati pokazuju malu korist od ponavljanja (Jimerson et al., 1997). Nakon skorijih velikih ispitivanja međunarodnih pokazatelja (Paul, 1997; Paul and Troncin, 2004) zaključeno je da je ovakva praksa neefikasna, skupa i da stigmatizuje. U još jednom istraživanju tvrdi se da „... tokom 50 godina ispitivanja u obrazovanju niko još nije utvrdio da je bilo koji oblik ponavljanja razreda efikasna mera protiv niskih postignuća...“ (Dalton et al., 2001).

Da bi sistem ponavljanja razreda bio efikasan, mora da odabere prave učenike. U svakom školskom razredu varira uzrast dece. Na primer, ako su školski razredi određeni kalendarskom godinom rođenja, najmlađi će u svakom razredu biti oni rođeni u decembru, a najstariji u januaru. Utvrđeno je da školska postignuća, čak i u srednjoj školi, delimično zavise od tačnog uzrasta, pa će, ako se utvrđeni prag znanja koristi da se odredi ko će ponavljati godinu, najmlađi u svakoj grupi biti u najrizičnijoj poziciji. Ponavljanje možda neće poremetiti starosnu strukturu razreda kao što se može očekivati; mnogi od onih koji ponavljaju godinu samo su nekoliko meseci stariji od onih u razredu kojem se priključuju. S tim u vezi, pokazaće se da mnogi ponavljači nisu slabi učenici, već su samo premladi za svoj razred. Istovremeno, neki stariji, zaista loši učenici izbeći će ponavljanje. Ako je opravdanje za postojanje ove mere to da je usmerena na slabije učenike, sve procedure odabira zasnovane na ustanovljenom pragu znanja biće manjkave.

Istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama i Francuskoj takođe sugerišu da je društveni položaj, nezavisno od školskih postignuća, važna determinanta ponavljanja razreda. Ovo može biti zbog problema u ponašanju koje je povezano sa društvenim položajem, ili zbog toga što su obrazovani roditelji u boljoj poziciji da se usprotive ponavljanju koje predlaže škola. Stoga proces odabira takođe može predstavljati rizik za jednakopravnost zbog pristrasnosti zasnovane na društvenom statusu.

Troškovi i podsticaji

Troškovi ponavljanja razreda su prilični, ali indirektni. Nekoliko procena je dostupno u literaturi, mada je Džimerson sa saradnicima (Jimerson et al., 1997) u Sjedinjenim Američkim Državama procenio da je 1990. samo

za troškove nastave izdvojeno do 10 milijardi dolara. Pod pretpostavkom da ponavljanje razreda podrazumeva jednogodišnje odlaganje sticanja diplome, troškove predstavlja jedna dodatna godina nastave plaćena iz javnog budžeta, plus oportunitetni troškovi godine učenikovog vremena, što će uglavnom uticati na njega u vidu nižih primanja, što je uobičajeno nakon odlaganja. Tabela 4.2. postavlja procenu troškova u odabranim državama za koje postoje dostupni podaci. Oni pokazuju da trošak po učeniku po ponovljenoj godini može biti i do 20.000 dolara na Novom Zelandu, dok ukupni troškovi na nivou države mogu biti 450 miliona dolara godišnje, kao u Belgiji.

Tabela 4.2 Procena troškova ponavljanja razreda u odabranim državama¹

	Ukupni troškovi države	Troškovi po učeniku za ponavljanje jedne godine Mereno u hiljadama dolara prema paritetu kupovne moći	
	Osnovno i niže srednje obrazovanje Mereno u milionima dolara prema paritetu kupovne moći	Osnovna škola	Niža srednja škola
Belgija	440	16	18
Danska	30	14	14
Finska	10	8	11
Mađarska	80	9	9
Novi Zeland	50	20	19
Švedska	40	10	10
Sjedinjene Američke Države	5.270	13	14

1. Troškovi ponavljanja procenjeni su kao zbir dveju komponenta: dodatnih troškova nastave i vrednosti izgubljenog ishoda. Procena je napravljena odvojeno za osnovno i niže srednje obrazovanje. Ovo znači da ponavljanje godine implicira još jednu dodatnu godinu provedenu u školi. Godina za koju su uzeti podaci je 2003. Troškovi nastave: godišnji trošak po učeniku izražen u dolarima pri paritetu kupovne moći. Izgubljeni ishod: Procenjen na ukupnim primanjima osoba od 15 do 24 godine, uzimajući u obzir stopu nezaposlenosti, izraženo u dolarima prema paritetu kupovne moći. Ukupni troškovi po državama procenjeni su množenjem procenjenih troškova za ponovljenu godinu sa ukupnim brojem ponavljača.

Izvor: OECD (2005c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*, OECD, Paris; OECD Education Database (2004).

Škole imaju veoma malo podsticaja da uzmu u obzir ove velike troškove. Po pravilu, produženje vremena koje učenik provede u obrazovanju nameće dodatne troškove nastave celom sistemu povećanjem broja upisanih učenika. Ali, pojedinačne škole obično dobijaju sredstva po upisanom učeniku, tako da one neće morati da apsorbuju povećane troškove ili da preuzmu oportunitetne troškove od neostvarenog rezultata. Ovo je naročito važno zato što

alternativne mogućnosti za borbu protiv problema u učenju, kakva je, recimo, intenzivna pomoć u malim grupama, obično predstavljaju direktne troškove za škole.

Smanjivanje ponavljanja razreda

Da zaključimo, ponavljanje razreda je neefikasno i skupo, a škole nemaju dovoljno podsticaja da uzmu u obzir ove troškove. Ponavljanje se ponekad brani na osnovu potrebe da se održe standardi. Standardi su važni, ali oni koji su zaista bitni jesu konkretni ishodi za učenike, a ne teoretska očekivanja za nivo učenika u određenom razredu. Neke od zemalja koje manje koriste ponavljanje kao meru (ili ga uopšte ne koriste) imaju izuzetno visoke standarde. Naravno, mogu postojati pojedinačni slučajevi kada ponavljanje može pomoći, ali izgleda da su ovakvi slučajevi izuzeci. Praksa se sve više menja u mnogim zemljama. U Luksemburgu je nedavno sprovedena reforma kako bi se umanjilo ponavljanje razreda (Luxembourg, 2005), dok je u Francuskoj Savet za evaluaciju škola dao preporuku da se smanji korišćenje ponavljanja (*Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 2004). Tokom izrade ovog tematskog pregleda, timovi eksperata dali su slične preporuke za Mađarsku i Španiju (Hoffman et al., 2005; Teese et al., 2005), a u Španiji su već preduzeti određeni koraci.

Uprkos pokazateljima, ponavljanje godine je i dalje uobičajena praksa u nekim zemljama. Postoje dva osnovna razloga za to. Prvo, istraživanja u Belgiji, Kanadi, Francuskoj, Švajcarskoj i Sjedinjenim Američkim Državama pokazuju da nastavnici snažno podržavaju ponavljanje i da su uvereni u njegovu efikasnost (Paul, 1997). Ovo se možda dešava zbog toga što nastavnici osećaju da im nedostaje veština za podučavanje razreda sa diverzifikovanim postignućima. Drugi razlog bi mogao biti to što, na nivou škole, kao što smo već govorili, ne postoje podsticaji da se u obzir uzmu troškovi ponavljanja razreda.

Iz ovoga proizlaze dva zaključka koja se tiču politika. Prvo, zemlje koje koriste ponavljanje u velikoj meri, trebalo bi da istraže, zajedno sa nastavnicima, alternativne načine da pruže podršku onima koji imaju problema u učenju. Pored pokazatelja da je ponavljanje neefikasno, nastavnicima se moraju ponuditi konkretne alternative. Kao što tvrdimo u nastavku teksta, međunarodno iskustvo sugeriše da takve alternative postoje i da one mogu biti veoma efikasne. Primer 4.1. opisuje jednu uspešnu inicijativu u Francuskoj.

Primer 4.1 Alternativni pristup ponavljanju razreda u Francuskoj

Jedan od načina da se pomogne deci koja zaostaju jeste da im se ponudi dodatno vreme za nastavu i da se nastava prilagodi njihovim potrebama. Primer francuske srednje škole koja se nalazi u oblasti u kojoj stanuju društveno ugrožene grupe (les Ulis) pokazuje kako mere usaglašene sa individualnim potrebama mogu koristiti najugroženijim učenicima. Škola je imala visoku stopu ponavljanja i prilično slabe rezultate u poređenju sa drugim školama u okrugu. Onda je 2004. godine škola predložila učenicima sa slabim rezultatima da pohađaju eksperimentalnu nastavu umesto da ponavljaju godinu. Cilj je bio da se poboljša prelaz učenika u sledeći razred pomažući slabijim učenicima da dostignu ostale razvijanjem samopouzdanja i poverenja u sposobnosti učenja. Pristup je bio baziran na osnaživanju odnosa između nastavnika i učenika, nudeći nastavu koja je prilagođenija učenicima i koja ih podstiče da aktivno participiraju: *“Les élèves ont enfin osé poser des questions concernant des savoir-faire même très simples. Cela leur a donc permis d'éclairer des zones d'ombre qui les empêchaient de progresser dans certaines matières. Dans aucune autre classe précédemment suivie, l'élève n'avait osé demander une telle explication quand la notion n'était pas maîtrisée.”* (“Učenici su postali hrabriji da postavе pitanja o tome kako raditi neke veoma jednostavne stvari. To im je omogućilo da raščiste nejasnoće koje su blokirale njihov napredak u pojedinim predmetima. Na prethodnim časovima, učenici se nisu usuđivali da pitaju za objašnjenje kada im nešto nije bilo jasno.”) Nakon godine provedene u eksperimentalnom razredu učenici su imali više samopouzdanja, a stepen ponavljanja je umanjen. Ovo se pokazalo kao korisno za celu školu jer su smanjeni problemi u ponašanju i neopravdana odsustvanja s nastave. (Lycee de l'Essouriau).

Osim toga, način finansiranja škola može biti podešen tako da se u obzir više uzimaju realni troškovi. Jedna mogućnost bi bila da se školama dozvoli da zadrže sve uštede nastale smanjenjem ponavljanja godine i da taj novac iskoriste za druge namene. Na primer, škole bi mogle da budu finansirane prema godišnjem protoku učenika od godine upisa ka godini maturiranja, umesto na osnovu broja upisanih učenika. Smanjenje ponavljanja godina proizvelo bi manji broj učenika u razredima i oslobodilo resurse za druge namene.

Mere u učionici

Škole se na mnoge načine bave različitim nivoima znanja u razredu ili učenicima koji zaostaju ili učenicima kod kojih se javljaju problemi u učenju. Uopšteno govoreći, mora postojati posvećenost uspehu svih učenika, reprezentovana u visokim očekivanjima i organizaciji programa i pristupima koji omogućavaju da se ostvare takva očekivanja. To podrazumeva prilagođavanje nastavničkog pristupa varijacijama u postignućima i omogućavanje dodatne podrške onima koji imaju slabije rezultate. Učionica je prvi nivo na kojem problemi u učenju mogu biti uočeni i efikasno razrešeni. Fleksibilne instrukcije, prilagođene različitim rezultatima đaka veći su izazov za nastavnike i stoga se moraju osnažiti dobrom pripremom nastavnog osoblja.

Većina obrazovnih sistema ima različite metode obezbeđivanja posebne pomoći onima sa problemima u učenju, iako one nisu uvek dobro evaluirane. Ovde ćemo najpre istaći pristupe za koje postoje čvrsti pokazatelji o uspešnosti, a zatim i primere za koje su ishodi manje izvesni.

Postoje čvrsti pokazatelji da korišćenje grupe tehnika poznatih pod nazivom formativno vrednovanje dovodi do uspeha, naročito kod učenika sa slabim rezultatima. Formativno vrednovanje integrisano je u procese nastave i učenja, tako da informacije o napretku đaka mogu da se koriste da bi se uočile razlike u razumevanju i da bi se nastava oblikovala. Stoga je pre u pitanju „formativno“ nego „sumativno“ vrednovanje. Formativno vrednovanje takođe uključuje promenu odnosa između nastavnika i učenika tako da se učenici osećaju slobodnijima da kažu ukoliko im nešto nije jasno. U pregledu istraživanja, Blek i Vilijam (Black and William, 1998) zaključuju da su poboljšanja rezultata povezana sa formativnim vrednovanjem bila „... među najvećim ikada zabeleženim u vezi sa merama u obrazovanju“. Nekoliko studija citiranih u pregledu takođe pokazuje da formativne metode mogu biti naročito efikasne u pomaganju učenicima sa lošim rezultatima da napreduju. U OECD-ovom pregledu formativnog vrednovanja u srednjoj školi (OECD, 2005h), opisuje se nekoliko studija slučaja škola u kojima je veliki broj učenika iz ugroženih društvenih grupa prešao iz statusa lošeg u status primernog učenika tokom godina. Programi koji su usmereni na potrebe učenika sa lošim rezultatima takođe daju pozitivne rezultate.

Nastavnici koji koriste formativno vrednovanje koncentrišu pažnju na napredak ka ciljevima učenja, umesto na učenikov apsolutni nivo postignuća. Nekoliko istraživanja pokazuje vrednost ovakvog pristupa, istučući da oni sa slabim rezultatima pripisuju neuspeh nedostatku mogućnosti, a ne truda, i da deca stvaraju svest o svojim sposobnostima i mogućnostima rano u životu

(Black and William, 1998). Nastavnici koji koriste formativno vrednovanje mogu da pomognu učenicima da razviju niz veština i strategija za učenje koje oni tokom vremena mogu dalje unapređivati. Na primer, u jednoj školi u Njufaundlendu (Newfoundland) u Kanadi, učenici devetog razreda čitaju radove jedni drugima, koristeći metod rezultata da vrednuju i poboljšaju kvalitet pisanog teksta u pogledu stila, strukture, gramatike i pisanja. Učenicima se svideo ovako strukturisani pristup. Jedan od njih prokomentarisao je: „Možeš da vidiš šta si uradio loše i kako to možeš da popraviš. I mnogo je lakše da postavljaš ciljeve sam za sebe“ (OECD, 2005h).

Osnovni elementi formativnog vrednovanja su:

- atmosfera u učionici koja podstiče interakciju i korišćenje mehanizama vrednovanja
- uspostavljanje ciljeva učenja i praćenje individualnog napretka učenika ka ovim ciljevima
- korišćenje različitih metoda davanja instrukcija da bi se odgovorilo na različite potrebe učenika
- korišćenje različitih pristupa za vrednovanje učeničkog razumevanja materije
- davanje povratne informacije o postignućima učenika i prilagođavanje instrukcija da bi se zadovoljile uočene potrebe
- aktivno učešće učenika u procesu učenja.

Ličnost i karakteristike nastavnika, ili njihova različita očekivanja od različitih učenika, takođe mogu da utiču na pojedinačne rezultate. Kako bi se izbegla pristrasnost, nastavnici su u jednoj školi u Bariju, u Italiji, diskutovali u timovima o vrednovanju učeničkih rezultata. Primetili su da se kvalitet njihovog vrednovanja popravio i da su bili sposobni da uoče potencijalnu pristrasnost (OECD, 2005h).

Tzv. *Reading recovery* programi takođe utiču na rezultate učenika. *Reading recovery* je kratkotrajna, intenzivna mera individualne nastave za prvake sa slabim učinkom. Ova mera koristi se kao dodatak dobroj nastavi u razredu. Pojedini učenici dobijaju polučasovne lekcije svakog radnog dana tokom 12 do 20 nedelja sa posebno obučanim *Reading recovery* nastavnicima. Čim učenici dostignu očekivanu pismenost na nivou razreda i pokažu da mogu da nastave da uče bez pomoći, ovaj vid nastave se prekida, a novi učenici započinju sa individualnim časovima. Cilj *reading recovery* lekcija je da promovišu ubrzano učenje pomoću kojeg bi učenici mogli da sustignu svoje vršnjake, umanje razliku u postignućima što je brže moguće i da nastave da uče nezavisno. Tokom svake lekcije dete čita poznate priče, čita priču koja je već pročitana dan ranije,

radi sa slovima i/ili rečima koristeći magnetizovana slova, piše priče, sastavlja iseckane priče i čita nove knjige. Nastavnik pokazuje strategije za rešavanje problema, podržava dete i pomaže mu da razvije efikasne strategije (Reading Recovery Council of North America).

Efikasnost *Reading recovery* strategija za one sa slabim rezultatima veoma je dobro potkrepljena pokazateljima iz istraživanja. Barouz-Lang (Burroughs-Lange, n.d.) ukazuje na značajan napredak u sticanju pismenosti kod dece koja učestvuju u programu. Ova studija uključuje 42 osnovne škole iz siromašnijih krajeva Londona. U izveštaju se posmatraju rezultati dece sa slabim postignućima, u odnosu na postignuća grupe dece koja su učestvovala u programu *Reading recovery*. Učenici koji su imali približan početni nivo kao oni koji nisu učestvovali u programu, do kraja godine su, u proseku, dobili 20 meseci u čitalačkoj starosti. Nasuprot tome, kontrolna grupa postigla je veoma mali napredak. Ova mera prilično je skupa (jer zahteva individualnu nastavu za decu i obuku za nastavnike), ali kako Bruks (Brooks, 2002) tvrdi, na nivou petogodišnjeg proseka troškovi *reading recovery* programa bili su samo 10 % viši od uobičajenih troškova za pomoć koju daju škole.

Drugi pristupi onima koji zaostaju u školi, a koji su se pokazali naročito uspešnim zasnovani su na efikasnom posmatranju i intervencijama na različitim nivoima. U Finskoj je multidisciplinarni pristup zasnovan na intenziviranju nastave, uz obezbeđivanje više sati sa instruktorima i alternativnim pristupima nastavi i učenju (videti Primer 4.2). Umesto ponude uzastopnih nivoa na kojima učenici mogu pasti, zaostati ili odustati, kao što se često dešava u obrazovnom sistemu, pristup omogućuje uzastopne intenzivirajuće mere koje guraju one koji zaostaju ka glavnom toku nastave. Konačni ishodi, u vidu malog broja finških petnaestogodišnjaka kojima nedostaju osnovne veštine iz jezika i matematike, zaista su neverovatni.

U druge primere mera možemo ubrojati:

- U školama koje je obuhvatila skorašnja OECD-ova studijska poseta Engleskoj postoji pažljivo i grupno vrednovanje i evaluacija pojedinačnih učenika svakih šest nedelja; podaci su se koristili za identifikovanje i razvijanje strategija za učenje sa konkretnim učenicima i odeljenjima; i timovi za sprovođenje mera mogli su da reaguju brzo i da pomognu i podrže učenike i nastavnike koji su imali postignuća ispod očekivanih. Dve škole koje pohađaju deca iz društveno ranjivih grupa popravile su rezultate i postale „škole koje dodaju visoku vrednost“ koristeći model distribuiranog liderstva u kojem je fokus na postignućima individualnih učenika (OECD, u pripremi)

Primer 4.2 Rešavanje problema u učenju u Finskoj

Prvu borbenu liniju predstavlja nastavnik, koji je odgovoran za uočavanje učenika koji zaostaju za drugima. Nastavnik radi individualno sa učenikom ili ponekad u grupama od po dva do četiri učenika kako bi ispravio problem.

Druga borbena linija je asistent nastavnika, osoba sa određenim stepenom obuke koja radi pod vođstvom nastavnika. Oni ponekad sede pored učenika i odgovaraju na njihova pitanja motivišući one čija pažnja popušta. Asistenti rade individualno ili u malim grupama, uvek pod rukovodstvom nastavnika, na materiji redovnog časa ili pomažu pri obradi tema za čije razumevanje je učeniku potrebna pomoć.

Treća linija borbe je kvalifikovani nastavnik za posebne potrebe. Ponovo, u konsultaciji sa nastavnikom, nastavnik za posebne potrebe radi individualno ili u maloj grupi sa učenicima kod kojih nisu dovoljno rezultata dale prve dve linije pomoći. Nastavnici za posebne potrebe se najčešće fokusiraju na jezik (finski ili švedski) i na matematiku. Posebna edukacija uključuje oko 1,8 % učenika sa ozbiljnim posebnim potrebama koji pohađaju specijalne škole, te još 4,4 % onih sa manje ozbiljnim posebnim potrebama koji idu u obične škole. Obe ove grupe specifično su dijagnostifikovane. Treća grupa, koju čini oko 20 % generacije, jesu učenici sa posebnim potrebama koji nisu posebno dijagnostifikovani već im je naprosto potrebna posebna pažnja da bi napredovali.

Četvrti pristup predstavlja multidisciplinarni tim, za učenike čije je slabo napredovanje u vezi sa kućnim (u širem smislu) ili društvenim problemima. Tim čine nastavnik, nastavnik za posebne potrebe, školski savetnik i nekoliko pojedinaca koji nisu zaposleni u školi – psiholog, socijalni radnik iz odeljenja za socijalnu zaštitu, predstavnik zdravstvenog i sistema za mentalno zdravlje, po potrebi, i pojedinci iz sistema javnog stanovanja ako se čini da je to deo problema.

Sve u svemu, ovi pristupi za smanjenje broja učenika koji zaostaju za drugima pokazuje dve osobine: intenziviranje (obezbeđivanje više vremena uz pomoć više instruktora) i alternativne pristupe (umesto „više istog“), naročito putem napora nastavnika za posebne potrebe i multidisciplinarnog tima. Ali, oni to rade na konzistentan način, radeći sa razrednim nastavnikom na posebnim predmetima sa kojima učenici imaju problema, umesto da se oslanjaju na široko postavljene programe nakon škole i tutorsku nastavu nasumično organizovanu po razredima i predmetima.

Ishod ovog niza procedura (pored ostalih pozitivnih osobina finskog obrazovnog sistema) potpuno je zapanjujući. Samo 1,1 % finških učenika imalo je nivo 1 na PISA 2003. testiranju iz jezika, dok je OECD prosek 6,7 %. Drugim rečima, pet šestina onih koji bi prema proseku OECD standarda trebalo da budu loši u čitanju postiglo je više standarde u čitanju. Rezultati za prirodne nauke i matematiku približno su podjednako dobri.

Izvor: Grubb et al., 2005, skraćeno citiranje.

