

# Što čini školske sustave učinkovitima?

## POGLED NA ŠKOLSKE SUSTAVE KROZ PRIZMU PISA ISTRAŽIVANJA

Što čini školske sustave učinkovitima? Godine 2002. Njemačko federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja pokrenulo je inovativno multilateralno istraživanje čiji je cilj bio povezati rezultate istraživanja PISA 2000 s kvalitativnim podacima o važnim obilježjima javne politike. Istraživanje je obuhvatilo:

- strategije za obrazovnu reformu i inovaciju
- pitanja upravljanja i raspodjele sredstava
- pristupe zemalja u postavljanju standarda, evaluaciji i praćenju sustava
- organizaciju sustava podrške
- stručni razvoj učitelja i razvoj karijere
- pristupe zemalja u nošenju sa socio-ekonomskim razlikama učenika.

Ovo izvješće donosi ključne rezultate tog istraživanja. Ono podupire stalni pomak u težištu obrazovne politike s obrazovnih ulaza na ishode učenja i nastoji pomoći zemljama da unaprijede školstvo i bolje pripremaju mlade ljude za ulazak u zreli život pun naglih promjena i sve dublje globalne međuovisnosti.

U istraživanju su surađivali znanstvenici i stručnjaci iz Kanade, Engleske, Finske, Francuske, Njemačke, Nizozemske i Švedske služeći se općim komparativnim analitičkim okvirom pod vodstvom Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja.

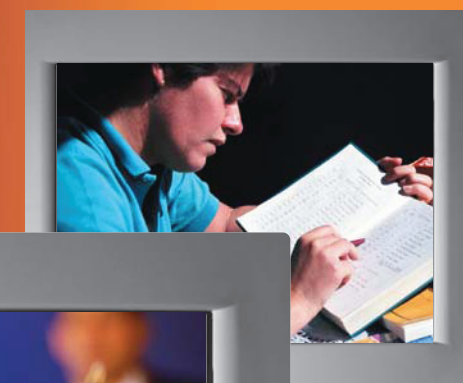
Ovo izvješće obuhvaća Kanadu, Englesku, Finsku, Francusku, Nizozemsku i Švedsku.

Izvorna verzija ove publikacije objavljena je pod naslovom "What Makes School Systems Perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA", ISBN 9789264017719, © 2004 Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Pariz. Ovaj prijevod objavljen je u dogovoru s OECD-om i nije službeni prijevod OECD-a.

[www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org) – OECD-ova online knjižnica  
[www.sourceoecd.org](http://www.sourceoecd.org) – OECD-ova e-knjižnica  
[www.oecd.org/oecddirect](http://www.oecd.org/oecddirect) – OECD-ova služba za slanje obavijesti o novim publikacijama

# Što čini školske sustave učinkovitima?

## POGLED NA ŠKOLSKE SUSTAVE KROZ PRIZMU PISA ISTRAŽIVANJA



# **ŠTO ČINI ŠKOLSKE SUSTAVE UČINKOVITIMA?**

POGLED NA ŠKOLSKE SUSTAVE  
KROZ PRIZMU PISA ISTRAŽIVANJA

**OECD**  
ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SURADNJU I RAZVOJ

## BIBLIOTEKA OECD/PISA

Izvorno objavio OECD na engleskom jeziku pod naslovom:

*What Makes School Systems Perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA*

© 2004 OECD

Za hrvatsko izdanje:

© 2010 Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Nacionalni PISA centar, Hrvatska

Objavljeno u dogovoru s OECD-om, Pariz.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Nacionalni PISA centar, Hrvatska, odgovoran je za kvalitetu hrvatskog prijevoda i njegovu usklađenost s izvornim tekstom.

Ilustracije na naslovnici:

Gore lijevo © Siede Preis/ Photodisc/Getty Images

Gore desno © Emma Lee/Life File/Photodisc/Getty Images

Dolje lijevo © DR

Sredina © Stockbyte/Getty Images

Nakladnik:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar

Za nakladnika:

Goran Sirovatka

Glavna urednica:

Michelle Braš Roth

Prevoditeljica:

Ana Markočić Dekanić

Lektorica:

Dubravka Volenec

Grafičko oblikovanje:

Studio Limeta

Tisak:

VIGOGRAF, Zagreb

Naklada:

1500 primjeraka

ISBN 978-953-7556-13-6

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem

# **ŠTO ČINI ŠKOLSKE SUSTAVE UČINKOVITIMA?**

POGLED NA ŠKOLSKE SUSTAVE  
KROZ PRIZMU PISA ISTRAŽIVANJA

**OECD**  
ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SURADNJU I RAZVOJ

## ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SURADNJU I RAZVOJ

Sukladno članku 1. Konvencije potpisane u Parizu 14. prosinca 1960. koja je stupila na snagu 30. rujna 1961., Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) promicat će politiku čiji je cilj:

- postići najveći održivi gospodarski rast, zaposlenost i rastući standard života u zemljama članicama uz istovremeno održavanje financijske stabilnosti te pridonositi razvoju svjetskog gospodarstva
- pridonositi zdravoj gospodarskoj ekspanziji u zemljama članicama i nečlanicama u procesu gospodarskog razvoja
- pridonositi ekspanziji svjetske trgovine na multilateralnoj nediskriminacijskoj osnovi u skladu s međunarodnim obvezama.

Prvobitne zemlje članice OECD-a bile su Austrija, Belgija, Danska, Francuska, Njemačka, Grčka, Island, Irska, Italija, Kanada, Luksemburg, Nizozemska, Norveška, Portugal, Španjolska, Švedska, Švicarska, Turska, Ujedinjena Kraljevina i SAD. Sljedeće zemlje postale su članice naknadnim pristupanjem na navedene datume: Japan (28. travnja 1964.), Finska (28. siječnja 1969.), Australija (7. lipnja 1971.), Novi Zeland (29. svibnja 1973.), Meksiko (18. svibnja 1994.), Republika Češka (21. prosinca 1995.), Mađarska (7. svibnja 1996.), Poljska (22. studenog 1996.), Koreja (12. prosinca 1996.) i Republika Slovačka (14. prosinca 2000.). Komisija Europskih zajednica sudjeluje u radu OECD-a (članak 13. OECD-ove Konvencije).

# PREDGOVOR

Jesu li učenici dobro pripremljeni za suočavanje s izazovima koji ih čekaju u budućnosti? Jesu li sposobni analizirati, logički zaključivati i djelotvorno iznositi svoje ideje? Jesu li sposobni kontinuirano učiti tijekom cijeloga života? Roditelji, učenici, javnost i oni koji upravljaju obrazovnim sustavima trebaju znati odgovore na ta pitanja.

Mnogi obrazovni sustavi prate učenje učenika kako bi došli do odgovora na ta pitanja. Komparativne međunarodne analize mogu proširiti i obogatiti sliku situacije u nekoj zemlji pružajući širi kontekst za interpretaciju nacionalnih rezultata. Zemlje na taj način mogu dobiti podatke da procijene svoja relativno jaka i slaba područja te da prate napredak. Također, one mogu potaknuti zemlje da povećaju svoje aspiracije i pružiti im dokaze za usmjeravanje nacionalne politike vezane uz školski kurikulum, poučavanje i učenje učenika.

Kao odgovor na potrebu za međunarodno usporedivim podacima o postignuću učenika, OECD je pokrenuo *Program za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika* (PISA). PISA predstavlja obvezu vlada članica OECD-a na redovito praćenje ishoda obrazovnih sustava s obzirom na postignuće učenika u skladu s općim konceptualnim okvirom koji je međunarodno usuglašen.