- U Flandriji (Belgija) se dodatno podučavanje obezbeđuje deci koja imaju teškoće u učenju ili koja su na neke druge načine društveno ranjiva. Da bi se kvalifikovala za dodatno podučavanje, srednja škola mora imati 10 % učenika u ciljnoj grupi u prvom razredu srednje škole (od 12 do 14 godina) i 25 % u drugom i trećem razredu (od 14 do 18 godina) koja žive u ekonomski i kulturno nepovoljnim okolnostima. Da bi dobile podršku za dodatno podučavanje, škole moraju da posvete pažnju sledećim oblastima: prevenciji i tretmanu problema u razvoju i učenju, znanju holandskog jezika, interkulturnom obrazovanju, socio-ekonomskom razvoju i uključivanju roditelja. Mere mogu uključivati i dalje aktivnosti sa pojedinačnim učenicima, diferencijaciju u procesu učenja i obuke iz jezičkih veština za stranu decu (Kim and Pellariaux, 2004).
- U francuskim osnovnim školama u slučaju da deca imaju naročite probleme sa učenjem, ona mogu dobiti pomoć kroz *programmes personnalisés d'aide de progrès* (PPAP). Oni su osmišljeni u saradnji sa roditeljima kako bi odgovarali učenicima, a nakon dijagnostifikovanja određene poteškoće u učenju. Program sprovode obični razredni nastavnici kojima u većini slučajeva neće biti potrebna dodatna pomoć. Kada je potrebna pomoć dodatnog specijalizovanog nastavnika, ona se pruža kroz *réseaux d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté* (RASED) (Ministry of National Education, Higher Education and Research, France, 2004).

Takođe, postoje i mere osmišljene za one sa dijagnostifikovanim posebnim potrebama. Posebne potrebe mogu biti definisane usko ili prilično široko, kao što pokazuje finški primer. Iako se ovaj izveštaj neće baviti specijalnom edukacijom (istraživanom u OECD 2004a), ona je bila veoma značajna za pokazivanje da školski kapaciteti efikasno integrišu učenike sa veoma različitim potrebama u vezi sa učenjem (videti takođe Šesto poglavlje). U jednom izveštaju iz Austrije se zaključuje:

„Jedan od glavnih razloga za široko prihvatanje intergacije jeste taj što je većina roditelja posmatrala obrazovne koncepte i načine davanja instrukcija u ovim razredima i kao šansu za učenika bez poteškoća. Praktično iskustvo pokazalo je da je inicijalni strah da će učenici sa posebnim potrebama ometati rad u učionici i usporavati napredak drugih učenika bio neosnovan. Studije pokazuju da su uspešne integracije razreda primeri dobre prakse koje karakterišu osobine od kojih koristi imaju i učenici sa posebnim potrebama i oni bez njih. U takvim razredima individualne potrebe svih učenika dobijaju veću pažnju i socijalno učenje je naglašenije nego u konvencionalnim razredima. Evaluacija probnih integrisanih razreda pokazala je da učenici bez posebnih potreba procenjuju svoj odnos sa nastavnicima i svoju ličnu dobit pozitivnije i da vide veće šanse u učestvovanju u ovakvim oblicima obrazovanja“ (Pechar et al., 2005).

Nastavnici su od najvećeg značaja za ostvarivanje ovakvog načina rada u učionici. Njima su potrebne veštine pomoću kojih treba da vode razrede koji se sve više razlikuju po nivou postignuća, društvenom i etničkom poreklu. Ovaj sve veći diverzitet u učionici posledica je reformisanog školskog sistema – opšteg školovanja i umanjenja usmeravanja i razvrstavanja – kao i društvenih promena, uključujući i povećanu stopu međunarodnih migracija. Razvijanje potrebnih veština podrazumeva profesionalni razvoj. Peto poglavlje, u delu o resursima, bavi se korišćenjem nastavničkih resursa u pomaganju onima sa najvećim potrebama, dok Šesto poglavlje istražuje ovo pitanje u odnosu na podučavanje migranata i manjina.

Primer 4.3. Nastavnička profesija u Finskoj

Dobro podučavanje ključ je uspeha u finskim školama. Postoje ekstenzivni programi visokog statusa koji pripremaju nastavnike da rade u integrisanim razredima sa decom koja imaju raznolike potrebe pri učenju.

„Nastavna praksa isprepletana je sa praksom u učionici, kroz seriju praksi stažiranja sa različitim pedagoškim problemima – najčešće jedan period u svakoj od četiri godine pripreme, ili u lokalnoj školi ili u univerzitetskoj školi za obuku nastavnika. Jedan od principa pripreme nastavnika je da iskustvo iz učionice, uz usmeravanje mentora nastavnika, daje novim nastavnicima mogućnost da se nose sa različitim pitanjima u razredu, počev od učenika koji imaju različite nivoa postignuća, preko posebnih

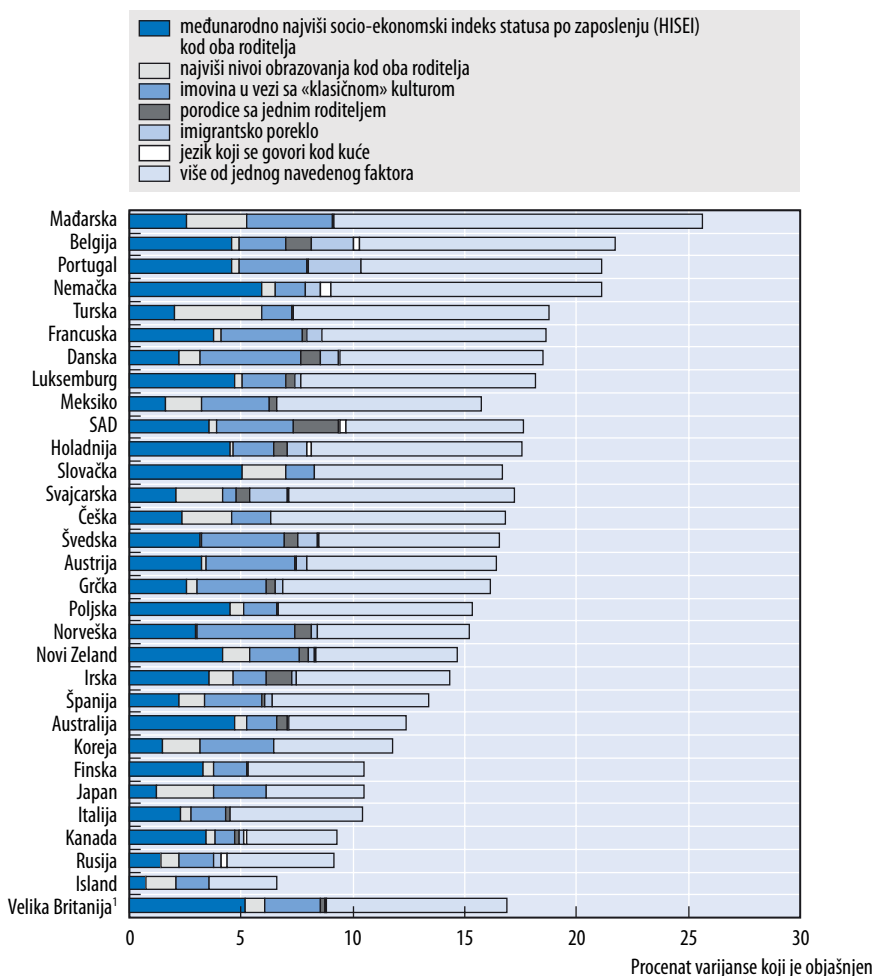
potreba imigrantske dece do težih slučajeva fetalnog alkoholnog sindroma ili sindroma poremećaja pažnje i hiperaktivnosti, koji zahtevaju da ih evaluiraju posebni edukatori. Drugi princip je da se nastavnici pripremaju da budu nezavisni profesionalci, sa dobrim prosuđivanjem i stručnošću i u predmetnoj materiji i u pedagoškim mogućnostima, umesto da samo automatski izlažu kurikulum koji su odobrili drugi nastavnici. Kako je i Ministarstvo obrazovanja objasnilo svrhu obrazovnih studija, „njihov cilj je da stvore profesionalne nastavnike koji su u stanju da sami razvijaju svoj rad i radnu sredinu“.

Izvor: Grubb et al., 2005.

4.2. Približavanje škole domovima

Dok je uticaj društvenog položaja na obrazovne ishode dobro poznat, sami mehanizmi uticaja manje su osvetljeni. PISA i druga istraživanja pokazuju da se nekoliko posrednih faktora ističe, a jedan od njih je da li deca imaju knjige kod kuće (videti Grafikon 4.2). Najverovatnije, nije reč o dostupnosti knjiga po sebi, što je takođe važno, već o knjigama kao indikatoru društvenih i kulturnih vrednosti u porodičnom životu.

Grafikon 4.2 **Kako kućne okolnosti utiču na školska postignuća**
 Procenat razlikovanja učeničkih postignuća objašnjen putem različitih faktora (2003)



1. Broj odgovora je premali za poređenje.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

U prilog ovom stavu postoji mnogo pokazatelja da roditeljska komunikacija sa decom i ohrabrenja koja im daju u vezi sa obrazovanjem doprinose ishodima učenja. Neka deca iz ugroženih društvenih grupa možda neće dobiti ovakvu podršku kod kuće zbog drugih pritisaka na roditelje, loših uslova za učenje kod kuće, ili zbog toga što neki roditelji možda neće razumeti potrebu da podrže obrazovanje svoje dece ili sami neće imati sposobnosti da se upuste u materiju predmeta. Ovo je izazov za jednakopravnost.

4.3. Uticaj doma na postignuća u školi

Podrška roditelja može da popravi postignuća putem:

- pomaganja ili usmeravanja u vezi sa domaćim zadacima
- finansiranja privatne nastave van škole
- neformalnog podsticanja učenja
- saveta i podrške pri izboru opcija za učenje i obrazovnih institucija
- obezbeđivanja uslova za učenje kod kuće, uključujući knjige i računare, uz savete kako da se koriste ovi resursi
- podrške za učestvovanje u vannastavnim aktivnostima od koje deca imaju obrazovnu korist.

Istraživanja pokazuju da veće učešće roditelja u obrazovanju doprinosi pozitivnijim stavovima prema školi, popravljajući navike za rad kod kuće, smanjuje odsustvovanje sa nastave i napuštanje škole i podstiče akademska postignuća (OECD, 2004b). Aktivniji oblici roditeljskog učestvovanja daju najbolje rezultate. Oni uključuju rad sa decom kod kuće, bolju komunikaciju sa školom, pristustvovanje školskim aktivnostima i njihovo podržavanje ili tutorski rad sa decom uz korišćenje materijala koje su obezbedili nastavnici (Cotton and Reed Wikelund, 1989). Studija PIRLS (Mullis et al., 2003; Exhibit 4.1) otkriva da su roditelji dece sa najboljim rezultatima iz čitanja (u četvrtom razredu) praktikovali aktivnosti kao što su čitanje knjiga, pričanje priča, pevanje pesmica i igranje igara sa rečima ili slovima pre nego što su decu upisali u osnovnu školu. U proseku, veće angažovanje roditelja u kućnim aktivnostima koje su u vezi sa pismenošću tokom ranog detinjstva popravljaju rezultate za oko 20 % na PIRLS skali čitanja. Prema tvrdanjama Hoa i Vilmsa (Ho and Willms, 1996), direktno uključivanje roditelja u školu putem volontiranja i prisustvovanja sastancima roditeljskog i nastavničkog udruženja ima (neočekivano) manje efekta na akademske ishode nego pomaganje deci pri izradi domaćih zadataka i praćenje vremena koje provedu gledajući televiziju ili izlazeći uveče tokom radne nedelje. Opšta podrška i uključenost roditelja, kao što su pokazivanje interesa za školske programe i razgovaranje o danu provedenom u školi, daju najbolje rezultate.

Iako su roditeljski društveni status i nivo obrazovanja povezani sa obrazovnim ishodima, kvalitet atmosfere u kući za učenje je ključna varijabla (Projekat efektivnog predškolskog obrazovanja). Učenici iz manjinskih i ugroženih društvenih grupa mogu biti deprivirani obrazovno jer im nedostaje pristup mrežama dobro obrazovanih odraslih pojedinaca – društveni kapital, i unutar škole i van nje. Ako bi, pored pružanja bolje podrške učenju, bogatiji ili bolje informisani roditelji takođe imali mogućnost da obezbede bolji kvalitet obrazovanja za svoju decu, ili da jednostavno žive u oblastima gde su škole bolje

i gde vršnjačko okruženje podstiče učenje – kao što se često dešava u praksi – nepravedni efekat društvenog položaja na ishode bio bi uvećan.

Mere obrazovnih politika za povezivanje škola sa domovima

Istraživanja su pokazala da uspešne škole forsiraju bolju komunikaciju sa roditeljima, ohrabruju ih da pomažu deci u radu na školskim zadacima i rekrutuju ih da rade kao volonteri ili učestvuju u upravljanju školom (Epstein, 1995). Dok ovo, s jedne strane, može da unapredi školske rezultate, sa druge strane može loše da utiče na jednakopravnost. Široke i opšte postavljene mere za osnaživanje partnerstva između škole i roditelja skoro će neizbežno biti bolje prihvaćene u školama u kojima su roditelji obrazovaniji i imaju više resursa. Posledica bi mogla biti unapređenje ishoda, ali samo u školama koje su u bolje stojećim oblastima – što bi samo povećalo nejednakopravnost. Zbog tog razloga, ovakve inicijative moraju da dosegnu do najugroženijih delova društva. Relevantne mere bi uključivale pomaganje pri izradi domaćeg zadatka (ili u školi ili kod kuće), kao i osnaživanje komunikacionih kanala između roditelja i škola i pomoći u razvijanju zajednica za učenje.

Pružanje podrške radu kod kuće

U proseku zemalja OECD-a, vreme provedeno van škole u izradi domaćeg zadatka, u radu sa tutorom ili u drugim vidovima vanškolske nastave čini više od 20 % ukupnog vremena za učenje, ali je u nekim zemljama udeo i do 40 % (Videti Grafikon 4.3).

Sve je veća debata oko količine domaćih zadataka (videti, na primer, Brown Center Report on American Education, 2003). Zagovornici tvrde da domaći zadatak pomaže učenju u školi, stvara veze između roditelja i škole, i podstiče i razvija naviku samostalnog učenja. Bets (Betts, 1997) je, posmatrajući američku decu između VII i XII razreda, uočio da je vreme utrošeno na izradu domaćeg iz matematike bilo najveći podsticaj za postignuća u odnosu na bilo koje drugo standardno merilo školskog kvaliteta, kao što su obrazovanje i iskustvo nastavnika ili veličina razreda. Kritičari pak tvrde da previše domaćih zadataka može stvoriti nejednakost, dovesti do zanemarivanja ostalih važnih aktivnosti kao što su sport, muzika, igra i društvena interakcija i izazvati sukobe između roditelja i dece.

Mnogo roditelja iz imigrantskih i ugroženih društvenih grupa roditelja nisu u stanju da pomognu svojoj deci u izradi domaćih zadataka, zbog slabih jezičkih veština ili nedostatka vremena. Takođe, ne mogu ni da priušte da plate nekome da pomogne njihovoj deci da ne bi zaostajala za drugima iz razreda. Jedan od odgo-

vora na ovaj problem je da se roditelji informišu o značaju domaćih zadataka, da se osnaži komunikacija (uz korišćenje prevodioca u imigrantskim zajednicama) i da se obezbedi pomoć roditeljima da bi oni mogli da pomognu deci. Škole takođe mogu da obezbede dodatne časove za decu kojoj je potrebna pomoć oko rada na domaćim zadacima i da je organizuju u školskim prostorijama.

Grafikon 4.3 **Vreme za učenje školi i van nje (2003)**

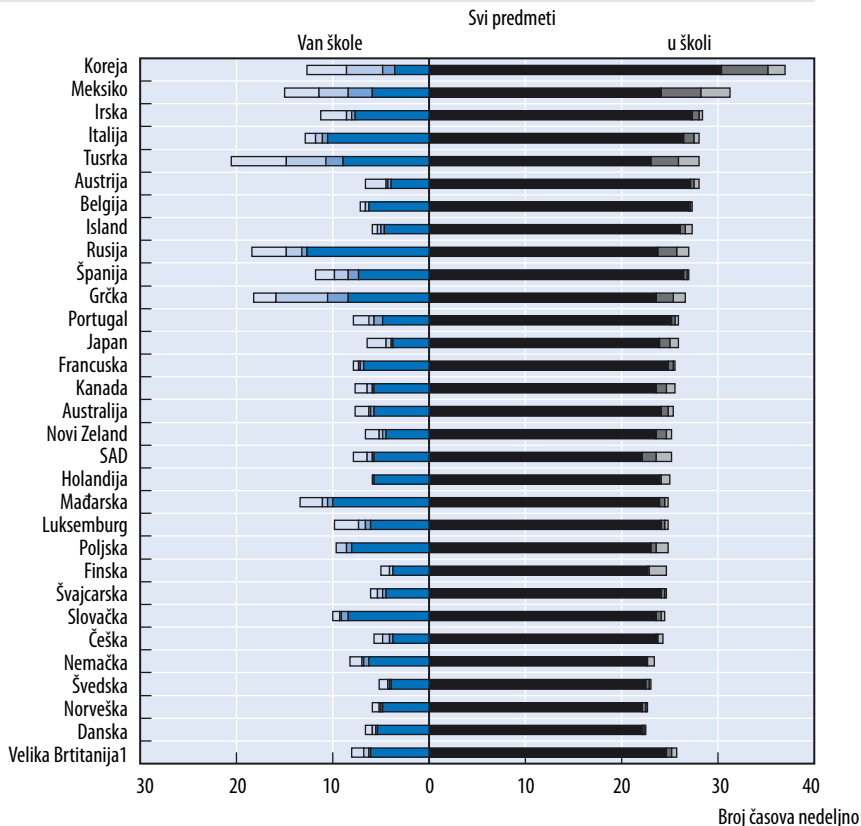
Izraženo u broju sati

Učenički izveštaji o prosečnom broju sati koje provode u nekoj od navedenih «vanškolskih aktivnost» tokom svake školske nedelje:

■ domaći zadatak ili dugi rad zadatak od strane nastavnika
 ■ rad sa tutorom
 ■ pohađanje časova van škole
 ■ drugi vidovi učenja

Učenički izveštaji o prosečnom broju sati koje provode u nekoj od navedenih «školskih aktivnost» tokom svake školske nedelje:

■ predavanja
 ■ remedial class
 ■ enrichment class



1. Broj odgovora je premali za poređenja.

Izvor: OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

U Irskoj, programi za završavanje škole za ugroženu decu uključuju i strategiju za pomoć pre škole i posle nje, koja se nudi mimo školskih časova. Ove usluge, organizovane u saradnji sa drugim agencijama, pomažu lični i društveni razvoj mladih ljudi i pored toga pružaju podršku i roditeljima.

U aktivnosti spadaju:

- *Klubovi*: Klubovi (sa hranom) za izradu domaćih zadataka, kompjuterski i muzički klubovi.
- *Programi i projekti*: Edukacija o drogama, porodična terapija, mentorski programi, razvoj zajednice.
- *Podrška roditeljima*: Kursevi za roditelje, kompjuterska obuka, pružanje podrške za izradu domaćih zadataka (Exchange House Travellers Service).

Oснаživanje komunikacije sa roditeljima

Iako u nekim zemljama postoje formalni aranžmani koji povezuju roditelje i škole, ovo često ne daje rezultate kada je reč o društveno ugroženim grupama, zbog jezičkih barijera, nedostatka vremena, preklapanja radnog vremena, nedostatka poverenja ili zbog toga što uključeni roditelji obrazovanje vide kao nešto čime bi samo škole trebalo da se bave ili kao nešto nevažno. PIRLS istraživanje (Mullis et al., 2003, str. 238) pokazuje da je u većini zemalja bolja saradnja škole i kuće povezana sa većim postignućima. U Kanadi, Francuskoj, Holandiji, Sjedinjenim Američkim Državama i na Novom Zelandu, kontakt između roditelja i škole, prema mišljenju školskih uprava, sve je učestaliji. Više od 50 % škola smatra da održavaju bliske odnose sa većinom roditelja. Ovakvih kontakata manje je u Češkoj, Mađarskoj, Norveškoj, Slovačkoj, Švedskoj i Turskoj, gde manje od 35 % škola kaže da su često u kontaktu sa roditeljima. Prema podacima iz PISA istraživanja, uticaj roditeljske grupe na donošenje odluka u školama je najsnažniji u oblastima nastavnog sadržaja i načina vrednovanja, a slabiji u pitanjima budžeta i najslabiji kada je reč o kadru.

U većini obrazovnih sistema, načini komuniciranja određeni su na lokalnom nivou. U Norveškoj je nedavna vladina inicijativa (Izveštaj br. 30 Parlamentu [2003-2004]) ukazala na važnost odnosa škole i roditelja i potrebu da se pojasni podela odgovornosti između kuće, škole i nastavnika, ali je takođe istakla da sve te tri grupe dele odgovornost za komuniciranje u vezi sa obrazovanjem svakog deteta (Ministry of Education and Research, Norway).

Određivanje nacionalnih prioriteta od vitalnog je značaja, ali ono mora da bude praćeno uticajnom praksom. Mogu se koristiti različiti kanali komuniciranja. Pored uobičajenih izveštaja i informatora, korišćenje mehanizama

poput DVD-jeva koji pokazuju kako se radi u školi može biti efikasno. Za decu čiji su roditelji manje upoznati sa radom škola, važno je da se roditelji povežu sa postignućima u školi i ova komunikacija mora da bude uravnotežena. Ako su jedine informacije koje stižu do kuća one loše, postoji mala šanse da se dobije podrška porodice za napore koje deca ulažu u školi. Takođe je važno prilagoditi način komuniciranja prirodi zajednice. Na telefonske pozive radničkoj porodici tokom radnih sati niko neće odgovoriti; pisma poslata kućama možda neće biti pročitana ili ih roditelji neće razumeti.

U Švedskoj, na primer, škola (Sunnadals Hela Världans Skolan) u kojoj je bilo mnogo učenika imigranata saradivala je sa lokalnim organizacijama (kao što su Nacionalni muzej moreplovstva, muzički klub, atletski klub) kako bi stvorila veze sa lokalnom zajednicom. Kafe i centar za druženje smešten je u glavni hol škole i zajednica može da ga koristi za svoje aktivnosti, a organizovane su i večernje grupe za učenje odraslih, uz podršku zajednice (kursevi za roditelje, interkulturalne večeri, sastanci sa poslodavcima i sa biroom za nezaposlene). Jedna škola organizovala je neformalne sastanke sa tutorima ili medijatorima zajednice koji govore jezikom zajednice u kojoj se škola nalazi. Jednom nedeljno organizovana su mala druženja sa besplatnom kafom za one koji su želeli da se približe školi. Pored toga, osoba iz zajednice zaposlena je da kontaktira sa porodicama, pomaže im oko nejasnoća i da pokuša da približi školu i porodice. Druga škola zaposlila je prevodioca za roditeljske sastanke (Nicaise et al., 2005).