Prvi rezultati PISA istraživanja objavljeni 2001. godine pokazali su velike razlike među zemljama u postignuću petnaestogodišnjih učenika u ključnim predmetnim područjima. Za neke zemlje rezultati su bili veoma razočaravajući jer su pokazali da prosječno postignuće njihovih učenika znatno zaostaje za postignućem učenika iz drugih zemalja, katkada i unatoč velikim ulaganjima u školstvo. Međutim, općenito gledajući, rezultati istraživanja PISA 2000 doveli su i do veoma ohrabrujućih spoznaja. Rezultati učenika iz zemalja kao što su Finska i Koreja pokazali su da se može postići izvrsnost u školovanju i to uz razumnu cijenu. Jednako tako, rezultati Kanade, Finske, Japana, Koreje i Švedske pokazuju da je moguće istodobno imati visoke standarde postignuća i socijalno ujednačenu distribuciju obrazovnih ishoda. Naposljetku, rezultati upućuju na to da se u školama mogu dostići visoki standardi postignuća, pri čemu razlike između škola u Finskoj i Švedskoj iznose samo oko 10% varijacije sveukupnog postignuća njihovih učenika među učenicima iz zemalja OECD-a.

Ova otkrića potakla su daljnje rasprave o rezultatima PISA istraživanja, pri čemu zemlje sudionice nastoje bolje razumjeti zašto neke zemlje imaju bolje i ujednačenije ishode učenja od drugih. U tu svrhu, OECD objavljuje niz međunarodnih tematskih izvješća u kojima se detaljnije analizira utjecaj individualnih, školskih i sistemskih čimbenika na postignuće učenika. Uz to, većina zemalja nastoji provoditi nacionalna istraživanja i analize kako bi bolje smjestili rezultate PISA istraživanja u svoj nacionalni obrazovni, društveni i gospodarski kontekst.

Međutim, analizom PISA rezultata moguće je objasniti razlike u obrascima postignuća samo do određene mjere budući da je brojne čimbenike (uključujući organizaciju obrazovnog sustava, šire obrazovne reforme i inovacijske strategije te opći kontekst u kojemu obrazovni sustavi djeluju) teško izmjeriti i budući da se ne ispituju u PISA istraživanjima.

U tom kontekstu Njemačko federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja pokrenulo je i financiralo inovativno multilateralno pilot-istraživanje čiji je cilj bio povezati rezultate PISA istraživanja s kvalitativnim podacima o važnim obilježjima javne politike, uključujući strategije za obrazovnu reformu i inovacije, pitanja upravljanja i raspodjele sredstava, pristupe zemalja u postavljanju standarda, evaluaciji i praćenju sustava, organizaciju sustava podrške, stručni razvoj učitelja i razvoj karijere, te pristupe zemalja u nošenju sa socio-ekonomskim razlikama učenika, s osobitom pozornošću usmjerenom na integraciju učenika imigranata i učenika čiji roditelji su imigranti.

U istraživanju su surađivali znanstvenici i stručnjaci iz Kanade, Engleske, Finske, Francuske, Njemačke, Nizozemske i Švedske služeći se općim komparativnim analitičkim okvirom pod vodstvom Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja. Rezultati su objavljeni u izvješću *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (Njemačko federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja, 2003).

Istraživački pristup i rezultati bili su predstavljeni Vijeću zemalja sudionica u PISA istraživanju i OECD-ovu Odboru za obrazovanje/CERI Upravnom vijeću u listopadu 2003. Uz to, zemlje obuhvaćene ovim istraživanjem pregledale su i iznijele svoje primjedbe na opis svoga školskog sustava. Na temelju tih podataka nastalo je izvješće *Što čini školske sustave učinkovitima? - Pogled na školske sustave kroz prizmu PISA istraživanja*, koje donosi ključne rezultate tog multilateralnog istraživanja.

Iako se multilateralno istraživanje, pa tako i ovo izvješće, može smatrati samo prvim korakom prema integraciji rezultata kvantitativnih i kvalitativnih međunacionalnih obrazovnih istraživanja, ono ipak predstavlja veliku prekretnicu. Ono proširuje osnovu za politički dijalog i suradnju među zemljama, usmjerenu na definiranje i operacionalizaciju obrazovnih ciljeva na inovativne načine koji učinkovito koriste bogat izvor podataka dobivenih međunacionalnim usporedbama. Zajedno s međunarodnim PISA-inim tematskim izvješćima, ovo izvješće može potaknuti pomak u težištu obrazovne politike s *ulaza na ishode učenja* te pomoći zemljama da unaprijede školstvo i bolje pripremaju mlade ljude za ulazak u zreli život pun naglih promjena i sve dublje globalne međuovisnosti.