Primer 4.4. Stvaranje zajednica za učenje

- U Irskoj, program Partnerstvo škola i biznisa (Schools' Business Partnership – SBP) spaja pojedine škole koje učestvuju u Programu za završavanje škole sa lokalnim kompanijama. Nastavnik kojeg imenuje Odeljenje za obrazovanje i nauku obavlja funkciju izvršnog direktora Obrazovnog programa unutar Programa za završavanje škole. Programi uključuju Program mentorskog rada sa učenicima, dvogodišnji program za đake od 16 do 18 godina u kojem su mentori, zapravo, zaposleni u kompanijama. Do danas je u programu učestvovalo 500 volontera iz 16 kompanija i njihove partnerske škole. Tvrdi se da je ovaj program rezultirao povećanjem broja učenika koji su upisali tercijarni nivo obrazovanja (OECD, 2005i).

- U Barseloni, Gradski obrazovni projekat (PEC) spaja predstavnike civilnog društva i javnih institucija kako bi promovisali mrežu integrisanog obrazovanja. Projekat obuhvata aktivnosti od renoviranja školskih bašti

do uspostavljanja obrazovnog i imigracionog foruma. Obrazovni koordinacioni odbor Barselone (1991) spaja organizacije koje nude obrazovne aktivnosti za školsku decu. Aktivnosti uključuju muziku, muzeje, film i umetnost, javni prevoz i nauku i tehnologiju (Institut d' Educació, Ayuntamiento de Barcelona, 2004)

- *Fryshuset*, Švedski omladinski centar koji je 1984. osnovao YMCA danas „poseduju“ mladi ljudi i lokalna zajednica. Centar se bavi kulturnim i sportskim aktivnostima i inovativnim društvenim projektima za sprečavanje nasilja i promovisanje društvene (re)integracije u multikulturnim urbanim sredinama. Ovo uključuje *Shadaf Heroes* (Heroji Šadafa), pokret muslimanskih mladića koji se protive nasilju nad devojkama u svojoj zajednici; *Exit* (Izlaz), koji pomaže omladini da napusti neonacističke pokrete i *Calm Street* (Mirna ulica), grupu nezaposlenih mladih ljudi koji su unajmljeni da patroliraju i spreče nasilje u sektoru javnog prevoza. *Calm Street* takođe nudi mladim ljudima treninge iz rešavanja konflikata, prve pomoći, prava i etike itd. *Knowledge centre* (Centar znanja), viša srednja škola koja spaja sport i kulturno obrazovanje sa osnovnim kurikulumom gimnazije, obrazovni je stub *Fryshuseta*. Ovu školu pohađa 850 učenika (Nicaise et al., 2005).

Stvaranje zajednica za učenje

Jedno od gledišta na obrazovanje jeste da učenje veoma zavisi od opsega aktera u „zajednici za učenje“, a ne samo od nastavnika u školi. U ovom modelu, roditelji su nezamenljivi partneri u obrazovanju dece, a ne samo kupci na kompetitivnom tržištu. Roditelji mogu da pomognu nastavnicima da shvate dečje ponašanje i potrebe i učine nastavu efikasnijom. Oni takođe mogu da doprinesu svojim različitim veštinama, koje su često značajna dopuna nastavničkih. Zauzvrat, uloga škole razume se kao da je ona resursni centar za razvoj zajednice, što znači da daje svim zainteresovanim stranama, uključujući i roditelje, osećaj vlasništva i pokušava na fleksibilan način da odgovori na njihove potrebe.

Poslodavci takođe igraju zapaženu ulogu, na primer, dozvoljavajući svojim zaposlenima da posete škole u koje idu njihova deca tokom radnog vremena kada je to neophodno. Obrazovni organi mogli bi da podstaknu poslodavce da podrže zaposlene roditelje putem nagrada za razvoj zajednice ili putem poreskih olakšica za kompanije koje pružaju zvaničnu pomoć zaposlenima tokom određenog vremena.

4.4. Zbirni zaključci i preporuke

Korak 5: Identifikovati i obezbediti sistemsku podršku onima koji zaostaju u školi i smanjiti visoke stope ponavljanja razreda

Pokazatelji

- U nekim školskim sistemima, do jedne četvrtine učenika ponavlja godinu tokom školovanja. U drugim sistemima, takva pojava je retkost. Neke zemlje, poput Luksemburga, preduzimaju mere kako bi umanjile obim ponavljanje godine.
- Iako nastavnici često podržavaju ponavljanje godine, malo je dokaza da deca imaju koristi od toga. Ponavljanje je skupo – ukupni ekonomski troškovi su do 20.000 dolara za svakog učenika koji ponavlja razred, ali škole nemaju podsticaj da uzmu u obzir ove troškove.
- Učionica je prvi stepen borbe za jednakopravnost. Pokazatelji ukazuju na to da je moguće da se unaprede postignuća korišćenjem metoda kao što su formativno vrednovanje – proces davanja povratnih informacija o radu učenika i nastavnika, i prilagođavanje i unapređenje nastave i učenja u odnosu na podatke, naročito sa ugroženim učenicima.
- Kratkoročne intenzivne intervencije, individualni časovi, mogu pomoći slabim čitačima da napreduju.
- U Finskoj se koriste naizmenično formalne i neformalne mere da bi se pomoglo onima koji zaostaju u školi. Ovaj pristup pokazao se kao koristan: samo 1 % petnaestogodišnjaka nije u mogućnosti da pokaže osnovne funkcionalne veštine čitanja, dok je proseka na nivou OECD-a 7 %.

Preporuke

- *Visoke stope ponavljanja razreda u nekim zemljama moraju se smanjiti* uvođenjem podsticaja za škole i pružanjem podrške alternativnim pristupima.
- *Mere u učionici* mogu biti veoma efikasne u borbi sa lošim rezultatima. Među postojećim pristupima, treba istaći formativno vrednovanje, *reading recovery* strategiju i pažljivo praćenje.
- Mnogo zemalja može efikasno koristiti *finski pristup problemima u učenju*, koji nudi nizove intenzivnih mera onima koji zaostaju u odnosu na ostale.
- *Nastavnici moraju dobiti podršku da razviju svoje nastavne tehnike* za pomoć onima u razredu koji zaostaju.

Korak 6: Osnaživanje veza između kuće i škole kako bi se podstakli roditelji iz ugroženih društvenih grupa da pomognu deci u učenju

Dečjem učenju pogoduju dobri odnosi između kuće i škole, ali deca iz siromašnijih slojeva često nemaju korist od ove mogućnosti zbog slabe podrške kod kuće.

Pokazatelji

- U proseku, deca u zemljama OECD-a provedu više od 20 % ukupnog vremena posvećenog učenju van škole – radeći domaći zadatak, radeći sa tutorom ili u drugim aktivnostima.
- Kućni faktori, uključujući podršku roditelja obrazovanju dece, roditeljsko uključivanje u proces učenja i kulturni kapital (poput knjiga) povezani su sa boljim pokazateljima u školi.
- Domaći zadaci mogu da unaprede školske rezultate, ali oslanjanje na domaći rad može da ugrozi jednakopravnost, jer neka deca imaju slabiju podršku kod kuće, a ona je neophodna da bi od domaćeg zadatka bilo koristi.
- Uključivanje roditelja – rad sa decom kod kuće i učestvovanje u školskim aktivnostima – poboljšava rezultate. Ako su sve druge stvari jednake, škole koje forsiraju komunikaciju i učešće roditelja, i podstiču roditelje da pomažu deci u izradi školskih zadataka postižu bolje rezultate.

Preporuke

- Kako bi pomogle učenje dece iz ugroženih društvenih grupa, škole bi morale da usmere svoje napore ka *unapređenju komunikacije sa roditeljima* u društveno najugroženijim domaćinstvima i da im pomognu da u svojim domovima stvore okruženje pogodno za učenje.
- *Školske sekcije za izradu domaćih zadataka* mogu takođe pomoći deci koja kod kuće nemaju adekvatno okruženje za učenje ili podršku.

Literatura

- Betts, J. (1997), "The Two-Legged Stool: The Neglected Role of Educational Standards in Improving America's Public Schools", Working Paper 97-32, University of California, Department of Economics, San Diego.
- Black, P. and D. William (1998), "Assessment and Classroom Learning", in *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, March 1998, p. 140.
- Brooks, G. (2002), "What Works for Children with Literacy Difficulties: The Effectiveness of Intervention Schemes", Department for Education and Skills (DfES) report 380.31, DfES, London.
- Brown Center Report on American Education (2003), "How Well Are American Students Learning? With Special Section on Homework, Charter Schools, and Rural School Achievement", Vol. 1, No. 4, Brookings Institution, Washington, DC.
- Burroughs-Lange, S. (n.d.), *Evaluation of Reading Recovery in London Schools: Every Child A Reader 2005-2006*, Institute of Education, University of London, London.
- Coradi Vellacott, M. and S. Wolter (2004), *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses*. National Report from Switzerland contributing to the OECD's Review of Equity in Education, Swiss Coordination Center for Research in Education.
- Cotton, K. and K. Reed Wikelund (1989), *Student and Parent Involvement in Education*, retrieved March, 2006, School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory, www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html.
- Dalton, M., P. Ferguson and S. Jimerson (2001), "Sorting out of Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated with Academic and Behavioural Outcomes of Retained Students", *Psychology in the Schools*, Vol. 38(4), John Wiley and Sons, Inc.
- Effective Provision of Pre-School Education project, www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/index.htm.
- Epstein, J. (1995), "School/family/community Partnerships: Caring for the Children we Share", *Phi Delta Kappa*, 76(9), pp. 701-712.
- Eurydice, The Information Network on Education in Europe, www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.
- Exchange House Travellers Service, www.exchangehouse.ie/afterschools.htm.
- Flere, S. (2004), *Educational Equity and Inequity in Slovenia: Country Analytical Report*.
- Grubb N., S. Field, H. Marit Jahr and J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf](http://dataoecd/49/40/36376641.pdf).
- Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (2004), *Avis 14*.
- Ho Sui-Chu, E. and J. Willms (1996), "Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement", *Sociology of Education*, 69(2), pp. 126-141.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field and B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OECD, Paris.
- Institut d'Educació, Ayuntamiento de Barcelona (2004), *PEC 2004-2007*, Barcelona Educational Coordination Board (2005), *Schools and Civic Entities: Networking Schools*.

- Jimerson, S., E. Carlson, M. Rotert, B. Egeland and L. Sroufe (1997), "A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention", *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, Pergamon/Elsevier, pp. 3-25.
- Kim, T. and K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, University of Antwerp.
- Luxembourg, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2005, *Analyse des "Klassenwiderholens" im primären and postprimären Bereich*, www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2005/09/28delvaux/etude_redoublement.pdf.
- Lycée de l'Essouriau (2005), "La première de détermination S-ES du lycée de l'Essouriau", Lycée de l'Essouriau, Les Ulis, www.innovation-pedagogique.ac-versailles.fr/IMG/pdf/05-06-lgtl_Essouriau-Les_Ulis.pdf.
- Ministry of National Education, Higher Education and Research, France (2004), *L'équité dans l'éducation en France: Rapport de base national présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE*, Paris.
- Ministry of Education and Research, Norway, www.odin.dep.no/ufd.
- Mortimore, P., S. Field. and B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- Mullis, I., M. Martin, E. Gonzalez and A. Kennedy (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- OECD (2004a), *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD, Paris.
- OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2005c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*, OECD, Paris.
- OECD (2005h), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD, Paris.
- OECD (2005i), *Promoting Partnership for Inclusion: Country Report National System Policies and Practices Concerning Children and Youth at Risk - Ireland*, OECD, CERI, Paris.
- OECD, "England Case Study Visit, Innovative Approaches to School Leadership", OECD, Paris, available at www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Paul, J.-J. (1997), "Leredoublement à l'école : une maladie universelle ? ", *International Review of Education*, 43(5-6), pp. 611-627, forthcoming.
- Paul, J.-J. and T. Troncin (2004), "Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire", *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, No. 14.
- Pechar, H., M. Unger and M. Bonisch (2005), *Equity in Education: An Inventory of the Situation in Austria*, unpublished, Vienna.
- Reading Recovery Council of North America, www.readingrecovery.org.

- Swiss Contribution to Eurybase – the Information Database on Education Systems in Europe (2001), Information Documentation Éducation Suisse, Berne, www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_00e.pdf.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field and B. Pont (2005), Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- Willms, J.D. (2003), Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000, OECD, Paris.

Peto poglavlje

Resursi i ishodi

U ovom poglavlju bavimo se načinom na koji su resursi distribuirani u obrazovnom sistemu i pitanjem kako se mere koje se tiču ishoda koriste za usmeravanje sistema; oba pitanja imaju važne posledice na jednakopravnost. U poglavlju istražujemo vertikalnu alokaciju resursa među različitim obrazovnim nivoima, i tvrdimo da su obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu (ECEC) i osnovno obrazovanje prioriteta kada je reč o jednakopravnosti. Zatim istražujemo horizontalnu alokaciju po institucijama i regionima, kriterijume različitih pristupa za usmeravanje resursa školama i individuama kojima je potrebna dodatna pomoć, kao i načine kompenzovanja regionalnih nejednakosti. U poglavlju se dalje posmatraju dva ključna načina na koje mere u vezi sa ishodima mogu da se koriste u ostvarivanju ciljeva obrazovnih politika. Istražuje se upotreba numerički određenih ciljeva politika za jednakopravnost, uz razmatranje njihovih potencijalnih zamki, kao i vrlina. U poglavlju takođe ispituje oblast školskih testiranja, njihovih posledica po jednakopravnost, razloge za i protiv objavljivanja rezultata na nivou škole i dodatnih mera za škole za koje se pokaže da postižu slabije rezultate.

Jedan od najvećih izazova sa kojim se suočavaju ministri obrazovanja jeste kako da se nose sa konkurentskim zahtevima za trošenje sredstava – za renoviranje škole, širenje univerziteta kako bi se povećao broj studenata, pronalaženje dodatnih sredstava da bi se platili nastavnici ili da bi se pružila podrška onima sa problemima u učenju. Najčešće se izbegava pitanje određivanja prioriteta. Delimično zbog toga što se budžeti za različite sektore razmatraju odvojeno, i stoga je mnogo lakše videti da su školi neophodne popravke, nego odlučiti da se popravke finansiraju kroz zatvaranje obdaništa ili povećanje poreza. Ponekad se ovi budžetski problemi dele sa drugim ministarstvima – budžet za obrazovanje odraslih često pripada ministarstvu za zapošljavanje, dok se ministarstvo za socijalna pitanja ponekad bavi obrazovanjem i staranjem u ranom detinjstvu, a ministarstvo nauke delovima tercijarnog obrazovanja. Neizbežno, takmičenje između ministarstava za resurse otežava dogovor o strateškim prioritetima. Čak i kada su odgovornosti jasno podeljene, ponekad je lakše da se izbegne ovo pitanje. Jasno, dobro promišljeni prioriteti znak su jake obrazovne politike. Ali, ne može sve biti prioritet, a niko ne želi da javi tu vest sektoru koji nije prioritetan. U ovom poglavlju bavimo se prioritetima u vezi sa jednakopravnošću i povezujemo ih sa ciljevima i ishodima. Ciljevi obrazovnih politika – nacionalnih ili lokalnih – jesu konkretni načini pokazivanja ne samo onoga što je poželjno, već i koraka koji su potrebni da bi se taj cilj ostvario.

5.1. Raspodela resursa između obrazovnih sektora

Prioriteti i resursi

Osnovni kriterijum prioritetnosti jeste volja da se vredni resursi posvete željenim ciljevima. Pod ovim ne mislimo samo na novac. Politički kapital – želja da se snosi politički rizik – ne košta ništa u čisto finansijskom smislu. Nijedna velika reforma nije sprovedena bez odlučnog protivnika i ponekad nejneophodnije reforme imaju najviše neprijatelja. U demokratijama su moguće neke nepopularne reforme, ali će vlade koje očekuju da budu reizabrane ograničiti njihovu meru i broj. Ovo znači da prioritete treba jasno formulisati.

Kada je u pitanju novac, određivanje prioriteta unutar sektora ima funkciju u preciznoj alokaciji resursa. Ako je, na primer, osnovno obrazovanje označeno kao veći prioritet u odnosu na srednje obrazovanje, to znači da se bilo koji dodatni resurs usmerava ka osnovnom obrazovanju, ili da se, ako postoje smanjenja budžeta, ona pre svega odnose na srednje škole. Dugoročno gledano, ako se iz godine u godinu budžet usmerava u jednu ili drugu stranu, to predstavlja jasno određene prioritete. Veliki deo određivanja prioriteta ostaće implicitan, i zbog političkih teškoća koje donosi izjava da pojedini sektori nisu prioritetni.

U Drugom poglavlju govorilo se o tome kako opšta ekspanzija obrazovanja nije donela onoliko jednakopravnosti koliko se očekivalo. Dalji porast ukupnih troškova za obrazovanje možda neće doneti korist u smislu jednakopravnosti. Ovo podupire argumente da bi dodatne troškove u obrazovanju trebalo usmeriti na obrazovne sektore koji najviše doprinose jednakopravnosti.

Postoje i neki izuzeci. U Rusiji bi opšte povećanje javnih troškova za obrazovanje bilo veoma korisno, jer bi moglo da umanja neke vrlo surove nejednakosti koje su povezane sa trenutnim nedostatkom novca. Dok je javno obrazovanje na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou besplatno, javna ulaganja u tercijarno obrazovanje su prepolovljena između 1991. i 1999. godine. Tokom ovog perioda, ulaganje po detetu smanjeno je za 40 % u primarnom i sekundarnom obrazovanju i 70 % u visokom obrazovanju. Trećini škola neophodne su hitne velike popravke, a četvrtina osnovnih i srednjih škola nema tekuću vodu. Samo 59 % škola ima adekvatan kanalizacioni sistem. Ovo je dovelo do paralelnog sistema zasnovanog na neformalnom plaćanju za obrazovanje u kojima roditelji obično plaćaju nastavni materijal, uređivanje prostora, obezbeđenje i ekskurzije. Ovo se takođe dešava i u visokom obrazovanju, koje uključuje i zvanično plaćanje knjiga, upisa i ispita, i nezvanično plaćanje, koje obuhvata školarine, mito za upis na fakultet ili lažne školarine, i plaćanje za izradu radova. Ovo je neizbežno diskriminativno za porodice sa niskim primanjima (Ministry of Education, Russian Federation, 2005).

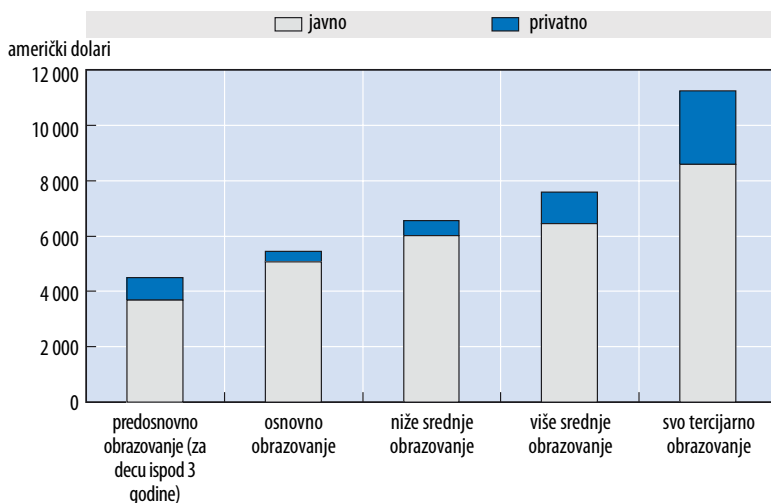
Pokazatelji prioriteta po sektorima

U većini zemalja OECD-a, godišnji troškovi nastave po učeniku postepeno rastu po godinama, od predškolskog ka visokom obrazovanju. Porast se delimično pripisuje manjoj veličini razreda u srednjim školama, a delimično višim platama za nastavnike na kasnijim nivoima obrazovanja. Pitanja koja iz ovoga proizlaze su fundamentalna. Da li je to opravdano? Ili troškovi samo odlikavaju istorijsko nasleđe ili relativnu snagu pregovaranja koje, na osnovu višeg statusa, imaju zaposleni u srednjem i visokom obrazovanju u odnosu na učitelje i nastavnike u osnovnim školama?

Ovaj argument delimično se tiče efikasnosti, načina donošenja odluka o tome kako raspodeliti troškove školovanja i, stoga, napora tokom celog perioda učenja, da se maksimiziraju ishodi. Na primer, da li se dobijaju bolji rezultati ako više sredstava damo osnovnom ili srednjem obrazovanju? Ali, to je delimično i pitanje jednakopravnosti, jer nemaju svi učenici koristi od predškolskog ili obrazovanja nakon obaveznog. Bez obzira na dugoročne trendove, postoje pokazatelji pomeranja troškova tokom poslednje dekade što pokazuje neke od trenutnih sektorskih prioriteta zemalja.

Grafikon 5.1 Rast troškova prema nivoima obrazovanja

Javni i privatni troškovi po učeniku u zemljama OECD-a, u ekvivalentima osoba sa punim radnim vremenom (procena)



Izvor: OECD Education Database.

Neke promene u raspodeli troškova među sektorima pripisuju se demografskim promenama. Na primer, ako ima sve više mladih i sve manje dece, bilo bi prirodno da se više daje na univerzitete, a manje ne škole. Kako se može videti, troškovi po učeniku stvaraju jasniju sliku.

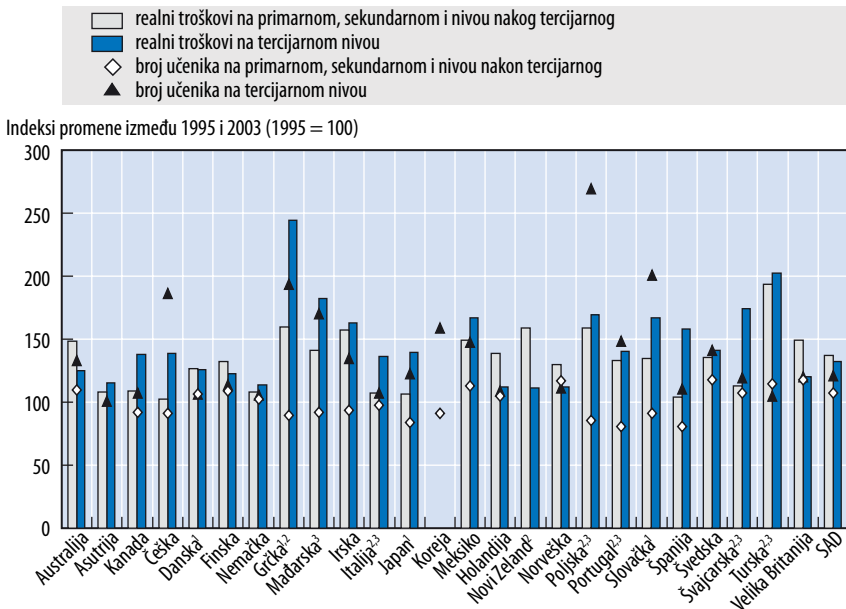
Grafikon 5.2. pokazuje da se prioriteti u nekim zemljama značajno pomeraju između tercijarnog obrazovanja i drugih sektora. U mnogim zemljama, postoji veliki porast broja studenata u visokom obrazovanju – preko 50 % u Češkoj, Grčkoj, Mađarskoj, Koreji, Poljskoj i Slovačkoj. U nekim zemljama, poput Grčke, Mađarske ili Meksika, poklapaju se iznosi povećanog broja studenata i povećanje sredstava za tercijarno obrazovanje. Druge zemlje umanjile su pritisak smanjujući troškove po pojedinačnom studentu u visokom obrazovanju zbog rasta broja studenata. (Ovi podaci uključuju i javno i privatno trošenje, pa stoga ne pokazuju da li je teret troškova visokog obrazovanja prebačen na privatni sektor.)