PISA je zajednički pothvat koji udružuje znanstvenu ekspertizu iz zemalja sudionica, a vođena je putem njihovih vlada na temelju zajedničkih politički vođenih interesa. Zemlje sudionice odgovorne su za projekt na političkoj razini preko Vijeća zemalja sudionica. Stručnjaci iz zemalja sudionica rade u radnim skupinama čiji je zadatak povezati političke ciljeve PISA-e s najboljom raspoloživom predmetnom i tehničkom ekspertizom u području međunarodne komparativne procjene obrazovnih ishoda. Sudjelovanjem u stručnim skupinama zemlje osiguravaju da su instrumenti procjene u PISA istraživanjima međunarodno valjani, da vode računa o kulturalnom i kurikulumskom kontekstu zemalja članica OECD-a, da pružaju realnu osnovu za mjerenje te da stavljaju naglasak na autentičnost i obrazovnu valjanost. Konceptualni okviri i instrumenti procjene u istraživanju PISA 2000 rezultat su višegodišnjeg razvojnog procesa te su prihvaćeni od strane zemalja članica OECD-a u prosincu 1999.

Ovo izvješće izradio je Sekretarijat OECD-a pod vodstvom Andreasa Schleichera i Claire Shewbridge. Multilateralno istraživanje u koordinaciji Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja, na kojemu se ovo izvješće zasniva, suradnički je pothvat obrazovnih stručnjaka iz sedam zemalja: David N. Wilson i Tony C. M. Lam (Toronto, Kanada), Pamela Sammons, Karen Elliot, Brenda Taggart i Wesley Welcomme (London, Ujedinjena Kraljevina), Pirjo Linnakylä (Jyväskylä, Finska), Jean-Claud Emin, Jaqueline Levasseur et al. (Pariz, Francuska), Jaap Scheerens i Bob Witziers (Enschede, Nizozemska), Holger Daun, Florian Waldow i Kah Slenning (Stockholm, Švedska), Hans Döbert, Isabell van Ackeren, Wilfried Bosa, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Rainer H. Lehmann, Botho von Kopp, Knut Schwippert, Wendelin Sroka i Manfred Weiß (Njemačka) te brojni drugi stručnjaci koji su sudjelovali u izradi izvješća.

Ovo izvješće objavljeno je pod odgovornošću glavnog tajnika OECD-a.