Troškovi domaćinstava za obrazovanje

Privatna domaćinstva obično učestvuju u plaćanju obrazovanja, putem školarina, nastavnog materijala, kao što su udžbenici ili kroz izdržavanje učenika tokom obrazovanja. U zemljama OECD-a, ova davanja su značajna (OECD 2006c, Tabele B3.2a i B3.2b), naročito u ranom detinjstvu i u tercijarnom obrazovanju, i relativno govoreći, teret pada na ugroženije porodice¹. Poredeći zemlje, opterećenje u velikoj meri zavisi od darežljivosti države po pitanjima kao što su školski obroci, knjige i drugi materijal i prevoz do škole. Dok je obavezno obrazovanje uglavnom besplatno, postoje velike varijacije u plaćanju nastavnog materijala i dodataka za decu u školskoj dobi. Tabela 5.1 pokazuje osnovne karakteristike finansiranja u određenim zemljama OECD-a.

Grafikon 5.2. Univerziteti ili škole? Prioriteti u finansiranju

Pokazatelji promene u realnim troškovima i broju učenika u 2003. godini (1995 = 100)



1. Neki nivoi obrazovanja obuhvaćeni drugim nivoima.
2. Samo javni troškovi.
3. Samo javne institucije.

Izvor: OECD (2006c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.

¹ Podaci OECD-a ne obuhvataju privatno finansiranje izvan obrazovnih institucija, kakvi su na primer, privatni časovi. Stoga, porodični trošak za obrazovanje može biti i mnogo veći.

Začudujuće je da neke zemlje uslovljavaju dodatke za decu iz društveno ugroženih grupa njihovim školskim rezultatima. Dok bi teoretski ovo moglo da podstakne školske rezultate, to takođe podstiče osipanje, jer se kažnjavaju oni čija posvećenost školi može biti dovedena u pitanje. Postoje pokazatelji, na primer iz britanskog sistema za obrazovne dodatke, da ovi grantovi mogu da doprinesu zadržavanju učenika iz ugroženih društvenih grupa u školskom sistemu (Dearden et al., 2006). Stoga je potencijalno štetno za jednakopravnost da se dodaci oduzimaju od dece koja su ugrožena. Ali, postojanje nekih osnovnih uslova ima smisla. U Meksiku, *Oportunidades* dodaci, usmereni na siromašne porodice jesu uslovljeni. Transfer novca zavisi od toga da li dete ide u školu i da li se podvrgava redovnim zdravstvenim pregledima (OECD, 2005b).

Tabela 5.1. Javna finansijska podrška za učenike u obaveznom obrazovanju i obrazovanju nakon obaveznog (bez tercijarnog nivoa)

Direktna podrška	Indirektna podrška
Belgija (Flandrija): Stipendije za redovne učenike srednjih škola iz porodica sa niskim primanjima.	Besplatan školski materijal (npr. udžbenici i vežbanke).
Finska: Stipendije i zajmovi dostupni za redovne studije nakon opšteg nivoa (najmanje osam nedelja u višim srednjim školama, narodnim visokim školama i stručnim školama). Iznos zavisi od škole, starosti i bračnog statusa učenika, i vrste smeštaja.	U osnovnim školama: Besplatan nastavni materijal, topli obrok u školi, zdravstvena i stomatološka zaštita, i ako je potrebno, prevoz i smeštaj. U višem srednjem obrazovanju ili stručnim institucijama: besplatni obroci i usluge učeničkog standarda. Dostupna je i finansijska pomoć za putovanje do škole.
Francuska: Dečiji dodatak za porodice sa niskim primanjima sa decom od 6 do 18 godina koja pohađaju školu. U nižim srednjim školama: stipendije za učenike siromašnijeg porekla, sa nagradama za diplomiranje ili napredak i dobre rezultate. Srednje škole imaju fond za učenike iz društveno ugroženih grupa.	Osnovnoškolske knjige su besplatne. Na višem srednjem nivou, knjige nisu besplatne, ali mnogo regiona obezbeđuje učenicima besplatan materijal ili finansijsku pomoć za njegovu kupovinu.
Mađarska: Opšta mesečna subvencija za roditelje dece ispod 18 godina ili redovne učenike u sekundarnom obrazovanju do 22 godine.	Besplatni udžbenici i ishrana za učenike iz ugroženih društvenih grupa u redovnom školovanju.
Norveška: Finansijska pomoć od Državnog fonda za obrazovne zajmove za učenike i pripravnike iz porodica sa niskim prihodima. Učenički zajmovi su bez kamata tokom obrazovanja. Dečiji dodatak za svako dete ispod 16 godina.	U osnovnom i srednjem obrazovanju, nastavni materijal, zdravstvena i stomatološka zaštita, i prevoz (u slučaju potrebe) su besplatni.
Rusija:	Različiti oblici podrške kao što je besplatna ishrana i udžbenici. U praksi je podrška organičena. Tokom 2003. godine, ruska vlada prestala je da finansira obroke u školama iz centralnog budžeta. To znači da samo bogatiji regioni mogu da održe uobičajene standarde.
Slovenija: Stipendije za srednje škole se određuju na osnovu visine porodičnih prihoda, mesta obrazovanja ili stanovanja tokom obrazovanja, godina obrazovanja i rezultata.	U osnovnim školama: prevoz za decu koja žive dalje od četiri kilometra od škole. Jedan obrok u školi dnevno za decu iz društveno ugroženih grupa u osnovnim i višim srednjim školama.
Španija: Stipendija ili zajam za učenike više srednje škole, dodeljivane na osnovu porodičnog prihoda i akademskih rezultata (na primer, stipendije se ne daju učenicima koji ponavljaju godinu).	U obaveznom školovanju: troškovi ishrane, transporta i smeštaja za učenike iz ugroženih društvenih grupa.

Švedska: Dečji dodatak za svako dete ispod 16 godina. Stipendije pokrivaju troškove života i druge troškove za učenike viših srednjih škola.

U obaveznom obrazovanju i do određene mere u višem srednjem obrazovanju: besplatne knjige, ishrana i transport do najbliže škole.

Švajcarska: U većini kantona, dečji dodatak za decu ispod 16 godina. Ako dete nastavi sa obrazovanjem, većina kantona nastavlja sa davanjem dodataka sve do 25 godine.

Velika Britanija: Dodatak za obrazovanje (Educational Maintenance Allowance) daje se redovnim učenicima između 16 i 18 godina iz porodica sa niskim prihodima. Evaluacije pokazuju da dodatak povećava zadržavanje u obrazovanju od 4 % do 8 %, naročito kod onih sa siromašnijim poreklom i sa niskim prethodnim akademskim postignućima. Mnogi od učenika prebacili su se iz ekonomskih aktivnosti ka obrazovanju. Slične mere postoje u Australiji i Meksiku.

Izvor: Crouch, D., "School meals around the world", 30. Mart 2005, Guardian Unlimited; Dearden, L., et al. (2006), *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*, Center for the Economics of Education, London School of Economics; Eurydice; The Swiss Portal, www.ch.ch; i izveštaji urađeni za Tematski pregled o jednakopravnosti u obrazovanju (dostupno na www.oecd.org/edu/equity/equityineducation).

Zahtevi svakog sektora

Trošenje para na jedan deo obrazovnog sistema ima posledice na druge delove, jer se pojedinačni učenici kreću od jedne faze ka drugoj. Ako više mladih ljudi ostaje u obrazovnom procesu, to znači da će biti više zainteresovanih za tercijarni sektor. Velik izazov za sve obrazovne sisteme jeste u razvoju sistemskog pristupa i njegovog povezivanja sa odlukama oko prioriteta po sektorima. Na primer, nema previše smisla imati izvanredne osnovne škole, ako se njihov rezultat kviri slabim sistemom srednjeg obrazovanja (videti takođe Cunha et al., 2005). Kao što i samo planiranje broja učenika i predviđanje njihovog prolaska kroz sistem zahteva posvećivanje pažnje kvalitetu ishoda i konzistentnosti između sukcesivnih nivoa obrazovnog sistema.

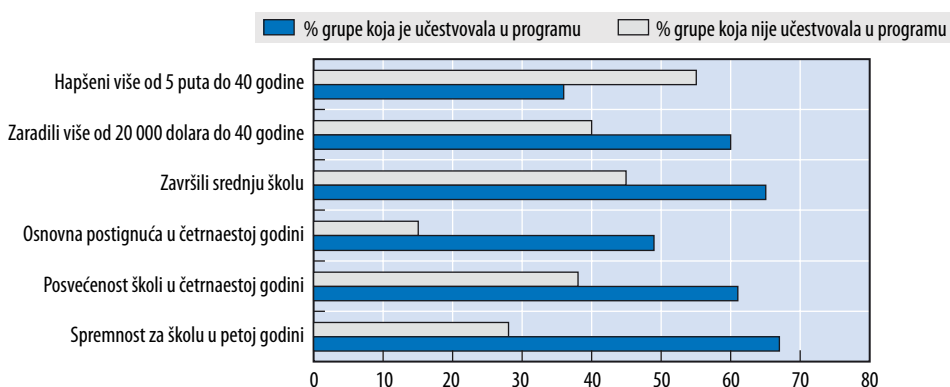
Obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu

Postoje brojni pokazatelji da zdravo, brižno okruženje koje podstiče obrazovanje za veoma malu decu stvara velike pozitivne efekte tokom čitavog života, naročito za društveno najugroženije grupe (McCabe and Smyth, 2000; Carneiro and Heckman, 2003; Heckman, 1999; Leseman, 2002; OECD, 2006d). U Sjedinjenim Državama, na primer, Perijev predškolski eksperiment (the Perry Preschool experiment) Abecedarijan projekat (Abecedarian project) i Čikaški program centra za roditelje i decu (Chicago Child-Parent Center Program) pokazali su da deca iz društveno ranjivih grupa, koja su imala dobro i kvalitetno obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu, imaju bolje rezultate u školi i da je manje verovatno da se uključuju u kriminalne aktivnosti. U Francuskoj, Švedskoj i Velikoj Britaniji,

dodatna istraživanja pokazuju da je učešće u visokokvalitetnom obrazovanju i staranju u ranom detinjstvu u pozitivnoj korelaciji sa dugoročnim kognitivnim, socijalnim i emocionalnim razvojem deteta, sa spremnošću za školu i školskim rezultatima, i da ima naročito snažan uticaj na one iz ugroženih društvenih grupa (Goodman and Sianesi, 2005). Silva i saradnici (Sylva et al., 2003) nalaze da ekstenzivniji sistem predškolskog obrazovanja u smislu upisa i trajanja znatno uvećava jednakost šansi, ako je merimo kroz malu zavisnost rezultata učenika osmog razreda na testovima u odnosu na njihov imovinski status.

Grafikon 5.3. pokazuje dugoročne ishode američkog Peri programa, usmerenog ka ekstremno društveno ranjivoj američkoj deci. U njemu se porede ishodi grupe iz programa i kontrolne grupe u potpuno nasumičnoj (u smislu odabira učenika) kontrolisanoj probi. Svaki dolar uložen u predškolsku nastavu isplati se skoro 13 puta kroz koristi od većeg procenta završavanja srednje škole, boljeg iskustva na tržištu rada i umanjenja socijalnih troškova u oblastima kao što je kriminal. Barnet (Barnett, 1995) zaključuje da su nacionalni troškovi veoma visoki ukoliko se ne obezbede bar dve godine kvalitetnog obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu, i da red veličine ovih troškova iznosi 100.000 dolara za svako dete rođeno u siromaštvu. Iako su ovi argumenti vezani za mere poduzete pre više godina i prema veoma ugroženim društvenim grupama i iako se takva korist danas ne bi mogla očekivati od bilo koje opšte mere, i mnogo manji dobitci bi i dalje bili veoma privlačni za kreatore javnih politika.

Grafikon 5.3 Dobar start: velika dobit od obrazovanja u ranom detinjstvu
Perijeva predškolska studija: uticaj obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu meren u dva slučajna uzorka



Izvor: OECD (2006d), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris, Figure 5.1.

Kao što je objašnjeno u Drugom poglavlju, obrazovanje je dinamičan proces, u kojem ranije steknute opšte kognitivne i socijalne sposobnosti predstavljaju osnovu za dalje učenje. Ovo znači da će oni koji ne uspeju da ih steknu na početku života imati problema da kasnije sustignu ostale (Carneiro and Heckman, 2003; Cunha et al., 2005; Heckman 1995). Ovi dokazi su u zapanjujućoj suprotnosti sa tendencijama obrazovnih sistema širom OECD-a, ilustrovanih u iznosima troškova *per capita*, da se obrazovna ulaganja povećavaju kako učenici odrastaju. Iako možda postoje dobri razlozi za ovakve obrasce, potrebno je dodatno praćenje i istraživanje.

Istorijski, obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu često se jednostavno smatralo metodom brige o deci dok su njihovi roditelji na poslu. Danas se ono smatra suštinski važnim stadijumom u obrazovanju sa dugoročnim dobrotima, u kognitivnim i u društvenim veštinama; pravo na obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu veoma je često bilo povezano sa zaposlenjem roditelja. Na primer, Švedska je tek nedavno ukinula restrikcije za pristup obrazovanju i staranje u ranom detinjstvu za decu roditelja koji su nezaposleni ili na porodijskom odsustvu.

Postoje velike razlike među zemljama kada je reč o vladinoj podršci i učestvovanju u obrazovanju i staranju u ranom detinjstvu. Mnoge zemlje OECD-a imaju već postojeće besplatne sisteme obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu, makar za svu društveno ranjivu decu. Na primer, u Belgiji, sva deca uzrasta od tri i po godine, a u Francuskoj od tri godine, imaju pravo na besplatno obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu. Švedska, u kojoj je besplatno obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu obezbeđeno za svu četvorogodišnju i petogodišnju decu, ima organizovan besplatan poludnevni boravak za bilingvalnu decu starosti od tri godine. U sistemima u kojima obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu nije besplatno, istraživanja pokazuju da je porodični prihod jedan od prognozera upisa u programe obrazovanja i brige u ranom detinjstvu, koji mogu biti naročito relevantni za imigrante i manjine (Chiswick and DebBurnam 2004; Bainbridge et al., 2005). Ali, slabo osmišljena budžetska podrška porodicama može dati roditeljima više finansijskih podsticaja da decu drže kod kuće umesto da ih šalju na programe obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu. U Norveškoj, roditelji koji decu ne upisuju u predškolske ustanove ili subvencionisane dnevne boravke dobijaju novčanu nadoknadu (program novčane koristi). Cilj ove inicijative bio je da se roditeljima omogući širi spektar opcija za brigu o deci i da se javna sredstva raspodele ravnopravno porodicama bez obzira na način brige koji su izabrali roditelji. Jedna od posledica šeme novčane koristi mogla bi biti manja stopa učešća imigrantske dece u ranom obrazovanju, jer ovi novčani podsticaji imaju veći značaj (u odnosu na druge izvore prihoda) u siromašnijim domaćinstvima

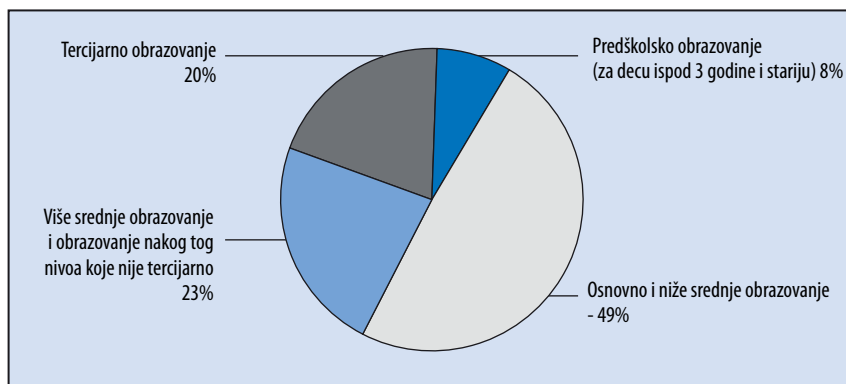
(Mortimore et al., 2005). Roditelji male dece (od 1 do 2 godine starosti) i dalje dobijaju novčanu pomoć.

Obavezno obrazovanje

Po definiciji, obavezno obrazovanje namenjeno je svima, uključujući i slabe učenike, one koji dolaze iz siromašnijih društvenih slojeva ili su ugroženi na neke druge načine. Nasuprot ovome, i kada se učine odlučni naponi da se podstakne upis, veći deo neobaveznih sektora obrazovanja zanemari društveno ugrožene grupe. U mnogim zemljama OECD-a postoji obnovljeno interesovanje za obavezno obrazovanje, povezano sa zabrinutošću za standarde i kvalitet. Nedostatak resursa može biti značajan, naročito u kontekstu potrebe da se privuku i zadrže dobri nastavnici. Dok postoji malo dokaza da manji razredi ili veće nastavničke plate popravljaju opšti rezultat, istraživanja pokazuju da dobro usmereni naponi da se pomogne učenicima u nevolji mogu doneti rezultate (Rouse, 2000; Hanushek et al., 1998, Hanushek et al., 2001, Levacic and Vignoles, 2000). Iz ovih razloga, obavezna faza obrazovanja ima prvenstvo kao prioritet za jednakopravnost. Ovo je prosta stvar, ali bez obzira zahteva pažnju. Širom zemalja OECD-a manje od polovine svih javnih davanja ide na osnovno i niže srednje obrazovanje (tj. na obaveznu fazu). Jedan od razloga za ovo jeste taj da je *per capita* trošak veći u višem srednjem i tercijarnom obrazovanju (videti Grafikom 5.4).

Grafikon 5.4 Na šta se troši u obrazovanju (2003)

Distribucija ukupnih javnih davanja na obrazovanje u zemljama OECD-a (procena)



Izvor: OECD Education database.

Obrazovanje nakon obaveznog nivoa i obrazovanje odraslih

Van obaveznog obrazovanja, dodatni resursi često se koriste da bi se povećala participacija – to je ulaganje čiji ishodi zavise od ciljne grupe dodatnih učesnika. U mnogim zemljama OECD-a, u višem srednjem obrazovanju je od 70 do 80 % dece. Na ovom nivou javljaju se snažni argumenti vezani za jednakopravnost i za povećanje stope do 100%, jer će preostalih 20-30%, skoro po definiciji, biti ugroženi na tržištu rada.

Obrazovanje odraslih drugačija je kategorija, u svetlu opširnih dokaza da oni koji već imaju kvalifikacije imaju najviše koristi od ponuđenih mogućnosti. Izazov za obrazovanje odraslih leži u usmeravanju javnih sredstava ka onim kojima su sredstva najpotrebnija. Ovo je naročit izazov, imajući u vidu da je zahvat u ovoj grupi veoma nizak. Za druge bi bilo adekvatnije da dele troškove obrazovanja odraslih – u skladu sa dobitkom – između učenika, vlade i poslodavaca.

Iako bi možda bilo isplativije dati prednost ranom učenju, još jedan argument u prilog obrazovanju odraslih tiče se međugeneracijske jednakopravnosti. Obrazovna očekivanja toliko su porasla da starije generacije neće imati iste šanse kao mlađe, na primer da dobiju kvalifikacije nakon obaveznog nivoa. Pravednost između generacija znači da odrasli koji su propustili inicijalno formalno obrazovanje zaslužuju razumnu drugu šansu.

Tercijarno obrazovanje

Kao što je ranije napomenuto, znatno opšte povećanje broja studenata u tercijarnom obrazovanju nije generalno izjednačilo životne šanse ljudi iz različitih slojeva. U proseku zemalja OECD-a, oko trećina mladih ljudi (od 25 do 34 godine) sada ima tercijarne kvalifikacije, a samo u dve zemlje (Kanadi i Japanu) ovaj broj prelazi polovinu i to za nekoliko procenata. U većini zemalja OECD-a, tercijarno obrazovanje još uvek nije doseglo željeni nivo od 100 % stanovništva. Dodatno učestvovanje u tercijarnom obrazovanju stoga će u mnogim slučajevima najviše koristiti grupi koja se nalazi u sredini skale kada se govori o kvalifikacijama i postignućima. U smislu jednakopravnosti, trošenje javnog novca samo da bi se povećala participacija ne deluje ubedljivo. Ali ovo ne bi trebalo da spreči razmatranje prioriteta u tercijarnom obrazovanju. U Francuskoj, na primer, 30 % ukupnog budžeta za visoko obrazovanje troši se na *grandes écoles* i na njihove *classes préparatoires* što je sektor koji ima svega oko 3 % od svih studenata tercijarnog nivoa (Renaut, 2002).

Istovremeno, započeta je i intenzivna debata u vezi sa školarinama i tercijarnim obrazovanjem. Argument jednakopravnosti u vezi sa školarinama

je taj da subvencije za školarine u visokom obrazovanju najčešće odlaze onima koji su iz bogatijih porodica i koji će i sami biti bogatiji. Takođe, postoje i uspostavljeni mehanizmi, kao što su zajmovi čija otplata zavisi od prihoda i stipendije za određene ciljne grupe, kako bi se umanjila opasnost da će školarine odvratiti studente iz siromašnijih porodica od upisivanja tercijarnog obrazovanja. Ovi argumenti su oslabili, ali nisu eliminisani, pod uticajem viših marginalnih poreza na prihod, jer ovi porezi deluju kao porezi na diplomu. Sve više istraživanja pokazuje da u većini zemalja OECD-a trenutni nivoi javnih izdavanja za obrazovanje omogućuju dovoljne finansijske podsticaje za pojedince da se dalje obrazuju nakon obaveznog nivoa (de la Fuente, 2003; Carneiro and Heckman 2002; Cameron and Heckman, 1999).

Kada govorimo o efikasnosti, ne postoji dovoljno pokazatelja da troškovi tercijarnog obrazovanja više doprinose ekonomskom rastu od troškova u drugim obrazovnim sektorima (de la Fuente, 2003) i, s obzirom na mogućnost nastavka dalje ekspanzije tercijarnog obrazovanja kroz povećanje doprinosa studenata, teško je tvrditi da su budžetska davanja neophodna kako bi se tercijarni sektor održao na adekvatnom nivou. Da sumiramo, imajući u vidu veoma konkurentne zahteve drugih sektora, zahtevi tercijarnog obrazovanja za javnim ulaganjem nedovoljno su utemeljeni, kako sa aspekta jednakopravnosti, tako i sa aspekta efikasnosti.

5.2 Raspodela resursa pojedincima, institucijama i regionima

U prethodnom delu bavili smo se vertikalnom alokacijom resursa, po različitim sektorima obrazovanja. U ovom delu bavimo se horizontalnom raspodelom, između pojedinaca, institucija i regiona. Jednakopravnost zahteva da se različiti resursi daju različitim učenicima, zbog toga što neki učenici imaju veće potrebe od drugih. Dve osnovne dimenzije jednakopravnosti – pravičnost i inkluzivnost – podrazumevaju dva pristupa:

- Usmeravanje više resursa ka učenicima u skladu sa pokazateljima društvene ugroženosti ili socijalnih potreba, na primer porodičnog siromaštva ili statusa imigranta, što odgovara na pitanje *pravičnosti*;
- Davanje dodatnih resursa učenicima koji pokazuju slabosti u učenju, što odgovara na pitanje *inkluzivnosti*.

Ovi pristupi preklapaju se jer pomoć data onima sa poteškoćama u učenju takođe može da umanjiti uticaj društvenog statusa na ishode. Ova dva pristupa

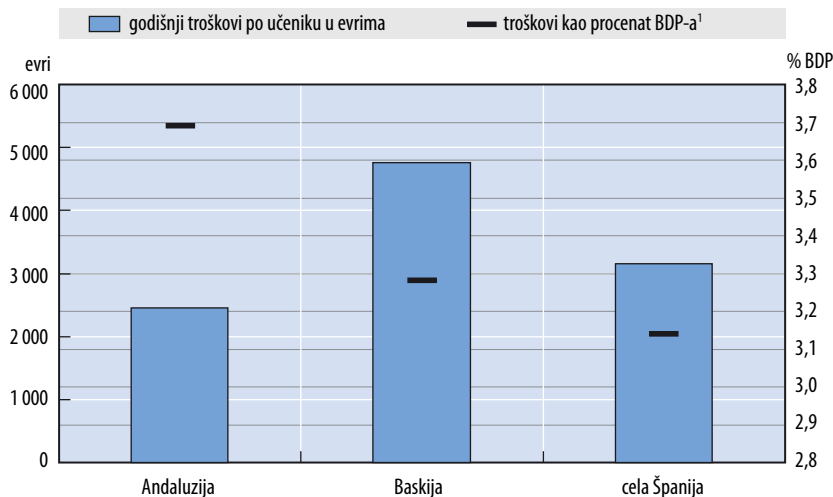
moгу biti dalje razvijena na različitim nivoima – na nivou pojedinca, škole ili oblasti.

Nadoknađivanje regionalnih ekonomskih nejednakosti

U mnogim zemljama, odluke o resursima donose se na lokalnom nivou i neki regioni imaju manje resursa ili daju manji prioritet obrazovanju od drugih. Ovo može rezultirati regionalnom nejednakopravnošću i nejednakošću u ponudi. U Španiji, na primer, Andaluzija daje dva puta više na obrazovanje (procentualno od Andaluzijskog BDP) od Španije u celini (procenat državnog BDP). Ali, davanje po učeniku ostaje mnogo manje u Andaluziji nego što je prosečno davanje po učeniku u celoj Španiji (Grafikon 5.5).

Jedan drugi indikator obima do kojeg regionalne ekonomske nejednakosti mogu stvoriti nejednakopravnost dolazi iz Sjedinjenih Američkih Država, i tiče se davanja za školske zgrade i izgradnju. Grafikon 5.6 pokazuje da su javna davanja na izgradnju škola veća u oblastima gde živi bogatija populacija. Viši troškovi u ovim oblastima delimično daju objašnjenje, ali postavlja se i pitanje nejednakopravnosti. U nastavku ćemo se baviti merama osmišljenim za usmeravanje dodatnih resursa za škole u društveno ugroženim oblastima, ali ovi podaci podsetnik su da mnogo decentralizovanih obrazovnih sistema daje manje resursa ovim oblastima zbog toga što imaju manju poresku osnovu. Mnogo zemalja redistribuira resurse siromašnijim oblastima na osnovu niže poreske osnove i većih socijalnih potreba. Na primer, u Engleskoj, centralna vlada distribuira resurse iz fonda za siromašne lokalnim vlastima, imajući u vidu njihov nivo ugroženosti. U Švedskoj nacionalna vlada redistribuira resurse od bogatijih ka siromašnijim opštinama putem donacija. (Diskreciono pravo lokalnih vlasti da koriste ove donacije kako žele može voditi ka nejednakopravnosti. Ekspertski tim koji je posetio Švedsku preporučio je da ponovno uvođenje specifikovanih donacija, na primer, za poboljšanje dostupnosti predškolskog obrazovanja manjinskoj deci [Nicaise et al., 2005]). U Norveškoj, specifikovane donacije usmerene na društveno ugroženo stanovništvo pokrivaju pitanja kao što su manjinski jezici, posebna edukacija, obrazovanje Sam populacije, socio-obrazovne usluge (Eurydice).

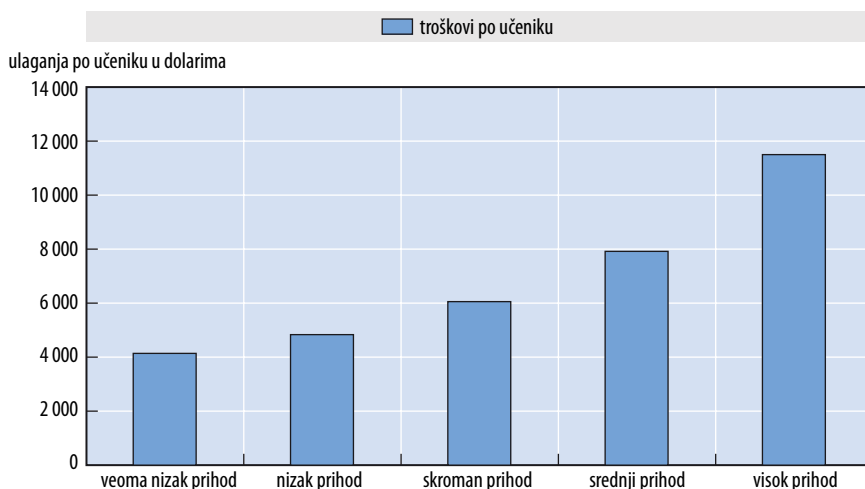
Grafikon 5.5. Regionalne varijacije u davanjima za obrazovanje: primer Španije
 Javna davanja za obrazovanje (bez univerziteta) u Španiji i u dve autonomne zajednice u Španiji, sa najvećim i najmanjim davanjima za obrazovanje po učeniku



1. U Andaluziji i Baskiji, davanje prema procentima BDP u autonomnoj jedinici.

Izvor: Teese, R., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OECD, Paris; Calero, J. (2005), *Equity in Education Thematic Review: Country Analytical Report – Spain*.

Grafikon 5.6. Troškovi za izgradnju javnih škola u Sjedinjenim Američkim Državama
 Javna davanja po oblastima klasifikovanim prema prosečnim primanjima po domaćinstvu (2000)



Izvor: Building Educational Success Together (2006), "Growth and Disparity: A Decade of US Public School Construction", Building Educational Success Together, Washington, DC.

Resursi za pojedinačne probleme u učenju i ugrožene oblasti

U Četvrtom poglavlju opisali smo neke načine rešavanja individualnih problema u učenju, uključujući formativno vrednovanje, *reading recovery* strategije i finski pristup problemima u učenju. U principu, dodatni resursi za podršku ovakvim pristupima mogu biti usmereni na škole u kojima se ostvaruju slabiji rezultati. Jedan od razloga za to je da je efekat vršnjačke grupe važan, pa je celoj školi potrebna dodatna pomoć u slučaju ovakvog razvrstavanja. Ali, ovaj pristup ima značajan nedostatak: slabije škole biće nagrađene dodatnim resursima dok će škole koje se poprave biti kažnjene njihovim oduzimanjem (Demeuse, 2003).

Sa druge strane, resursi mogu biti usmeravani na škole koje upisuju učenike iz siromašnijih oblasti ili one koji kod kuće govore drugi jezik. Postoje tri moguće prednosti ovog pristupa:

- njime se izbegavaju nepodsticajne posledice koje nastaju usled većeg davanja školama sa slabijim rezultatima
- njime se zadovoljava zahtev za pravednošću kao dimenzijom jednakopravnosti – jer nastoje da se prebrode prepreke društvenog statusa na putu ka obrazovnom uspehu
- njime se umanjuje tendencija režima izbora škole da koncentriše učenike iz siromašnijih slojeva u određenim školama, jer će popularnije škole biti novčano nagrađene prihvatanjem učenika iz društveno ugroženih grupa.

Pregled skorašnjih istraživanja pokazuje da iako efektivno podučavanje naročito pomaže slabijim učenicima, manje su šanse da ga upravo oni dobiju (OECD, 2005j; Darling-Hammond, 2000). U Francuskoj i Sjedinjenim Državama, bolje kvalifikovani nastavnici ređe će raditi u školama koje pohađaju manjinska i društveno ugrožena deca (OECD, 2005j; Haycock and Peske, 2004; Hanushek et al., 2001). Kao što je pomenuto u Trećem poglavlju, društvena polarizacija škola stvara opasnost da će bolji nastavnici birati da rade u školama srednje klase. Ovo je pokazalo i francusko iskustvo sa *zones d'éducation prioritaire* (ZEP) (OECD, 2005j; Haycock and Peske, 2006; videti takođe i Četvrto poglavlje).

U pojedinim zemljama ovaj problem jednostavno je izbegnut zbog toga što su razlike između škola male. U Francuskoj se ulažu naponi da se nastavnici dodatnim davanjima privuku u škole sa društveno ugroženim učenicima, ali Hanušek i saradnici (Hanushek et al., 2001) procenjuju na osnovu poreskih podataka da škole sa ugroženim, afričkim ili latino-američkim učenicima daju 20 % ili čak 50 % više za plate od škola sa belim i azijskim učenicima da bi

sprečili odlazak nastavnika. Ovo je, očigledno, mnogo više od bilo kojeg finansijskog podsticaja koji se trenutno koristi. Efekti smanjenja veličine razreda takođe su dovedeni u pitanje ukoliko nastavnici nisu dobro pripremljeni da rade sa zahtevnijim učenicima (Paul and Troncin, 2004). Neke zemlje podstiču nastavnike da unaprede praksu kroz posebne fondove za stručni razvoj nastavnika. Kao što je primećeno u Španiji, škole će, u poređenju sa nastavnicima, morati više da utiču na to kako se troše sredstva za stručni razvoj nastavnika (Teese et al., 2005). Radi rešavanja sličnih problema, u Belgiji nezavisno telo svake tri godine proverava ostvarivanje ciljeva u školama koje dobijaju dodatna sredstva. Ako škola dobije negativnu ocenu, gubi dodatna sredstva.

Primer 5.1. Usmeravanje resursa na škole koje pohađaju deca iz društveno ugroženih grupa u Francuskoj, Irskoj i Belgiji

U Francuskoj, *zones d'éducation prioritaire*: Školama je dat status *éducation prioritaire* na osnovu socio-ekonomskih karakteristika učenika i ishoda učenja. Najviše su uključene gradske škole. Tokom 2005. godine, 14 % svih osnovnih škola, 21 % niža srednja škola i 11 % stručnih viših srednjih škola imale su ovaj status. Evaluacija je pokazala da *zones d'éducation prioritaire* nisu imale znatan uticaj na školske rezultate u pogledu prelaska na sledeći obrazovni nivo, postignuća i rezultata učenika, kao i da pohađanje ovih škola može biti stigmatizujuće za učenike, decu i nastavnike. Učenička populacija u *éducation prioritaire* takođe je tokom vremena postala društveno homogenija zbog odliva dece iz srednje klase. Nastavnici koji rade u ovim školama su mlađi i imaju manje iskustva od onih u drugim školama, a plate i bonusi za nastavnike predstavljaju veliki deo dodatnih sredstava dodeljenih školama.

U svetlu ovih problema, 2006. godine, Ministarstvo obrazovanja usvojilo je reforme i napravilo mrežu nazvanu «*ambition réussite*» (ambiciozni uspeh). Pod ovim reformama, institucije će biti praćene i evaluirane sistematičnije, kako bi škole mogle lakše da ostvare ili izgube status *éducation prioritaire*. Postojeće i tri nivoa *éducation prioritaire* statusa u zavisnosti od nivoa ugroženosti učenika škole. Pristup nastavnika biće individualizovaniji, uz izbegavanje ponavljanja razreda i uz veću ponudu savetovanja i vođenja, naročito na kraju obaveznog školovanja. Bolje napredovanje ka višim nivoima obrazovanja biće podsticano putem dodatnih stipendija za *éducation prioritaire* učenike sa dobrim ocenama, i kroz bolju povezanost sa institucijama višeg srednjeg i tercijarnog obrazovanja. Veze sa roditeljima i zajednicom biće osnažene. Učenici *éducation prioritaire* škola dobiće

pomoć da pronađu posao jer imaju veću šansu da budu diskriminirani na tržištu rada. Na kraju, nastavnici će biti bolje obučeni za posao sa ovakvim učenicima (kroz osnovno obrazovanje i profesionalni razvoj) i biće im ponuđeni podsticaji za rad u *éducation prioritaire* školama (Bénabou, Kramarz and Prost, 2004; Ministarstvo nacionalnog obrazovanja, visokog obrazovanja i istraživanja, Francuska, 2004).

U Irskoj se od svih škola koje traže dodatna sredstva kroz program *Giving Children an Even Break* (Jednake šanse za decu) očekuje da poštuju set principa: stvaranje trogodišnjeg plana razvoja, koji obuhvata školsku politiku za podsticanje kontinuiranog upisa najugroženijih učenika i podršku njihovom integrisanju u školi; zajedničko planiranje sa lokalnim javnim i volonterskim službama, kako bi se pružile usluge mladim ljudima i njihovim porodicama; obezbeđivanje odgovarajuće podrške za učenike, u školi i van nje; bolje raspoređivanje postojećih resursa; nova maksimalna veličina razreda; identifikovanje učeničkih, društvenih i ličnih potreba i kreiranje strategija da se te potrebe zadovolje; bolja uključenost roditelja u obrazovanje; i zahtevi u vezi sa izveštavanjem, evaluacijom i finansijskim rukovođenjem (Department of Education and Science, Ireland, n.d.).

U Belgiji dva programa obezbeđuju dodatne resurse školama. Na osnovnom i srednjem nivou, škole dobijaju dodatna sredstva ako školska populacija uključuje najmanje 10 % društveno ugroženih učenika na osnovu socio-ekonomskih indikatora. Više srednje škole dobijaju dodatne resurse ako je više od 25 % upisane dece u lošem položaju prema različitim kriterijumima (Kim and Pelleriaux, 2004).

Formalno označavanje škola kao siromašnih može dovesti do toga da ih i nastavnici i učenici izbegavaju. Kako bi se izbegao ovakav scenario, jedna od mogućnosti jeste da se finansiranje svih škola veže za mešovitu društvenu strukturu. Ovo omogućava da se postigne raznolikost škola i da se izbegne etiketiranje.

5.3 Određivanje ishoda uzimajući u obzir jednakopravnost

Ciljevi obrazovnih politika za ostvarivanje jednakopravnosti

Zagovornici postavljanja ciljeva politika u bročanom obliku smatraju da bročano izraženi ciljevi predstavljaju snažno sredstvo za koncentrisanje strateških napora na ishode, naročito tamo gde nacionalnim vladama nedostaju

ovlašćenja za direktne mere i gde je implementacija decentralizovana ili uključuje mnogo različitih aktera i zainteresovanih strana. Objavljivanje ciljeva postavlja radni okvir, daje preciznost ciljevima politika, i postavlja jasna očekivanja o tome šta bi trebalo da bude ostvareno. Ovakvi ciljevi ostavljaju otvoreno pitanje sredstava za njihovo ostvarivanje. Oni su, stoga, veoma različiti od politika koje su određene u pogledu načina ostvarivanja kao što su nove institucije, praksa, procedure ili zakonski aranžmani usmereni na ostvarivanje istih ciljeva.

Određen broj zemalja OECD-a primenio je ovakve ciljeve u obrazovanju. U novijem OECD-ovom istraživanju, Australija, Belgija (flamansko područje i nemačko govorno područje), Finska, Nemačka, Grčka, Meksiko, Portugal, Slovačka, Švedska i Sjedinjene Američke Države izvestile su da koriste ciljeve izražene preko očekivanih rezultata u osnovnim i nižim srednjim školama (OECD, 2006f).

U ciljevima je naglasak stavljen na implementaciju na terenu kao i na formalne politike i ponekad su kombinovani sa merama koje povećavaju lokalnu i školsku autonomiju. Ideja ovog pristupa je da bi škole trebalo da budu fleksibilne u izboru mera koje će primeniti i slobodne da ih prilagode okolnostima sredine, ali i da bi trebalo da ostanu odgovorne za ostvarivanje određenih ciljeva. Neki primeri ciljeva obrazovanja u vezi sa jednakopravnošću dati su u Primeru 5.2.

Primer 5.2. Ciljevi jednakopravnosti u obrazovanju

- *Milenijumski razvojni ciljevi Ujedinjenih nacija*: Uklanjanje rodni razlika u osnovnom i srednjem obrazovanju do 2005. godine i na svim nivoima do 2015. godine
- *Lisabonski ciljevi Evropske unije za 2010. godinu*: Ne više od 10 % onih koji rano napuštaju školovanje u svim državama članicama; manje od 15,5 % petnaestogodišnjaka sa slabim veštinama čitanja u školama unutar EU;
- *Vlada Škotske*: Prepoloviti udeo mladih od 16 do 19 godina koji nisu u obrazovanju, na obuci ili zaposleni.
- *Francusko i nemačko govorno područje Belgije*: Svaki četrnaestogodišnji učenik trebalo bi da stekne diplomu osnovnog obrazovanja.
- *Francusko govorno područje Belgije*: 85 % dvadesetogodišnjaka bi trebalo da ima stručne kvalifikacije ili diplomu više srednje škole.
- *Sjedinjene Američke Države*: Do 2012. godine udvostručiti broj manjinskih (latino-američkih, afro-američkih i starosedelačkih) učenika koji pohađaju rigoroznije kurikulume (Advanced Placement) u odnosu na njihov broj u 2005. godini.

Izvor: Eurydice, 2005; US Department of Education, 2007

Postavljanje ciljeva kritikovano je zbog toga što usmerava praksu od opštih, ali poželjnih, ishoda ka ograničenijim, ali merljivim, ciljevima. Gorard i saradnici (Gorard et al., 2002) smatraju da su ciljevi za doživotno učenje u Velikoj Britaniji (određeni kroz udeo odraslih koji nemaju kvalifikacije) postignuti putem redefinicije pojma odrasle osobe. Ipak, težnja za *inkluzivnošću* naročito je adekvatna za postavljanje ciljeva: dok se o opštim ciljevima obrazovanja može debatovati, potreba za osnovnim standardima – na primer u matematičkoj i jezičkoj pismenosti – uglavnom nije kontroverzna.

Samo ograničen broj ciljeva u vezi sa jednakopravnošću može biti razumno postavljen, a u suprotnom oni nemaju efekta. Iako ovakvi ciljevi obično odlikavaju nacionalne potrebe i okolnosti, međunarodna poređenja ukazuju na dve oblasti, o kojima smo govorili u prethodnim poglavljima, u kojima države mogu na koristan način ostvariti jednakopravnost kao cilj:

- Prvo, postoje velike razlike između zemalja u osnovnim sposobnostima čitanja na nivou od 15 godina te dobri pokazatelji da školske mere, koristeći najbolju međunarodnu praksu, mogu da donesu veliki napredak u rezultatima. Ovo sugeriše da bi države mogle da postave izazovne, ali dostižne, ciljeve za ove veštine, merene putem PISA testiranja. Ovo je konzistentno sa opštim ciljevima Evropske unije da do 2010. bude manje od 200.000 petnaestogodišnjaka koji imaju problema sa čitanjem.
- Drugo, napuštanje škole u kasnim tinejdžerskim godinama predstavlja ozbiljan izazov za jednakopravnost. Da ponovimo, stopa osipanja značajno varira od zemlje do zemlje, pokazujući da neke zemlje realistično mogu da teže značajnim unapređenjima. Ciljevi Evropske unije formulisani su preko onih koji rano napuštaju školovanje. Drugačiji način formulisanja cilja, kao što je uradila vlada Škotske, može biti smanjenje udela mladih ljudi koji nisu u obrazovnom procesu, na obuci ili zaposleni.

Ciljevi za ostvarivanje pravičnosti takođe su važni, ali oni često odlikavaju specifične državne probleme, kao što je potreba da se unapredi položaj određene manjinske grupe ili da se umanjí rodni disbalans.

Testiranje škola

Neki ciljevi i namere obrazovnih politika mogu se iskazati u vidu administrativnih podataka, kao što su broj upisanih i procenat onih koji završe školu. Ali, ključni rezultat obrazovnog sistema su osnovne veštine, obično merene putem školskih testova – obično putem pismenih testova veština kao što su jezička ili matematička pismenost. Ovakvi testovi mogu koristiti u različite svrhe, kao što su:

- na individualnom nivou, kako bi se pomoglo u učenju ili u određivanju obrazovnih usmerenja i pravaca
- na nivou škole ili sistema, da bi se procenili ishodi učenja i nastavničke performanse.

Ako neki od ovih ciljeva mogu biti ostvareni, potencijalne koristi od testiranja su veoma velike. Istovremeno, o ograničenjima i slabim stranama ovakvih testova detaljno je diskutovano. Testovi samo procenjuju određeni broj kognitivnih veština, i oni su ograničeni pokazatelj kvaliteta škola imajući u vidu da rezultati takođe u velikoj meri zavise od različitog zahvata škole u pogledu učenika koji je pohađaju. Kada se rezultatima testa prida značaj putem administrativnih odluka – takozvani testovi od velikog značaja – oni mogu da oštete i izobličie politiku škole. Pritisak na škole i nastavnike da poprave rezultate može takođe poremetiti i suziti nastavu, što neki opisuju kao „podučavanje za testove“, ili čak podstaći nepošteno ocenjivanje ili izveštavanje o rezultatima (videti Primer 5.3).

Primer 5.3. Uticaj testiranja od velikog značaja u Sjedinjenim Američkim Državama

U Teksasu je od uvođenja testiranja početkom devedesetih broj učenika koji uspevaju da ih polože povećan za 25 % tokom šestogodišnjeg perioda, naročito među učenicima iz ugroženih društvenih grupa. Ali, takođe postoje i pokazatelji nedoličnih pobuda. Haney (2001) tvrdi da je poboljšanje na rezultatima testa u Teksasu omogućeno kroz povećanje stope zadržavanja slabijih učenika – što je oblik odabira učenika za testiranje. Stopa neuspeha završavanja devetog razreda za crne i latino učenike bila je tri puta veća krajem devedesetih nego krajem sedamdesetih, dok je za bele učenike stopa ostala približno ista.