# SADRŽAJ

<b>Predgovor</b> .....	<b>5</b>
<b>Poglavlje 1: Uvod</b> .....	<b>9</b>
<b>Poglavlje 2: Strategije za inovaciju i reformu u školskom sustavu</b> .....	<b>13</b>
Reformski naponi u šest zemalja iz istraživanja .....	14
Sličnosti i razlike u reformskim naporima .....	17
<b>Poglavlje 3: Prijenos odgovornosti na škole</b> .....	<b>21</b>
Strategije prijenosa odgovornosti.....	22
Primjeri pokušaja prijenosa odgovornosti.....	22
Sličnosti i razlike u strategijama prijenosa odgovornosti .....	24
<b>Poglavlje 4: Praćenje sustava</b> .....	<b>25</b>
Praćenje sustava u zemljama iz istraživanja .....	26
Sličnosti i razlike u praćenju sustava .....	28
<b>Poglavlje 5: Organizacija sustava podrške</b> .....	<b>31</b>
Sustavi podrške u zemljama iz istraživanja .....	32
Sličnosti i razlike u sustavima podrške .....	34
<b>Poglavlje 6: Shvaćanje standarda i njihova primjena</b> .....	<b>37</b>
Primjena standarda u zemljama iz istraživanja .....	38
Sličnosti i razlike u formuliranju standarda .....	40
<b>Poglavlje 7: Organizacija obrazovnih procesa unutar škola</b> .....	<b>41</b>
Organizacija obrazovnih procesa u zemljama iz istraživanja .....	42
Sličnosti i razlike u organizaciji obrazovnih procesa.....	44
<b>Poglavlje 8: Integracija učenika imigranata i učenika čiji su roditelji imigranti</b> .....	<b>47</b>
Nastojanja u obrazovanju učenika imigranata i učenika čiji roditelji su imigranti.....	49
Sličnosti i razlike u strategijama i strukturama podrške učenicima imigrantima i učenicima čiji su roditelji imigranti .....	51
<b>Poglavlje 9: Kako se zemlje nose s razlikama između očekivanih i stvarnih postignuća učenika</b> .....	<b>53</b>
Strategije nošenja s lošim postignućem .....	54
Sličnosti i razlike u kompenziranju socijalnih nejednakosti u osnovnom obrazovanju.....	56
<b>Poglavlje 10: Stručni razvoj učitelja</b> .....	<b>59</b>
Strategije za stručni razvoj učitelja .....	60
Sličnosti i razlike u organizaciji obrazovanja učitelja.....	62
<b>Poglavlje 11: Zaključci</b> .....	<b>65</b>
Kultura obrazovanja i nošenje s heterogenošću .....	66
Struktura školskog sustava i službi za podršku.....	67
Upravljanje školskim sustavom .....	67
<b>DODATAK A: Analitički okvir korišten za nacionalna izvješća u multilateralnom istraživanju pod koordinacijom Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja</b> .....	<b>69</b>





*Poglavlje*

1

UVOD

Posljednjih godina OECD-ov *Program za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika (PISA)* u velikoj je mjeri utjecao na rasprave o obrazovanju u brojnim zemljama namećući sljedeće pitanje: Koji čimbenici obrazovnih sustava te koji kulturalni i socioekonomski čimbenici su odgovorni za razlike u “produktivnosti” obrazovnih sustava? Da bi odgovorili na to pitanje i druga slična pitanja, Njemačko federalno ministarstvo obrazovanja i istraživanja imenovalo je stručnu radnu skupinu pod vodstvom Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja (DIPF) s ciljem provođenja istraživanja. U istraživanju se uglavnom nisu izravno promatrali rezultati PISA-e budući da oni pružaju uvid u razlike u obrazovnoj “produktivnosti”, ali ih ne mogu objasniti. Radna skupina sa stručnjacima iz šest zemalja koje su postigle uspješne rezultate u istraživanju PISA 2000 dobila je zadatak identificirati važna obilježja njihovih sustava, osobito ona obilježja koja potiču promjene. Cjelovito izvješće objavljeno je na njemačkom jeziku i sadrži opširne pojedinosti o korištenoj metodologiji. Analitički okvir izvornog istraživanja prikazan je u Dodatku A ovoga izvješća.

U ovoj sintezi OECD sažeto opisuje ključna obilježja šest obrazovnih sustava analiziranih u izvješću. Prije svega, to su obilježja relativno uspješnih obrazovnih sustava u razvoju, koja su omogućila tim zemljama da posljednjih godina kontinuirano rade na unapređivanju svoga sustava i ishoda. Sve su se zemlje obvezale na promjene te su prepoznale zajedničku skupinu važnih pitanja čiji je cilj bio osigurati da svi učenici ispune svoj potencijal unutar školskog sustava.

Ovim zadatkom ne mogu se ustanoviti jasni uzročno-posljedični odnosi između određenih čimbenika i obrazovnih ishoda, a posebno oni vezani uz učionicu i procese poučavanja i učenja koji se u njoj odvijaju. Međutim, moguće je identificirati čimbenike koji su se empirijski pokazali “univerzalnim” obilježjima koja podupiru visokokvalitetno učenje u školi i koja su specifična za određene kulture ili sustave. Uz to, analiziranjem događaja u tim zemljama moguće je doći do nekih spoznaja o specifičnim vrstama reformskih strategija koje obrazovne sustave čine uspješnima.

Zemlje uključene u istraživanje razvijene su zapadne zemlje koje su postigle uspješne rezultate u istraživanju PISA 2000 i koje koriste različite strategije za obrazovne reforme, inovaciju i evaluaciju, a to su:

- Kanada, odabrana kao zemlja s federalnom strukturom u kojoj su svaka provincija i teritorij odgovorni za svoj obrazovni sustav, ali i zbog specifičnog iskustva u uvođenju inovacija u obrazovanje
- Engleska, odabrana prije svega zbog evaluacija svoga sustava te zbog iskustva u primjeni inovacijskih strategija kao odgovora na komparativna istraživanja
- Finska, odabrana zbog velikog uspjeha u PISA istraživanjima i dugoročnog iskustva s reformskim strategijama
- Francuska, odabrana zbog iskustva u evaluacijama sustava i korištenju inovacijskih strategija
- Nizozemska, odabrana zbog iskustva u evaluacijama i korištenju inovacijskih strategija u području školstva
- Švedska, odabrana zbog velikog uspjeha u PISA istraživanjima te zbog iskustva u primjeni dugoročnih reformskih strategija.

U poglavljima 2-10 analizira se način na koji svaka od zemalja pristupa nizu međusobno povezanih tema, kao i sličnosti i razlike u pristupima. U poglavlju 2 daje se pregled širih reformskih strategija. Konkretnije teme koje slijede temeljene su na strategijama za povećanje učinkovitosti obrazovnog sustava, od praćenja slabih točaka da se ustanovi što se treba poboljšati, pružanja podrške školama, učiteljima i učenicima kojima je to najviše potrebno, formuliranje standarda i očekivanih rezultata do osposobljavanja aktera na lokalnoj razini prenošenjem odgovornosti za postizanje

određenih ciljeva. U tom pogledu, zajedničko obilježje svih tih sustava jest određeni stupanj usredotočenosti i težnja za poboljšanjem, kako u smislu povećanja sveukupnog postignuća, tako i u smislu osiguravanja pristupa adekvatnim mogućnostima obrazovanja za skupine u najnepovoljnijem položaju. Adekvatni procesi i mogućnosti pojedincima nisu dovoljni - cilj tih zemalja odnosi se na stvarne ishode, a posebno na cilj da svi učenici dostignu barem određenu razinu postignuća i kvalifikacije. Poglavlje 11 završava navođenjem ključnih poruka koje proizlaze iz analize.

---

*Napomene*

1. Izvorno izvješće (Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten) izrađeno je u koordinaciji Njemačkog instituta za međunarodna obrazovna istraživanja (DIPF) i može se preuzeti na web stranici Federalnog ministarstva obrazovanja i istraživanja (BMBF): <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf>
2. Iako PISA i OECD obično pokrivaju Ujedinjenu Kraljevinu, ova komparativna analiza usredotočena je prvenstveno na Englesku iz pragmatičnih razloga. Ovo istraživanje odnosi se i na Ujedinjenu Kraljevinu i na Englesku.



*Poglavlje*

2

# STRATEGIJE ZA INOVACIJU I REFORMU U ŠKOLSKOM SUSTAVU

## Reformski napori u šest zemalja iz istraživanja

Postignuća učenika u PISA istraživanjima rezultat su niza različitih utjecaja kako unutar obrazovnog sustava, tako i izvan njega. Nemoguće je detaljno opisati sve čimbenike da bi se točno objasnilo koliko je neka zemlja uspješna u PISA istraživanju. Međutim, zajednički čimbenik u relativno uspješnim zemljama jesu snažni napori vlasti da se unaprijedi obrazovni sustav, umjesto da se njegova kvaliteta i trenutna važnost prihvati kao gotova činjenica. U svakoj od šest zemalja iz ovog istraživanja obrazovanje ima visok politički prioritet (uglavnom neovisno o političkom usmjerenju aktualne vlade). To je vidljivo iz brojnih pokušaja reforme obrazovnog sustava u posljednja dva desetljeća.