Figlio i Gecler (Figlio and Getzler, 2002) nalaze da su nakon uvođenja testa vrednovanja (the Assessment Test) na Floridi slabiji učenici i oni sa niskim SES sve češće bili klasifikovani kao učenici sa posebnim potrebama, što je kategorija izuzeta iz testiranja; učenici sa slabim rezultatima iz siromašnijih škola češće su bili prebacivani u kategoriju sa posebnim potrebama nego učenici sa sličnim ostvarenjima iz bolje stojećih škola. Siromašnije škole sa slabijim rezultatima suočavaju se sa opasnošću da budu sankcionisane i stoga su agresivnije u pokušajima da se oslobode onih sa slabijim rezultatima.

Da bi se odstranile neželjene posledice testiranja, Zakon o brizi o svakom detetu (No Child Left Behind Act) predviđa da su za svako merenje školskih rezultata države obavezne da uključe opšte ciljeve, koje moraju ostvariti sve ključne podgrupe učenika (najvažnije rasne/etničke grupe, učenici čiji roditelji imaju niska primanja, učenici sa posebnim potrebama i oni koji slabije govore engleski jezik). Škole i distrikti moraju ostvariti godišnje ciljeve za svaku učeničku podgrupu u školi i moraju testirati 95 % učenika u svakoj podgrupi kako bi se ostvario „adekvatan godišnji napredak“ i kako bi se sačuvalo finansiranje sa federalnog nivoa.

Izvor: Carnoy et al., 2001; Figlio and Getzler, 2002; Haney, 2001; Skrla et al., 2001.

Jedno od mogućih unapređenja sirovih rezultata testa kao mere školskih kvaliteta jeste da se omogući da društveni status učenika i slične karakteristike utiču na dodatnu vrednost škole tako što će se pri računanju rezultata uzimati u obzir i karakteristike učeničke populacije. Ovaj pristup koristi se u Norveškoj (Hægeland et al., 2004). Švedska ima sličan pristup, ali samo za poređenje razreda, ne i za rezultate testa. Razredi petnaestogodišnjih učenika poredi se uzimajući u obzir sastav učenika u oblastima i školama u odnosu na pol, strano poreklo i obrazovanje roditelja. Engleska se pomera ka kompleksnijim indikatorima koji dodaju vrednost i prilagođeni su drugim karakteristikama učenika i generacijama, a povezani su sa razlikama u ishodima (kao što su pol, etnicitet, siromaštvo, mobilnost između škola, posebne obrazovne potrebe i prosečno prethodno postignuće određene generacije), poredeći učenike sa drugim učenicima u sličnoj poziciji. Ovi indikatori uključuju se u objavljene tabele sa postignućima škola od 2006. godine (OECD, 2006g). Osnovni problem ovakvih merenja uz dodavanje vrednosti jeste u tome da mogu biti teška za interpretaciju. Delimično zbog njihove tehničke složenosti, a delimično zbog toga što iz prikaza uklanjaju uzorke, a oni mogu biti osporavani umesto uzeti zdravo za gotovo – kao što, recimo, može biti slučaj sa efektom siromaštva na rezultate škole.

Dok su standardizovani testovi ograničeno merilo učeničkih i školskih postignuća, bez njih bi bilo mnogo teže porediti postignuća dečaka i devojčica, siromašniji i bogatiji deca, urbane i ruralne deca, ili različitih zemalja i regiona – ili jednostavno bilo bi mnogo teže uočiti slabije učenike kojima je potrebna dodatna podrška u podučavanju. Rezultati testova takođe su važan izvor informacija za unapređenje škola, jer nastavnici i školski menadžeri mogu da ustanove da li se standardi ostvaruju ili da li ima reakcija na različite rezul-

tate. Ukratko, ovakvi testovi često su „najmanje loša“ dostupna mogućnost za procenu.

U prilog vrednosti testiranja, u istraživanju iz 2000. godine (OECD, 2006f) većina zemalja OECD-a prijavila je da koristi standardizovane testove, uključujući Australiju, francusko govorno područje Belgije, Dansku, Grčku, Mađarsku, Island, Italiju, Luksemburg, Meksiko, Holandiju, Norvešku, Portugal, Slovačku, Švedsku, Tursku i Sjedinjene Države. Istraživanja PISA, PIRLS i TIMSS daju ključne komparativne podatke o postignućima različitih država.

Objavlivanje rezultata testiranja škola

Ako su opšti kriterijumi testiranja široko prihvaćeni, ostaje još jedno pitanje koje je i dalje veoma kontroverzno: da li bi rezultati testa za pojedinačne škole trebalo da budu dostupni samo nastavnicima i obrazovnoj administraciji ili bi ih trebalo javno objaviti. Samo manji broj zemalja redovno objavljuje rezultate testova na nivou škola. U ovu grupu spadaju Grčka, Island, Italija, Meksiko, Holandija i Sjedinjene Države. U primeru 5.4. date su informacije o praksi u pojedinim zemljama.

U korist objavljivanja podataka može se tvrditi da učenici, roditelji i drugi građani imaju legitiman interes za školska postignuća i za nepohodan dijalog o unapređenju škole. Otvorena debata uz pristup informacijama o kvalitetu škole može voditi inovacijama i poboljšanju. Nasuprot tome, tajnost može prikriti slabosti i otkloniti pritisak sa škola sa slabim postignućima da se poprave. Pored toga, kada se na slobodan izbor škole gleda kao na poželjan mehanizam, dostupni podaci mogu usmeravati roditelje u izboru škole za decu kada to čine na osnovu mesta stanovanja, odnosno kraja kojem škola pripada, ili direktnije kroz traženje mesta za decu u školi po njihovom izboru. Takmičenje da se privuku budući učenici biće, tvrdi se, pokretačka snaga povećanja kvaliteta škola.

Primer 5.4. Različiti pristupi izveštavanju o testovima na nivou škole u zemljama OECD-a

Finska: Informacije o evaluaciji škola mahom se koriste da bi se pomoglo školama da se poprave. Evaluacija se izvodi na uzorku škola. Lokalna vlast može finansirati testiranje svojih škola. Škole i lokalna vlast koji učestvuju u evaluaciji dobijaju svoje individualne rezultate i podatke o državnom proseku. Informacije na nivou škole se ne objavljuju.

Danska: Testovi se koriste da se podrži individualno učenje učenika, ali podaci ostaju poverljivi na nivou škole. Svake godine se na nacionalnom nivou objavljuje nacionalni profil postignuća, kako bi nastavnici mogli da uporede rezultate određenih razreda sa opštim postignućima na nivou Danske.

Norveška: Norveški državni testovi se trenutno revidiraju. Novi sistem uključuje testove u čitalačkoj pismenosti (norveški i engleski jezik) i matematičkoj pismenosti, u petom i osmom razredu. Pristup rezultatima na nivou škole ograničen je šifrom (koja je dostupna školi, lokalnoj vlasti...).

Švedska: Informacije su javno dostupne od 2001. godine. One obuhvataju podatke o školskim postignućima, osnovnu statistiku sistema obrazovanja (broj učenika i nastavnika, troškove...), izveštaje inspekcije za kvalitet, izveštaje samih škola i lokalnih vlasti, informacije o posebnim državnim grantovima za određene oblasti i konačno dodatnu vrednost.

Belgija (francusko govorno područje): Rezultati nacionalnog testiranja koriste se za unapređenje kvaliteta škole i jednakopravnosti između škola. Pristup informacijama omogućen je ograničenom broju institucija i osoba.

Izvor: Haarder, 2006; Mortimore et al., 2005; Nicaise et al., 2005; OECD, 2006f.

Nasuprot ovome, objavljivanje podataka može ugroziti jednakopravnost ako mediji pretvore čak i sofisticiran skup podataka o školama u sirove tabele takozvanih „dobrih“ i „loših“ škola. Javna etiketa loše škole može ugroziti samopouzdanje nastavnika, i poverenje učenika i roditelja, što će samo dodatno pogoršati situaciju. Takođe, neke dobre škole postići će slabe rezultate samo zbog toga što su njihovi učenici u lošijem položaju. Obrazovani i bogatiji roditelji aktivno traže dobre škole za svoju decu i izbegavanje loših škola može osnažiti polarizaciju na dobre i loše škole, i stoga povećati nejednakopravnost. Ovde je relevantan dokaz iz Trećeg poglavlja, koji pokazuje kako je slobodan izbor škole povezan sa povećanim društvenim razdvajanjem između škola.

Postoje snažni argumenti sa obe strane u ovoj debati, sa različitim težinom u različitim zemljama i okolnostima (videti, na primer, Visscher et al., 2000). Ipak, jednom kada su podaci sakupljeni i dostupni na nivou škole, može biti teško da se izbegne objavljivanje. Objavljivanje rezultata na nivou škole može predstavljati rizik za jednakopravnost iz gore navedenih razloga. Ali, moder-

no demokratsko društvo skeptično je prema ideji da vladi ili ekspertu kojeg je vlada postavila treba poveriti informacije, dok se istovremeno ne može verovati javnosti. Ideju da bi rezultate testova trebalo da koriste obrazovne vlasti i školske uprave i nastavnici, ali i da rezultati ne bude opšte dostupni, postaje teško odbraniti na političkom nivou. U nekim zemljama, uključujući i neke nordijske, zakoni o slobodnom pristupu informacijama smatraju nezakonitim da se ovakve informacije kriju od javnosti (Mortimore et al., 2005).

Iako postoje argumenti i za objavljivanje podataka o testiranju škola i protiv njega, važna pitanja su kako odgovoriti na rezultate testova i da li oni mogu da obezbede jasne informacije o jednakopravnosti i nejednakopravnosti unutar sistema. Obrazovni sistemi moraju pažljivo da planiraju kako da vode javnu debatu koja će pratiti objavljivanje. Najvažnije je da obrazovni sistemi moraju biti spremni da energično podrže škole sa slabim rezultatima – koristeći podatke da podstaknu jednakopravnost podižući nivo u svim školama do željenog, umesto da dozvole da pritisak rangiranja škola ugrožava jednakopravnost polarizujući kvalitet škola.

U mnogim zemljama biće teško opravdati ukupno povećanje troškova u obrazovanju u pogledu njihovog doprinosa jednakopravnosti, iako ono može doprineti ekonomskom rastu. Time se ističe značaj usmeravanja obrazovnih ulaganja – kako po sektorima i regionima tako i po institucijama – da bi se osiguralo da ona doprinose jednakopravnosti. Postavljanje nacionalnih ciljeva za rezultate jednakopravnosti može biti od pomoći.

5.4. Zbirni zaključci i preporuke

Korak 8: Obezbediti dobro obrazovanje za sve, uz davanje prioriteta uslugama u ranom detinjstvu i osnovnom školovanju

Pokazatelji

- Obezbeđivanje javnog obrazovanja može pospešiti jednakopravnost onda kada predstavlja kontrabalans lošim uslovima kod kuće na početku dečjeg života. Ali, javno obrazovanje može povećati nejednakost kada obezbeđuje zajedničke resurse koje koriste oni koji su najbolje pripremljeni za to.
- Obrazovni troškovi se u mnogim zemljama pomeraju između sektora; u nekima od njih ekspanzija tercijarnog obrazovanja predstavlja veliki pritisak na budžet za obrazovanje. Iako je zemljama potrebno tercijarno obrazovanje visokog kvaliteta i sa puno resursa, javni troškovi za ovaj segment školstva se smanjuju. Privatni izvori mogu biti nova šansa za

ovaj sektor.

- Visokokvalitetno i dostupno obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu stvaraju dugoročnu korist, naročito za decu iz društveno ugroženih grupa.
- Dodaci za siromašnije porodice sa decom u školskom dobu mogu umanjiti osipanje na višem srednjoškolskom nivou.

Preporuke

- Postoje jasni pokazatelji da su *obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu*, zajedno sa merama javne politike da se unapredi život male dece, najvažniji prioriteti kada govorimo o jednakopravnosti. Ako se usluge obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu naplaćuju, troškovi bi trebalo da budu umereni i umanjeni za one koji su previše siromašni da ih plate.
- *Osnovno obrazovanje* ostaje prioritet za jednakopravnost jer uključuju čitavu kohortu. Unutar ovog sektora, posebnu pažnju trebalo bi posvetiti naporima da se očuvaju postignuća onih sa problemima u učenju.
- Kada su budžeti ograničeni, javna potrošnja za *tercijarno obrazovanje* *retko će biti prioritet za postizanje jednakopravnosti*. Zemlje koje naplaćuju obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu, ali ne i tercijarno obrazovanje trebalo bi da razmotre svoje obrazovne politike.
- Zemlje u kojima su dodaci za porodice *sa decom u školskom dobu* povezani sa njihovim školskim rezultatima trebalo bi da razmotre ovakvu politiku s obzirom na to da ovakva praksa može dovoditi do napuštanja škole.

Korak 9: Direktno obezbediti sredstva za učenike i regione sa najvećim potrebama

Pokazatelji

- Unutar zemalja, regionalna autonomija u trošenju može izazvati disparitet u stepenu ponude, osim ako ponuda nije izbalansirana mehanizmima redistribucije resursa siromašnijim regionima.
- Mnoge zemlje imaju posebne šeme za usmeravanje dodatnih sredstava školama ili oblastima koje pohađaju učenici iz ugroženih društvenih grupa. Ovakve šeme bi trebalo da obezbede da se dodatni resursi koriste kako bi pomogli onima kojima su najviše potrebni i da se izbegne etiketiranje pojedinih škola kao onih za društveno ugroženu decu, što bi moglo da obeshrabi učenike, nastavnike i roditelje.

- U mnogim zemljama, nastavnici sa manje iskustva rade u „zahtevnim“ školama.

Preporuke

- Državama je neophodan adekvatan mehanizam za redistribuciju *resursa* i *minimiziranje regionalnih nejednakosti* kada je reč o ponudi, a kako bi se svuda obezbedili minimalni standardi.
- *Dodatni resursi* moraju biti kanalisani kroz škole da bi se pomoglo učenicima iz ugroženih društvenih grupa. Ovo bi trebalo da pomogne u prevazilaženju nepovoljnih efekata društvenog statusa, u borbi protiv slabih rezultata bez nagrađivanja za njih i trebalo bi da odvraća škole od „izbegavanja“ dece iz ugroženih društvenih grupa. Trebalo bi izbeći stigmatu koja nastaje pri označavanju škole kao „one za društveno ugroženu decu“.
- Iskusniji nastavnici važan su resurs za škole koje pohađaju deca iz društveno ugroženih grupa. Trebalo bi da postoje *podsticaji* za nastavnike da rade u ovakvim školama.

Korak 10: Postaviti konkretne ciljeve za veću jednakopravnost – naročito u vezi sa lošim školskim rezultatima i odustajanjem od škole

Pokazatelji

- Brojčano izraženi ciljevi mogu biti korisne političke poluge za jednakopravnost u obrazovanju, putem artikulisanja politike u pogledu onoga što bi trebalo da bude postignuto umesto prostog donošenja formalnih zakona. Određeni broj zemalja usvojio je ciljeve za jednakopravnost u obrazovanju.
- Međunarodna poređenja sa zemljama sa najboljim rezultatima sugerišu da bi neke zemlje mogle značajno da umanje stopu osipanja i dačkih neuspeha pri usvajanju osnovnih veština.
- Nacionalna testiranja učenika o osnovnim veštinama fundamentalan su metod merenja individualnih pokazatelja i pokazatelja obrazovnog sistema. Ali rezultati testa su ograničeni na ono što mere, a zavise od obuhvata, kao i od kvaliteta škole.
- U mnogim zemalja veruju da je objavljivanje rezultata na nivou škole poželjno ili politički i/ili pravno neizbežno. U manjem broju zemalja testiranja se vrše, ali se izbegava objavljivanje podataka. Neke zemlje koriste merenje „dodate vrednosti“ kvaliteta škole, pri čemu se u obzir uzima učenički obuhvat škole.

Preporuke

- Zemlje bi trebalo da razmotre usvajanje malog broja *brojčano izraženih ciljeva za ostvarivanje jednakopravnosti*, naročito za smanjenje broja onih kojih napuštaju školu sa slabim osnovnim veštinama i onih koji odustaju od škole u ranim stadijumima.
- Obrazovni sistemi moraju pažljivo isplanirati vođenje javne debate koja sledi nakon objavljivanja rezultata testiranja na nivou škola i moraju pružiti snažnu *podršku školama sa slabim rezultatima* – koristeći podatke tako da dovedu sve škole na željeni nivo, umesto da dozvole da pritisak rangiranja polarizuje kvalitet škola.

Literatura

- Bainbridge, J., M. Meyers, S. Tanaka and J. Waldfogel (2005), "Who Gets an Early Education? Family Income and the Enrollment of Three-to-Five-Year-Olds from 1968 to 2000", *Social Science Quarterly*, Vol. 86, No. 3.
- Barnett, W. (1995), "Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes", *The Future of Children, Long-term Outcomes of Early Childhood Programs*, Vol. 5, No. 3, Princeton Brookings, pp. 25-50.
- Bénabou, R., F. Kramarz and C. Prost (2004), "Zone d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats?", *Économie et statistique*, No. 380, 2004, <http://media.education.gouv.fr/file/35/4/2354.pdf>.
- Building Educational Success Together (2006), "Growth and Disparity: A Decade of US Public School Construction", *Building Educational Success Together*, Washington, DC, www.edfacilities.org/pubs/GrowthandDisparity.pdf.
- Calero, J. (2005), *Thematic Review of Equity in Education: Country Analytical Report –Spain*.
- Cameron, S. and J. Heckman (1999), "The Dynamics of Educational Attainment for Blacks, Hispanics and Whites", Working Paper 7294, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Carneiro, P. and J. Heckman (2002), "The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling", *Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper*, No. 518.
- Carneiro, P. and J. Heckman (2003), "Human Capital Policy", Working Paper 9495, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Carnoy, M., S. Loeb and T. Smith (2001), "Do High State Test Scores in Texas Make for Better High School Outcomes?", Research Report RR-047, Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Chiswick, B. and N. DebBurnam (2004), "Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation", *Centre for Research and Analysis of Migration Discussion Paper*, No. 04/04.
- Commission of the European Communities (2006), *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, SEC(2006)1096.
- Council of the European Union (2006), *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on Efficiency and Equity in Education and Training*, 15 November 2006.
- Crouch, D., "School Meals Around the World", 30 March 2005, *Guardian Unlimited*.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner and D. Masterov (2005), "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation", Working Paper 11331, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy and Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 1, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Dearden, L., C. Emmerson, C. Frayne and C. Meghir (2006), *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*, Center for the Economics of Education, London School of Economics.
- De la Fuente, A. (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy, Part II: Assessment at the EU Country Level, Employment and European Social*

- Fund, European Commission.
- Demeuse, M. (2003), "Réduire les différences : oui mais lesquelles?", in *La Discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque internationale organisé les 5 et 6 mars à Paris, CNDP éditeur, pp. 87-102.
- Department of Education and Science, Ireland (n.d.), *Giving Children an Even Break*, www.education.ie, accessed 2 March 2007.
- Dickens, W., I. Sawhill and J. Tebbs (2006), "The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth", Policy Brief 153, The Brookings Institution, Washington.
- Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=052EN.
- Eurydice, The information Network on Education in Europe, www.eurydice.org.
- Figlio, D. and L. Getzler (2002), "Accountability, Ability and Disability: Gaming the System", Working Paper 9307, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Goodman, A. and B. Sianesi (2005), "Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last?", *Fiscal Studies Journal Articles*, Vol. 26, No. 4, pp. 513-548.
- Gorard, S., G. Rees and N. Selwyn (2002), "The 'Conveyor Belt Effect': A Re-assessment of the Impact of National Targets for Lifelong Learning", *Oxford Review of Education*, Vol. 28, No. 1, Carfax Publishing.
- Grubb, N., S. Field, H. Marit Jahr and J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Haarder, B. (2006), "A Culture of Evaluation in Danish Schools", <http://eng.uvm.dk/evaluation.htm?menuid=15>.
- Hægeland, T., L. Kirkebøen, O. Raaum and K. Salvanes (2004), "Marks Across Lower Secondary Schools in Norway", Report 2004/11, Statistics Norway.
- Haney, W. (2001), "Commentary. Response to Skrla et al., The Illusion of Educational Equity in Texas: a Commentary on 'Accountability for Equity'", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 4, No. 3, Taylor and Francis, pp. 267-275.
- Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin (1998), "Teachers, Schools and Academic Achievement", Working Paper, 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin (2001), "Why Public Schools Lose Teachers", Working Paper 8599, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Haycock, K. and H. Peske (2006), "Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality", A Report and Recommendations by the Education Trust.
- Heckman, J. (1999), "Policies to Foster Human Capital", Working Paper 7288, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field and B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OECD, Paris.
- Jacob, B. (2002), "Accountability, Incentives and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools", Working Paper 8968, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Kim, T. and K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, University of Antwerp.

- Koertz, D. (2006), "Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity", *The Journal of Human Resources*, Vol. 37, No. 4, JSTOR, University of Wisconsin Press, pp. 752-777.
- Leseman, P. (2002), *Early Childhood and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, OECD, Paris.
- Levacic, R. and A. Vignoles (2000), "Researching the Links between School Resources and Student Outcomes in the UK: A Review of Issues and Evidence", *Education Economics*, Vol. 10, No. 3, Routledge.
- McCabe, B. and E. Smyth (2000), "The Educational Situation of Disadvantaged Children" in I. Nicaise (ed.) *The Right to Learn: Educational Strategies for Socially Excluded Youth in Europe*, The Policy Press, Bristol, p. 19.
- Ministry of Education, Finland (2004), *Equity in Education: Country Analytical Report – Finland*.
- Ministry of Education, Russian Federation (2005), *Equity in Education: Country Analytical Report – Russia*.
- Ministry of National Education, Higher Education and Research (2004), *France, L'équité dans l'éducation en France: Rapport de base national présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE*, Paris.
- Mortimore, P., S. Field and B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- OECD (2005b), *Extending Opportunities: How Active Social Policy Can Benefit Us All*, OECD, Paris.
- OECD (2005j), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.
- OECD (2006c), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.
- OECD (2006d), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006f), *Public Spending Efficiency: Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower-Secondary Education Sector*, OECD/ECO, unpublished.
- OECD (2006g), *Proposal for an OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems*, OECD, available on OLIS (EDU/EC/CERI[2006]14).
- Opheim, V. (2004), *Equity in Education, Country Analytical Report – Norway, Economic Research in Norway (NIFU)*.
- Paul, J.-J. and T. Troncin (2004), "Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire", *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, No. 14.
- Renaut, A. (2002), *Que faire des universités*, Bayard, Paris.
- Rothstein, R. (2005), "The Limits of Testing", *American School Board Journal*, February 2005.
- Rouse, C. (2000), "School Reform in the 21st Century: A Look at the Effect of Class Size and School Vouchers and the Academic Achievement on Minority Students", *Working Paper 440*, Princeton University.
- Skrla, L., J. Scheurich, J. Johnson and J. Koschoreck (2001), "Accountability for Equity: Can State Policy Leverage Social Justice", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 4, No. 3, Taylor and Francis, pp. 237-260.

- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart and K. Elliot (2003) The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-school Period, Summary of Findings. Institute of Education/Surestart, www.ioe.ac.uk/cdl/eppe/pdfs/eppe_brief2503.pdf.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field and B. Pont (2005), Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- US Department of Education (2007), Strategic Plan for Fiscal Years 2007-2012, US Department of Education, Washington, DC.
- Visscher A., S. Karsten, T. de Jong and R. Bosker (2000), "Evidence on the Intended and Unintended Effects of Publishing School Performance Indicators", Evaluation and Research in Education, Vol. 14, No. 3 and 4, Multilingual Matters and Channel View Publications.

Šesto poglavlje

Ugrožene grupe: Poseban slučaj migranata i manjina

U ovom poglavlju koncentrišemo se na teške putanje kretanja kroz obrazovni sistem za migrante i manjine. Ove putanje često pokazuju kako se dve dimenzije jednakopravnosti preklapaju: mnogo imigrantskih grupa postiže slabije rezultate i nizak socio-ekonomski položaj. Pristupi za prevazilaženje ovih prepreka podrazumevaju osnaživanje obrazovanja i staranja u ranom detinjstvu za ove grupe, izbegavanje usmeravanja imigranata u specijalno obrazovanje, unapređenje jezičke obuke i jačanje profesionalnog razvoja nastavnika za rad u multikulturalnom okruženju. Mere za smanjenje diskriminacije na tržištu rada mogu takođe povećati podsticaje za imigrante da steknu dobro obrazovanje.

6.1. Migracioni kontekst

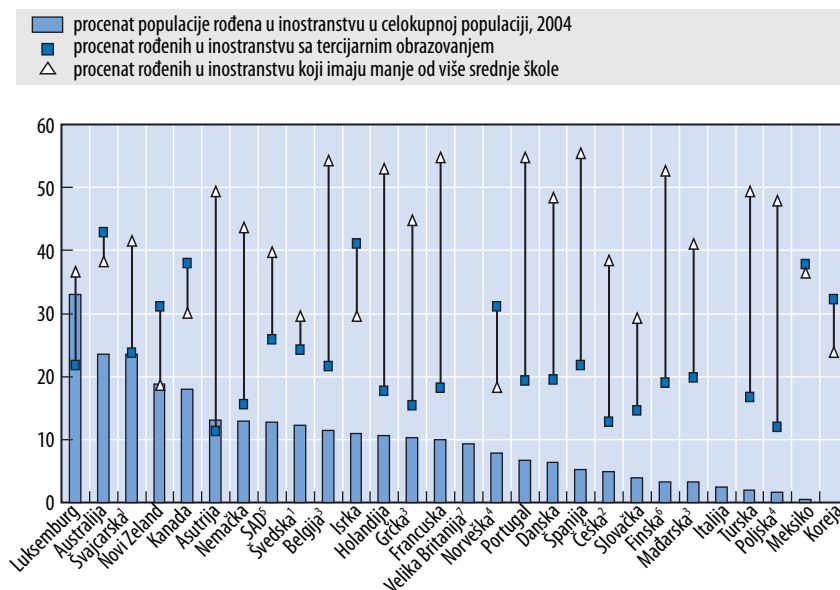
Migracije se povećavaju. Širom sveta, između 1990. i 2000. godine, broj ljudi koji živi van države rođenja skoro je duplo povećan i iznosi oko 175 miliona (OECD, 2006e). Imajući u vidu globalnu ekonomsku nejednakost i smanjenje troškova transporta i informacija, očekuje se da se ovaj rast nastavi. Iako je jedna važna podgrupa imigranata visokokvalifikovana, mnogi od njih imaju mala znanja i u nepovoljnijem su društvenom položaju. Takav položaj, uz kulturne i etničke razlike, može stvoriti mnogo mogućih podela i nejednakopravnost između društva i pridošlica. Ovo poglavlje se uglavnom bavi migrantima, ali i jednom manjinskom grupom – Romima, čija pozicija je značajna u nekim od zemalja koje su učestvovala u istraživanju.

Imigrantske politike i imigrantska iskustva znatno variraju u različitim zemljama:

- Australija, Kanada, Novi Zeland i Sjedinjene Države su zemlje imigracije (videti Grafikon 6.1), sa imigrantskim politikama koje favorizuju one sa boljim kvalifikacijama (OECD, 2005k, Table II A2.4)
- U šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog veka, evropske zemlje poput Austrije, Danske, Nemačke, Luksemburga, Norveške, Švedske i Švajcarske privukle su privremene imigrante radnike, koji su tamo ostali trajno. Imigracija je ponovo porasla u poslednjih deset godina, sa izuzetkom Danske i Nemačke. U Austriji, Nemačkoj i Švajcarskoj, i u manjoj meri u Švedskoj, manje je verovatno da imigranti imaju diplomu više srednje škole, ali je verovatnije da imaju diplomu tercijarnog nivoa (OECD, 2005k, Table II A2.4). Ovo ukazuje na dve vrlo različite vrste imigranata – one sa visokim i one sa niskim kvalifikacijama.
- U Belgiji, Francuskoj, Holandiji i Velikoj Britaniji, mnogo imigranata dolazi iz bivših kolonija i već govori jezik zemlje domaćina.
- Zemlje kao što su Finska, Grčka, Irska, Italija, Portugal, Rusija i Španija imale su skorašnje iskustvo iznenadnog povećanja broja imigranata. U Španiji se stopa imigracije uvećala više od deset puta između 1984. i 2004. godine (OECD, 2006h, Table A.1.1; OECD, 2005c, Table II A2.4).

U većini zemalja imigranti imaju niža obrazovna postignuća od domaćeg stanovništva. Ipak, u Australiji, Kanadi, Irskoj, Koreji, Meksiku, Norveškoj i na Novom Zelandu oni koji su rođeni u inostranstvu su u proseku obrazovaniji. Ovo bi mogla biti posledica različitih modela migracija, kao i različitih obrazovnih mogućnosti¹.

Grafikon 6.1 **Imigrantska populacija i njihova obrazovna postignuća (2002, 2004)**
Svi preko 15 godina



1. Podaci se odnose na 2003. godinu za indikator „Udeo populacije rođene u inostranstvu u odnosu na ukupnu populaciju“.
2. Podaci se odnose na 2002. godinu za indikator „Udeo populacije rođene u inostranstvu u odnosu na ukupnu populaciju“.
3. Podaci se odnose na 2001. godinu za indikator „Udeo populacije rođene u inostranstvu u odnosu na ukupnu populaciju“.
4. Podaci se odnose na 2000. godinu za indikator „Udeo populacije rođene u inostranstvu u odnosu na ukupnu populaciju“.
5. Podaci se odnose na 1999. godinu za indikator „Udeo populacije rođene u inostranstvu u odnosu na ukupnu populaciju“.
6. Manje od višeg srednjeg obrazovanja obuvata „neodređena obrazovna postignuća“.
7. Obrazovni nivoi ljudi od 16 do 74 godina.

Izvor: OECD (2005k), *Trends in International Migration: Annual Report 2004*, OECD, Paris; OECD (2006h), *International Migration Outlook: Annual Report 2006*, OECD, Paris.

U raspravi o migracionoj politici obično se sukobljavaju multikulturalistički pristup, koji polazi od prepoznavanja a ponekad i isticanja kulturnih i etničkih razlika, i asimilacioni pristup koji ohrabruje imigrante da se spoje sa kulturom

društva u kojem sada žive. U realnosti, svako jasno razgraničavanje politika određenih država je teško. Na primer, Francuska koja svoju migracionu politiku formuliše kao asimilacioni pristup, u poslednje je vreme dala više značaja kulturnom diverzitetu².

Imigranti i pripadnici manjina mogu se suočiti sa diskriminacijom u svojim novim državama. U mnogim zemljama OECD-a, imigranti su u većoj opasnosti od nezaposlenosti i češće su zaposleni na niskokvalifikovanim i slabo plaćenim radnim mestima (Carneiro et al., 2005; Garner-Moyer (n.d.); ILO, 2005; OECD, 2005e; OECD, 2006i). Istraživanja u Francuskoj pokazuju da ljudi severnoafričkog porekla imaju mnogo manje šanse da budu pozvani na intervju, čak i ako imaju bolje kvalifikacije i više profesionalnog iskustva (Amadiou, 2005). Pridošlice koje su, očigledno, stranci manje su dobrodošli u odnosu na one čiji izgled im dozvoljava da se uklope (Cutler et al., 2005a; Cutler et al., 2005b; Pitkanen et al., 2002; Alesina et al., 2001). Istorijski kontekst migracija takođe je značajan. Prema Šmidu (Schmid, 2001), u Sjedinjenim Državama su bolje primani politički imigranti kao što su Kubanci i Vijetnamci od imigranata koji su bežali iz siromaštva – na primer, Haićana ili Meksikana. Jedna od implikacija jeste ta da pored obrazovnih mera, politike moraju da se pozabave i visokim stepenom diskriminacije na tržištu rada, da bi se poboljšale mogućnosti i samim tim povećali podsticaji za sticanje dobrog obrazovanja.

U mnogim zemljama postoje široki zakonski i politički okviri za borbu protiv diskriminacije i rasizma koji omogućavaju ostvarivanje jednakopravnosti u obrazovanju. Finska je 2004. godine usvojila anti-diskriminatorne zakone koji se primenjuju na diskriminaciju u zaposlenju, obrazovanju i obuci. Norveška je napravila Plan akcije za borbu protiv rasizma i diskriminacije koji uključuje zahtev javnim preduzećima da na razgovor za posao pozovu bar jednog prijavljenog kandidata imigrantskog porekla. Francuska je ojačala svoju antidiskriminacionu politiku naročito se fokusirajući na institucionalnu diskriminaciju (OECD, 2006h).

Primer 6.1. Da li bi trebalo prikupljati podatke o etničkim manjinama?

Različiti pristupi etničkim manjinama utiču na prikupljanje podataka:

- Države koje imaju multikulturalnije pristupe, kao što je Kanada, rutinski pitaju građane da iskažu svoje etničko poreklo, dok druge, poput Fran-

cuske i Mađarske, principijelno izbegavaju ispitivanje etničkog porekla. Zagovornici sakupljanja podataka smatraju da dobri podaci o etnicitetu daju čvrste dokaze na kojima se može bazirati politika. Protivnici tvrde da klasifikovanje po etnicitetu šteti ljudskom dignitetu i može voditi ka diskriminaciji.

- U Mađarskoj je ekspertski tim predložio sakupljanje podataka o Romima, ali na osnovu dogovora sa romskim zajednicama. Tim je smatrao da je u odsustvu takvih podataka veoma teško pomoći Romima i kasnije evaluirati rezultate tih mera. U Švedskoj je ekspertski tim dao preporuku za skupljanje podataka na osnovu etniciteta, jezika i religije kako bi se povećala svest o potrebama ranjivih društvenih grupa. Inače, skupljanje ovakvih podataka je trenutno protivzakonito u Švedskoj.

Izvor: Garner-Moyer, n.d.; Hoffman et al., 2005; Nicaise et al., 2005.

6.2. Lošiji položaj imigranata u obrazovanju

Migracijske putanje

Iskustva imigranata veoma su različita. U Sjedinjenim Državama, na primer, iako većina imigranata tokom vremena poboljšava svoj položaj, neke manje srećne grupe imaju sve slabije zdravlje, slabije školske rezultate i smanjenu aspiraciju (Suarez- Orozco, 2000; Schmid, 2001). U Velikoj Britaniji obrazovanje je bilo kanal vertikalne mobilnosti za imigrantske grupe, ali je napredak sporiji za Pakistance i Bangladešane, dok imigranti iz Indije izjednačavaju šanse za posao sa domicilnim stanovništvom u toku samo jedne generacije (Platt, 2006). Postignuća mogu zavisi više od socio-ekonomskih faktora nego od imigrantskog položaja. Časopis *Ekonomist* (*The Economist*, 28. oktobar 2006.) primećuje da su siromašni belci rođeni u Britaniji među najslabijim učenicima. U nekim siromašnijim distriktima (Barking i Degenam) procenat bele dece koja dobijaju dobre ocene na testovima na kraju obaveznog školovanja („five good GCES“) iznosi samo 32 %, što je niže od crne (39 %) ili dece azijskog porekla (52 %). Pored toga, imigranti koji očekuju da se vrate u zemlju svog porekla mogu biti manje zainteresovani da ulažu u nove veštine koje će biti relevantne samo u zemlji domaćinu (Chiswick and Miller, 1994; van Tubergen and van de Werfhorst, 2006; Crul and Vermeulen, 2005).

Učešće migranata i manjina u obrazovanju u ranom detinjstvu

Kao što je rečeno u Petom poglavlju, učestvovanje u obrazovanju i staranju u ranom detinjstvu naročito je korisno za decu iz ranjivih društvenih grupa. Ono takođe pruža okruženje u kojem mogu biti stečene usmene veštine na drugom jeziku pre nego što deca nauče da čitaju i pišu. Uprkos tome, u mnogim zemljama, imigranti i druge manjine manje pohađaju ovaj nivo obrazovanja. U Norveškoj je 2004. godine, 72 % sve dece od 1 do 5 godina pohađalo rano obrazovanje i staranje, ali među njima je svega 58 % dece imigrantskog porekla (Mortimore et al., 2005). Kulturne barijere ponekad imaju uticaja. Turski i Marokanski imigranti u Holandiji više vole da mala deca (do treće godine) ostanu kod kuće (Lese-man, 2002). Imigranti iz Vantaa (blizu Helsinkija, u Finskoj) smatraju da je škola poželjna, ali da je briga za malu decu odgovornost majke (OECD, 2006d).

Postignuća u školi

PISA istraživanje iz 2003. godine daje informacije o petnaestogodišnjacima koji su prva (oni koji su rođeni u inostranstvu) i druga generacija imigranata (oni čiji su roditelji rođeni u inostranstvu). Ograničenost ovih podataka je u tome što ne prave razliku između rezultata različitih imigrantskih grupa. Najvažniji nalazi su sledeći:

- Sa izuzetkom Kanade, prva i druga generacija imigrantskih učenika ima slabije rezultate iz matematike, prirodnih nauka i čitanja od njihovih domicilnih vršnjaka.
- U većini zemalja, učenici koji kod kuće koriste jedan a u školi drugi jezik postižu slabije rezultate u školi.
- U načelu, druga generacije učenika ima bolje rezultate od prve, ali u Belgiji (Flandriji), Danskoj, Nemačkoj i na Novom Zelandu, druga generacija učenika zaostaje za prvom i domaćim učenicima. Ovo može značiti zabrinjavajuću stabilnost manjkavosti u obrazovanju, ali i to da je kasnija imigracija došla sa boljim obrazovanjem, možda zbog selektivne imigracione politike (OECD, 2006e, Tables 3.1, 3.2).
- Faktori kao što su socio-ekonomski status, znanje jezika na kojem se odvija nastava i godine migranata objašnjavaju neke aspekte rezultata koje postižu imigranatski učenici u većini zemalja OECD-a, ali u nekim zemljama ostaje nerazjašnjena razlika između domicilnih i imigrantskih učenika. Kao što je istaknuto ranije, u Švedskoj imigrantske osobine ne objašnjavaju u potpunosti razliku između rezultata iz matematike prve generacije imigranata i domicilnih učenika, a u Belgiji (Flandriji), Dan-

skoj i Nemačkoj značajan deo loših rezultata druge generacije imigranata ne može biti objašnjen faktorima koji su u vezi sa društvenim poreklom (OECD, 2006e; Table 3.5).

- Učenici prve i druge imigrantske generacije generalno imaju više nivoa interesovanja i motivacije za matematiku od domaćih učenika i pozitivnije stavove o školovanju, naročito kada se u obzir uzmu učenikov društveni položaj i postignuća. Ipak, i prva i druga generacija učenika imaju manje vere u svoje mogućnosti da rešavaju matematičke zadatke (OECD, 2006d).

Ovo ostavlja neka pitanja otvorenim. Karakteristike zajednice, uključujući kulturnu vrednost koja se pridaje obrazovanju, često se koriste u objašnjavanju razlike u obrazovnim postignućima između imigrantskih grupa – na primer, visoki nivoi postignuća nekih azijskih zajednica u Sjedinjenim Američkim Državama i drugde (Zhou, 2005). U drugom kontekstu, slabo razumevanje razlika u školovanju i odgovor na diverzitet mogu biti važni faktori. Ovo zahteva dalje istraživanje.

Segregacija u specijalno obrazovanje

Veća je šansa da učenici iz nekih migrantskih i manjinskih grupa budu dijagnostifikovani kao učenici sa posebnim potrebama i smešteni u specijalne institucije koje se staraju o takvoj deci. U Sjedinjenim Državama, na primer, dva puta je verovatnije da će crni učenici biti identifikovani kao mentalno retardirani nego beli i veća je verovatnoća da će biti označeni kao emocionalno poremećeni (Donovan and Cross, 2002; Losen and Orfield, 2002), mada učenici hispano porekla nisu previše zastupljeni u specijalnom obrazovanju. U nekim švajcarskim kantonima, deca imigrantskog porekla previše su zastupljena u specijalnom obrazovanju; više od polovine dece u specijalnim odeljenjima i školama nisu švajcarske nacionalnosti (Coradi Vellacott and Wolter, 2004). U Belgiji (Flandrija) deca stranih nacionalnosti prebacuju se u specijalno obrazovanje brže od njihovih flamanskih kolega (Kim and Pelle-rioux, 2004). U Mađarskoj je oko 40 % romske dece označeno kao „umereno mentalno nesposobno“, nasuprot 9 % ukupnog broja mađarske dece ispod 14 godina (Hoffman et al., 2005)³. Ipak, odluke donete tokom 2007. godine o identifikovanju dece kao „umereno mentalno nesposobne“ biće revidirane.

Uobičajeno je da procenjivanje detetovih mogućnosti i ponašanja određuje da li je ono pogodno za specijalno obrazovanje. Iako ovo može odslikavati problem organskog porekla, to takođe može biti rezultat snažnog uticaja detetove okoline (Cuhna et al., 2005; Leseman, 2002) i deca iz ugroženih društvenih grupa mogu sustići vršnjake ako im se obezbedi učenje dobrog kvaliteta⁴. Moguća objašnjenja prezastupljenosti manjinske dece u specijal-

nim institucijama uključuju slabije školovanje, nedostatak poznavanja jezika i školskog sistema, kulturološki različito ponašanje i negativne stereotipe (Donovan and Cross, 2002).

Odvojeno usmeravanje i institucije za migrante i manjine mogu biti kontraproduktivni. Postoje dokazi da dobro osmišljene mere za decu sa problemima u učenju i u ponašanju, ponuđene u zajedničkim učionicama, poboljšavaju rezultate svih učenika (Donovan and Cross, 2002). Hanušek i saradnici (Hanushek et al., 1998) u studiji o programima specijalnog obrazovanja u Teksasu, smatraju da omogućavanje redovne nastave u razredu uz specijalizovanu individualnu podršku za učenike sa posebnim potrebama poboljšava rezultate onih sa problemima u učenju i ponašanju i ne ometa ostale. Imigrantska deca sa slabim postignućima ponekad uče brže u običnim razredima nego u specijalnom obrazovanju (Coradi Vellacott and Wolter, 2004). Američko istraživanja pokazuje da je veća verovatnoća da će neke manjinske grupe dobiti neadekvatne usluge u specijalnim institucijama i da je korist koju dobijaju od specijalnih institucija manja od one koju dobijaju njihovi beli vršnjaci (National Center for Learning Disabilities (Nacionalni centar za probleme u učenju), n.d.). Ekspertski tim koji je posetio Mađarsku preporučio je ukidanje opšte kategorije „umeren stepen mentalne nesposobnosti“ i smeštanje dece u obične razrede i škole sa izuzetkom onih koji su ozbiljno mentalno i fizički hendikepirani (Hoffman et al., 2005). U Finskoj, Norveškoj, Španiji i Švedskoj su institucije specijalnog obrazovanja rezervisane za decu sa ozbiljnim organskim i mentalnim poremećajima, što je oko 2 % populacije (Leseman, 2002). Druga deca sa različitim potrebama pohađaju normalne škole koje im obezbeđuju pomoć unutar glavnog toka obrazovanja.

Koncentrisanje na školski nivo

Verovatnije je da će učenici iz većine manjinskih grupa završiti u usmerenijima niskog statusa, da će biti izloženiji riziku da napuste školovanje, i da budu premalo zastupljena u terciarnom obrazovanju. Često, društveno poreklo osvetljava veliki deo ovoga. Na primer, u velikoj meri objašnjava zašto je manje verovatno da će imigranti u Švedskoj i Danskoj ostati u školi i na nivou višeg srednjeg obrazovanja. Nasuprot ovome, loši uslovi kod kuće ne mogu u potpunosti objasniti visoku stopu odustajanja druge generacije učenika od usmerenog višeg srednjeg obrazovanja u Danskoj, gde 60 % imigrantske dece ne uspeva da završi stručno obrazovanje u odnosu na 32 % domicilne dece (Szulkin and Jonsson, 2002; Colding, 2005). U Norveškoj je prelaz ka visokom obrazovanju veći kod manjinske dece koja su uspela da završe višu srednju školu nego kod većinskih učenika sa istim socio-ekonomskim statusom (Støren, 2005). Ovi nalazi bili su potkrepljeni studijom koju su uradili Fekjer

i Birkelund (Fekjaer and Birkelund, 2006) a koja pokazuje da postoji snažna polarizacija u obrazovnim postignućima među imigrantima. Među učenicima imigrantskog porekla, većina završi samo obavezno i/ili stručno obrazovanje. Međutim, među onima koji završe nestrukovne srednje škole, veliki broj nastavlja dalje na koledže i univerzitete.

Danska, francuska i švajcarska istraživanja pokazuju da neke imigrantske grupe imaju manje uspeha u pristupu stručnim programima koji imaju praktičnu nastavu na radnom mestu. U pitanju je začarani krug. Imigranti imaju manje šanse da nađu posao i teže im je da staknu obuku koja vodi ka zaposlenju (Colding, 2005; Garner-Moyner, n.d; Coradi Vellacott and Wolter, 2004). Takve prepreke često umanjuju interesovanje migranata i manjina da steknu kvalifikacije u startu.