Reformama se nisu uklonile sve slabe točke u obrazovnom sustavu, ali se pokazalo da su one doprinijele njihovu ograničavanju. Na primjer, te su zemlje pokušale ukloniti socijalne razlike u obrazovnim ishodima i više-manje uspjele su ograničiti opseg tih razlika. Kanada, Finska i Švedska imaju relativno visoko ujednačene obrazovne ishode među različitim društvenim skupinama. S druge strane, socijalne razlike u Ujedinjenoj Kraljevini visoko su iznad prosjeka, a u Francuskoj samo malo iznad prosjeka zemalja članica OECD-a.

Iako su zbog mnogih socijalnih i kulturalnih razlika reformske strategije svake zemlje jedinstvene, ipak se mogu uočiti sličnosti u raznim pristupima. Te su sličnosti opisane nakon sažetka nekih od ključnih obilježja nedavnih reformskih napora u svakoj od šest zemalja iz istraživanja.

Obrazovni sustav i obrazovna reforma u **Kanadi** stvar su svake pojedine provincije i teritorija. Međutim, opće nezadovoljstvo u mnogim provincijama dovelo je do opće reforme tijekom 1990-ih godina. Ta je reforma uključivala:

- promjene u upravljanju: ujedinjenje školskih odbora radi veće učinkovitosti, osnivanje školskih vijeća radi veće uključenosti roditelja
- ukidanje vanjske diferencijacije učenika do 9., odnosno 10. razreda
- bolju kontrolu izdataka za obrazovanje
- neobavezni nacionalni prirodoslovni okvir pod koordinacijom vijeća koje zastupa ministre obrazovanja u provincijama i koji pokriva većinu zemlje
- razvoj “indikatora” za evaluaciju školskih sustava u provincijama uz nacionalne ispite za učenike.

Ontario je primjer provincije koja je veoma sustavno planirala promjenu, s pominim praćenjem postignuća učenika, kvalitete škola i kompetencija učitelja u odnosu na profesionalne standarde. Na nacionalnoj razini, stavljen je naglasak na testiranja s ciljem provjere jesu li postignuti očekivani rezultati propisani kurikulumom u provincijama, unatoč dvojabama znače li doista bolji rezultati na testovima poboljšanje u učenju. Također, bilo je pokušaja unaprjeđivanja predškolskog obrazovanja kao glavnog temelja proširivanjem njegove dostupnosti za djecu od tri do pet godina starosti i usmjeravanjem pozornosti na rani razvoj kognitivnih, matematičkih i jezičnih vještina u materinskom jeziku.

U **Engleskoj** su se reforme koje je tijekom 1980-ih i početkom 1990-ih započela vlada konzervativaca temeljile na uvođenju nacionalnog kurikuluma, standardiziranih testova postignuća, većoj autonomiji škola u upravljanju i financiranju, poticanju konkurentnosti škola prilikom upisa učenika i financijskoj potpori kako bi učenici slabijeg imovinskog statusa mogli pohađati privatne škole. Laburistička vlada koja ih je naslijedila (izabrana 1997. godine) učvrstila je neke od tih strategija i promijenila druge:

- Povećana su *sredstva* za javno obrazovanje, djelomično davanjem obrazovanju prioritet u financiranju, a djelomično preusmjeravanjem subvencija za privatne škole u javno obrazovanje, prije svega kako bi se poboljšalo financiranje ranog obrazovanja.
- Stavljen je naglasak na *standarde*, kako za ishode učenja, tako i za kvalitetu poučavanja putem Državne jedinice za standarde i učinkovitost te drugih mehanizama.
- Uspješne škole, učitelji i obrazovni koncepti šire dobru praksu.
- *Manje uspješne škole* dobivaju pomoć, ali i sankcije, a prijeti im i zatvaranje ako nastave biti neuspješne.
- "*Raznolikost*" i poboljšanje jednako se promiču. Omogućujući školama da dobiju posebna obilježja (na srednjoškolskoj razini) i potičući povezanost s vanjskim tijelima kao što su crkve, poduzeća i društvene zajednice, cilj vlade jest ojačati škole kao organizacije i omogućiti im da se razvijaju kao mjesta učenja.
- Stavljen je novi naglasak na *rano* obrazovanje, osobito na proširivanje dostupnosti kvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja za trogodišnjake i četverogodišnjake slabijeg socioekonomskog statusa.