6.3. Mere obrazovnih politika

Poboljšanje znanja jezika

Učenici imigranti koji kod kuće govore različitim jezikom od onog na kome se drži nastava mogu imati slabije rezultate u školi (OECD, 2004b; OECD, 2006e) a njihovim roditeljima biće teže da im pomognu u izradi domaćih zadataka i da se povežu sa školom. Jedan meksički dečak je u Sjedinjenim Državama ubedio svoga oca da «F» (najniža ocena) u njegovoj đlačkoj knjižici znači „fantastičan“ (Suarez-Orozco, 2000). U većini zemalja, jezička obuka za decu ima za cilj da im omogući potpuno integrisanje u časove glavnog toka obrazovanja (Tabela 6.1).

Dok se mnogo novopridošle imigrantke dece odmah raspoređuje u obična odeljenja (ponekad uz dobijanje podrške kako bi razvili jezičke veštine), druga deca dobijaju jezičku obuku u pripremnim razredima pre nego što se rasporede u glavni tok nastave. Iako ovaj pristup može dobro da funkcioniše, ponekad se javljaju problemi. U Švedskoj deca ostaju duže od jedne godine u razredima za one koji ne govore švedski, umesto da se pridruže običnim razredima (Nicaise et al., 2005). Slično, u Norveškoj 20 % učenika imigrantskog porekla nikada ne napuste specijalne časove jezičke obuke. Kako bi se olakšala tranzicija imigrantske dece koja dobijaju obuku iz norveškog jezika u obična odeljenja, ova zemlja razvila je novi kurikulum sa različitim nivoima i standardizovane mehanizme za proveru jezičkog znanja. Korišćenje novog kurikuluma je opcionalno za lokalnu samoupravu. U Švajcarskoj čak i nakon dve godine provedene u specijalnim odeljenjima za početnike, većina dece imigrantskog porekla i dalje se ne smatra sposobnim za integraciju u normalna školska odeljenja; oni imaju niži nivo kognitivnog razvoja i znanja

zvaničnog jezika. Dodatni troškovi za odvojena odeljenja nekada iskrivljuju učenje, podstičući škole da zadržavaju učenike i preko mere koja im donosi korist (Mortimore et al., 2005; Coradi Vellacott and Wolter, 2004). Nasuprot tome, u Španiji deca novopridošlih imigranata koji ne govore španski obično provedu samo nekoliko meseci u odvojenim „razredima za dobrodošlicu“ pre nego što se integrišu u postojeću nastavu – očitno bez većih poteškoća.

Tabela 6.1. **Jezička obuka za decu imigranata u osnovnom obrazovanju**

	Intenzivno učenja jezika na kojem se odvija školovanje	Bilingvalno podučavanje
Belgija (Flandrija)	+	
Finska	+	+
Francuska	+	-
Mađarska	-	-
Norveška	+	+
Slovenija	+	-
Španija	+	-
Švedska	+	+
Švajcarska	+	Zависи od kantona

Izvor: Eurydice (2004) *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Eurydice, Brussels; OECD (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

Nekoliko zemalja opredelilo se za bilingvalni pristup, podučavajući i na jeziku većine i na maternjem jeziku⁵. U Švedskoj je zakonom zagarantovana pomoć i obuka na maternjem jeziku u predškolskom obrazovanju, na osnovu švedskog istraživanja koje pokazuje da podučavanje na maternjem jeziku poboljšava postignuća i ishode, posebno u ranom detinjstvu (Nicaise et al., 2005). Međutim, dok je pre deset godina 60 % ukupnog broja višejezične dece u predškolskom obrazovanju dobijalo pomoć na maternjem jeziku, danas taj udeo iznosi samo 13 %.

Bez obzira na pristup, mnoge zemlje bore se da zadovolje povećanu potražnju za učenjem jezika, posebno s obzirom na manjak kvalifikovanih nastavnika specijalizovanih za podučavanje zvaničnog jezika kao drugog i na nedostatak adekvatnih nastavnih materijala.

Primer 6.2. Švedski program za romsku decu

U Švedskoj se putem programa *Nytorpsskolan* stvaraju i jačaju veze između romskih porodica i lokalnih škola tako što se regrutuju romski nastavnici i

osoblje. Za posebne romske razrede organizuje se poslepodnevna nastava švedskog jezika. Sadržaj nastave prilagođen je romskoj kulturi: primeri na časovima matematike daju se iz oblasti trka konja i devojčice se podučavaju tradicionalnom vezu i zanatima. U saradnji sa roditeljima, romski nastavnici postigli su da napuštanje škole bude na nuli (Nicaise et al., 2005, str. 47).

Obuka za odrasle imigrante

Većina zemalja obezbeđuje učenje jezika za odrasle imigrante (Tabela 6.2). U nekim zemlja je znanje zvaničnog jezika i, ili učešće u kursovima jezika postao uslov za dobijanje državne pomoći i podrške. Neke zemlje imaju šire programe integracije za skoro došle imigrante. U Finskoj, na primer, jednogodišnja *integraciona obuka* za odrasle imigrante obuhvata kurseve finskog jezika, kurseve o finskom društvu i kulturi, obuku na poslu koja omogućuje imigrantima da vide kako izgleda posao u Finskoj i pripremnu stručnu obuku. Rezultati su, očito, pozitivni (Mäkinen et al., 2005).

Tabela 6.2. **Kursevi jezika za odrasle imigrante**

Belgija (Flandrija)	Svi novi imigranti trebalo bi da pohađaju obavezne integracione programe koji obuhvataju kurseve jezika. Kursevi se organizuju u Centrima za osnovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
Finska	Odrasli imigranti dobijaju besplatnu integrativnu obuku koja obuhvata kurseve finskog jezika. Oni koji ne pohađaju obuku, mogu izgubiti integracione povlastice. Finski i švedski jezik mogu se učiti u centrima za stručno obrazovanje odraslih, u narodnim školama, centrima za obrazovanje odraslih, opštim višim srednjim školama za odrasle i u jezičkim centrima institucija visokog obrazovanja.
Francuska	Ugovor između države i imigranta (<i>le contrat d'accueil et d'intégration</i>) precizira da država obezbeđuje jezičku obuku onima kojima je ona potrebna. Kursevi na osnovnom nivou besplatni su za nove imigrante sa nižim obrazovnim postignućima.
Norveška	Od imigranata se zahteva da polažu test jezičkih sposobnosti i da pohađaju besplatne kurseve norveškog jezika, a strani radnici kurseve sami plaćaju. Za sve pridošlice dobi od 18 do 55 godina, obuka je uslov za dobijanje boravišne dozvole i državljanstva. Program se mora završiti tokom prve tri godine boravka u Norveškoj. Pravo na besplatnu učenje norveškog otklonjeno je za one koji traže azil.
Španija	Kursevi španskog nisu obavezni i besplatni su.
Švedska	Besplatne kurseve švedskog jezika za imigrante obezbeđuju opštine. Od 2006. godine, imigranti mogu da pohađaju fleksibilne kurseve koji se mogu kombinovati sa stručnom obukom i radnim iskustvom.
Švajcarska	Imigranti mogu pohađati kurseve koje nude stručne škole, zajednice i privatne ustanove. Kursevi obično nisu besplatni, ali često ih kantoni subvencionišu.

Izvor: Finnish National Board of Education (2006), *Immigrant Education in Finland*, www.edu.fi/english; Kim, T. And K. Pellariaux (2004), *Equity in Flemish Educational System: Country Analytical Report*, University of Antwerpen; OECD (2006h), *International Migration Outlook: Annual Report 2006*, OECD, Paris; OECD (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris; *Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, France* (n.d). www.social.gouv.fr.

Švedska je pokrenula inicijativu „Vrednovanje veština na poslu“ kako bi ubrzala priznavanje veština stranih radnika i njihovo sertifikovanje. Imigrantima se nudi tronedeljna praksa u njihovoj profesiji u kojoj mogu da iskažu veštine koje su stekli u inostranstvu. Na kraju ovog pripravnčkog perioda, radnici dobijaju dokument koji verifikuje njihove kompetencije (OECD, 2006h).

Druge inicijative

Jedan od izazova u obuci nastavnika jeste pripremanje za rad sa decom različitog porekla. Tim eksperata otkrio je da u Španiji, uprkos skorašnjoj masovnoj imigraciji, nastavnici nisu bili obučeni da rade sa decom koja imaju različite osobine i potrebe. Često im je nedostajalo praktično iskustvo, a to što su bili stručni za predmete koje predaju ih nije automatski učinilo dobrim predavačima. „U školi koju pohađaju deca dvadeset pet različitih nacionalnosti i u čijim se hodnicima govori osam do deset različitih jezika, pitanje nije da li novi nastavnik ima potreban akademski nivo (jer se to podrazumeva), već da li je nastavnik sposoban da prenese svoje znanje kroz fleksibilan program koji prepoznaje diverzitet među učenicima“ (Teese et al., 2005, str. 38).

Nastavnicima je neophodan profesionalni razvoj kako bi bili pripremljeni na kulturni diverzitet u učionici, naročito u zemljama u kojima je brojna imigracija novija pojava (OECD, 2005j). Učešće u programima ovakvog profesionalnog razvoja varira među zemljama, sa visokom stopom u nordijskim zemljama i prilično niskom stopom među srednjoškolskim nastavnicima u Belgiji (Flandriji), Francuskoj i Španiji (OECD, 2004d, Table 3.11b). Učenici čiji nastavnici su pohađali programe za profesionalni razvoj namenjen radu sa učenicima različitog kulturnog i jezičkog porekla postizali su bolje rezultate. Minimalni zahtevi za kontinuiranim profesionalnim razvojem, uz povezivanje učešća u programima sa unapređenjem ili ponovnim izdavanjem sertifikata i takođe sa prioritetima u razvoju škole mogu biti od pomoći (OECD, 2005j).

Iako mnoge zemlje imaju nastavu iz građanskih vrednosti i poštovanja različitih kultura, često nije jasno kako da se na nabolji način ohrabre ovakvi oblici ponašanja. U Švedskoj je pokrenuta internet stranica, *Swedkid*, u okviru projekta koji podržava Evropska unije i koji uključuje više zemalja. Stranica povezuje antirasizam, tehnologiju i obrazovanje. *Swedkid* pokušava da opiše i pokaže prisutnost rasizma u svakodnevnom životu. Manjinska deca takođe pohađaju i rodnu edukaciju. Odvojene grupe dečaka i devojčica dobijaju savetnika sa ciljem da se osnaži međusobno poštovanje i osećaj za rodnu jednakopravnost (Nicaise et al., 2005).

6.4. Zbirni zaključci i preporuke

Korak 7: Reagovati na različitosti i obezbediti uspešnu inkluziju imigranata i manjina u glavne tokove obrazovanja.⁶

Pokazatelji

- Uspeh u obrazovanju i zaposlenju veoma varira između različitih imigrantskih i manjinskih grupa i od zemlje do zemlje.
- Manjinske grupe, uglavnom, u manjoj meri učestvuju u obrazovanju i staranju tokom ranog detinjstva, i veće su šanse da će dospeti u institucije za specijalno obrazovanje, da će napustiti školovanje i završiti razvrstani i usmereni ka nižim nivoima obrazovanja, tj. ka tipovima obrazovanja nižeg statusa.
- Za neke „vidljive manjinske“ grupe, diskriminacija na tržištu rada je veća. Ovo ograničava šanse za zaposlenje i umanjuje podsticaj da se steknu kvalifikacije.
- U većini zemalja, učenici imigranti prve i druge generacije postižu slabije rezultate u odnosu na domicilno stanovništvo prema PISA istraživanju iz matematike, prirodnih nauka i čitanja, dok učenici druge generacije ostvaruju bolje rezultate od učenika iz prve. Analize pokazuju da se znatan deo ovih pokazatelja, mada ne i svi, mogu objasniti faktorima društvenog položaja.

Preporuke

- *Obrazovanje i staranje u ranom detinjstvu* pomaže deci i obezbeđuje okruženje za učenje drugog jezika. Posebne mere mogu stimulisati učešće imigrantske dece.
- Kada se imigrantska i manjinska deca *disproporcionalno usmeravaju u specijalne obrazovne institucije*, mora se posvetiti pažnja (a) opasnosti od kulturne pristrasnosti prilikom odlučivanja i (b) pitanju da li je odvojeno školovanje u najboljem interesu učenika koji se u njega usmeravaju.
- Novopridošloj imigrantskoj deci često je neophodna *posebna jezička obuka*, ali mehanizmi finansiranja i pristupi koji se koriste u obezbeđivanju obuke ne bi trebalo da podstiču izolaciju ove dece od glavnog toka nastave nakon inicijalnog perioda od najviše godinu dana.
- Naročito u zemljama u kojima je imigracija naglo narasla, nastavnicima je neophodno *stručno usavršavanje* kako bi se nosili sa novim zahtevima kao što su učenje drugog jezika, multikulturni kurikulum i obrazovanje o toleranciji i antirasizmu.

Napomene

1. Na poređenje obrazovnih postignuća među imigranatom decom između zemalja može uticati različito definisanje imigrantske populacije i upotreba različitih metoda uzorkovanja koje zemlje koriste. Na primer, podaci za Norvešku ne uključuju imigrante sa norveškim državljanstvom. Prema Statističkom zavodu Norveške, „imigranti sa zapada obično imaju visok obrazovni nivo, ali retko menjaju državljanstvo. Za imigrante koji nisu sa zapada situacija je obrnuta: njihova obrazovna postignuća su niža i oni češće uzimaju norveško državljanstvo“ (Statistics Norway).
2. Za više informacija videti FASILD “Plan stratégique 2004-2006”, www.fasild.fr/ressources/files/plan_strategique/Plan_strategique_2004-2005-2006.pdf.
3. Cifre za Mađarsku su procenjene, jer ne postoje zvanični podaci prema etničkom poreklu.
4. Prema Lesemanu (2002), između 10 % i 20 % male dece u zemljama OECD-a imaju probleme sa učenjem koji su zasnovani na njihovom poreklu.
5. Istraživanje ne daje jasne pokazatelje o tome da li bilingvalna nastava ima pozitivan ili negativan uticaj na ishode imigranata (Leseman, 2002).
6. Sedmi korak „Korak 7: Reagovati na različitosti i obezbediti uspešnu inkluziju imigranata i manjina u glavne tokove obrazovanja“ uključen je u preporuke i sažetak pod naslovom „Pravična i inkluzivna praksa“ (str- videti strane nakon preloma ...)

Literatura

- Alesina, A., E. Glaeser and B. Sacerdote (2001), "Why Doesn't The US Have a European-Style Welfare State?", Discussion Paper, No. 1933, Harvard Institute of Economic Research.
- Amadiou, J.-F. (2005), "Discriminations à l'embauche – De l'envoi du CV à l'entretien", Étude réalisée par Adia/Paris I, Observatoire des Discriminations, April 2005.
- Borjas, G. (2006), "Making it in America: Social Mobility in the Immigrant Population", Working Paper 12088, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Calero, J. (2005), Thematic Review. Equity in Education: Country Analytical Report – Spain.
- Carneiro, P., J. Heckman and D. Masterov (2005), "Labour Market Discrimination and Racial Differences in Premarket Factors", Institute for Labour Market Policy Evaluation Working Paper No. 2005:3, Uppsala, Sweden.
- Chiswick, B. and P. Miller (1994), "The Determinants of Post-Immigration Investments in Education", *Economics of Education Review*, Vol. 13, No. 2, Elsevier, pp. 163-177.
- Chiswick, B. and N. DebBurman (2003), "Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation", Institute for the Study of Labor Discussion Paper No. 731, Bonn.
- Colding, B. (2005), "A Dynamic Analysis of Educational Progression: Comparing Children of Immigrants and Native Danes", Academy for Migration Studies in Denmark Working Paper Series 37/2005, Aalborg University.
- Coradi Vellacott, M. and S. Wolter (2004), Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses. National Report from Switzerland contributing to the OECD's Review of Equity in Education, Swiss Coordination Center for Research in Education.
- Crul, M. and H. Vermeulen, "Immigration and Education: The Second Generation in Europe", paper presented at the conference Immigration in a Cross National Context, Bourglister, Luxembourg, 21-22 June 2005, www2.fmg.uva.nl/imes/books/CrulVermeulen2004.pdf
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner and D. Masterov (2005), "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation", Working Paper 11331, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Cutler, D., E. Glaeser and J. Vigdor (2005a), "Ghettos and the Transmission of Ethnic Capital" in G. Loury, T. Modood and S. Teles (eds.), *Ethnicity and Social Mobility in the United States and Great Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cutler, D., E. Glaeser and J. Vigdor (2005b), "Is the Melting Pot Still Hot? Explaining the Resurgences of Immigrant Segregation", Working Paper 11295, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Donovan, M.S. and C. Cross (eds.) (2002), *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Research Council, National Academies Press, Washington.
- Eurydice (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Eurydice, Brussels.
- FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) (2004), Plan stratégique 2004-2006, Conseil d'administration du 19 janvier 2004, FASILD, Paris, www.fasild.fr/ressources/files/plan_strategique/Plan_strategique_2004-2005-2006.pdf.

- Fekjaer, S. and G. Birkelund (2006), "Immigration and Education in Welfare State: A Multilevel Analysis of the Influence of the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools on Norwegian Students' Educational Achievement and Educational Attainment", Sociology Working Paper, No. 2006-04, Department of Sociology, University of Oxford, Oxford.
- Finnish National Board of Education (2006), Immigrant Education in Finland, www.edu.fi/english.
- Garner-Moyer, H. (n.d.), Discrimination et emploi : revue de la littérature, DARES, Paris.
- Grubb, N., S. Field, H. Marit Jahr and J. Neumüller (2005), Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin (1998), "Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities?", Research Working Paper 6690, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field and B. Levin (2005), Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note, OECD, Paris.
- International Labour Organization (ILO) (2005), Discrimination Testing Based on ILO Methodology, ILO, Geneva.
- Kim, T. and K. Pelleriaux (2004), Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report, University of Antwerp.
- Leseman, P. (2002), Early Childhood and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds, OECD, Paris.
- Losen, D. and G. Orfield (2002), "Racial Inequity in Special Education" in D. Losen and G. Orfield (eds.), Racial Inequity in Special Education, Harvard Education Press, Cambridge MA, p. 336.
- Mäkinen, A.-K., N. Niklas, A. Tuominen and P. Ussikylä (2005), "Is Integration Training Worthwhile? A Study of Integration Training Programmes for Immigrants", Labour Policy Studies 267.
- Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, France (n.d.), www.social.gouv.fr.
- Mortimore, P., S. Field and B. Pont (2005), Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc., Civil Rights Project at Harvard University, Center for the Study of Race and Law at the University of Virginia School of Law (2005), "Looking to the Future: Voluntary K-12 School Integration", www.naacpldf.org/content/pdf/voluntary/Voluntary_K-12_School_Integration_Manual.pdf.
- National Center for Learning Disabilities (n.d.), Minority Students in Special Education, National Center for Learning Disabilities, New York, www.nclcd.org/index.php?option=content&task=view&id=272.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005), Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- OECD (2004b), Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, OECD, Paris.
- OECD (2004d), Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of

- Upper Secondary Schools, OECD, Paris.
- OECD (2005e), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OECD, Paris
- OECD (2005j), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.
- OECD (2005k), *Trends in International Migration: Annual Report 2004*, OECD, Paris.
- OECD (2006d), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2006h), *International Migration Outlook: Annual Report 2006*, OECD, Paris
- OECD (2006i), *Migration in OECD Countries: Labour Market Impact and Integration Issues*, Working Party No. 1 on Macroeconomic and Structural Policy Analysis, OECD, Paris.
- Opheim, V. (2004), *Equity in Education, Country Analytical Report – Norway*, Economic Research in Norway (NIFU).
- Pitkanen, P., D. Kalekin-Fishman and G. Verma (eds.) (2002), *Education and Immigration: Settlement Policies and Current Challenges*, RoutledgeFalmer, London and New York.
- Schmid, C. (2001), "Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation", *Sociology of Education, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century*, Vol. 74, American Sociological Association, Washington, pp. 71-87.
- Statistics Norway (n.d.), www.ssb.no/english.
- Støren, L.A. (2005), "Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie" in *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Platt, L., (2006), "Moving up? Intergenerational Social Class Mobility in England and Wales and the Impact of Ethnicity, Migration and Religious Affiliation", paper submitted for the Conference on Immigration: Impacts, integration and intergenerational issues to be held at UCL, 29-31 March 2006.
- Suarez-Orozco, C. (2000), "Identities Under Siege: Immigration Stress and Social Mirroring among the Children of Immigrants", in M. Suarez-Orozco and A. Robben (eds.), *Culture under Siege, Collective Violence and Trauma*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szulkin, R. and J.O. Jonsson, "Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools: A Multilevel Analysis", Stockholm University, Stockholm.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field and B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OECD, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- Van Tubergen, F. and H. van de Werfhorst (2006), "Post-Immigration Investments in Education Working papers", paper prepared for the meeting of the Research Committee on Social Stratification and Mobility of the International Sociological Association in Nijmegen, Netherlands, 11-14 May 2006, <http://users.fmg.uva.nl/hvandewerfhorst/PostimmSchoolingRC28.pdf>.
- Zhou, M. and S. Kim (2006), "Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities", *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 1, pp. 1-26.

Biografski podaci

Autori su analitičari Odeljenja za politike u oblasti obrazovanja i obuke OECD-ovog Direktorata za obrazovanje.

Sajmon Fild (Simon Field) doktorirao je filozofiju i socijalnu politiku na Univerzitetu u Kembridžu i magistrirao iz oblasti ekonomije na Birkbek Koledžu u Londonu. U OECD-u radi od 2001. godine, baveći se temama kao što su jednakopravnost u obrazovanju i ljudski kapital, a trenutno vodi aktivnosti posvećene stručnom obrazovanju i obuci. Poreklom je iz Severne Irske. (simon.field@oecd.org)

Malgorzata Kučera magistrirala je na političkim naukama na Jagelonian univerzitetu u Poljskoj i međunarodnoj administraciji na Univerzitetu u Parizu I, Sorbona - Panteon. U OECD-u je od 2006, radila je na temama jednakopravnosti u obrazovanju i stručnog obrazovanja i obuke. Poreklom je iz Poljske. (malgorzata.kuczera@oecd.org)

Beatriz Pont diplomirala je na političkim naukama na Pitcer Koledžu u Klermontu, Kaliforniji, magistrirala na Međunarodnim odnosima na Kolumbija Univerzitetu, a bila je istraživač na Institutu društvenih nauka Tokijskog univerziteta. U OECD-u je od 1999. godine, radila je na temama kao što su jednakopravnost u obrazovanju, učenje i veštine odraslih, i informaciono-komunikacione tehnologije u obrazovanju, a trenutno vodi aktivnosti na unapređenju školskog vođstva. Poreklom je iz Španije. (beatriz.pont@oecd.org)

Za više informacija o jednakopravnosti u obrazovanju posetite www.oecd.org/edu/equity/equityineducation.

Impresum