U osnovi ovog pristupa nalazi se čvrsti naglasak na postignuće škola i pojedinačnih učitelja, dok testiranja učenika daju komparativne podatke koji pokazuju koliko je ova strategija učinkovita. Škole dobivaju posebne akcijske planove kako bi poboljšale svoj uspjeh u odnosu na slične škole. Cilj prepoznavanja uspješnih učitelja i unapređivanja stručnog usavršavanja učitelja nakon zaposlenja jest podići standarde u učiteljskoj profesiji. Te su reforme u skladu s rezultatima nacionalnih i međunarodnih istraživanja, koji naglašavaju koliko su procjene postignuća važne da bi se postigli dogovoreni ciljevi i poticali učitelji i škole na preuzimanje odgovornosti za postignuće.

U **Finskoj** su reforme tijekom posljednja tri desetljeća bile vođene željom za promicanjem jednakih obrazovnih mogućnosti i načelom cjeloživotnog učenja. Ti su napori uključivali uvođenje općih škola 1970-ih godina, koje su zamijenile dotadašnji školski sustav s vanjskom diferencijacijom, reformu strukovnog obrazovanja 1980-ih godina te osnivanje veleučilišta 1990-ih godina. Opće obrazovanje dovelo je do jačeg centraliziranog planiranja i kontrole, osobito nad kurikulumom. Međutim, tijekom 1990-ih godina škole su dobile veću slobodu nad izbornim predmetima te im je omogućena veća raznovrsnost putem koncepata kao što su specijalizirane škole. Svake četiri godine vlada detaljno utvrđuje obrazovne prioritete u razvojnom planu. Prioriteti u razvojnom planu za razdoblje od 1999. do 2003. uključivali su:

- naglasak na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (ICT), matematiku i prirodoslovlje
- promicanje visoko razvijenih kompetencija u stranim jezicima
- obvezu obrazovnih ustanova i lokalne uprave da provode evaluacije s ciljem podizanja kvalitete



- jačanje suradnje između škola i poslovnoga svijeta
- postavljanje standarda za obrazovanje učitelja prije i nakon zaposlenja.

Trenutno se u **Finskoj** vode rasprave u kojoj mjeri bi se trebale ponovo uvesti centralne smjernice, kao na primjer stavljanje naglaska na poučavanje općih predmeta. Godine 2003. osnovano je nacionalno Vijeće za evaluaciju radi koordinacije postupaka procjena i evaluacija. Rezultati istraživanja PISA 2000 potakli su rasprave o različitim područjima koje je potrebno dodatno unaprijediti, uključujući smanjivanje razlika između dječaka i djevojčica. Tijekom 1980-ih godina ukinuta je vanjska diferencijacija učenika, djelomično zbog toga što su u nižim smjerovima bili upisani uglavnom dječaci i učenici slabijeg socioekonomskog statusa. U istraživanju PISA 2000 Finska je bila jedna od zemalja OECD-a u kojima su razlike u postignućima u čitalačkoj pismenosti najmanje kad se uspoređuju socioekonomske skupine, a najviše kad se uspoređuju djevojčice i dječaci.

U **Francuskoj** su, kao i u Finskoj, od 1980-ih godina reforme bile usmjerene na smanjenje utjecaja socijalnih nejednakosti na obrazovne mogućnosti. Kao i u Finskoj, cilj reformi bio je integriraniji stil srednjeg obrazovanja koji je postignut 1970-ih godina uvođenjem opće niže srednje škole (*collège*). Od 1980-ih godina reforme su usmjerene na decentralizaciju čime je, na primjer, lokalna uprava dobila veću odgovornost u financiranju, regionalne uprave više ovlasti kod donošenja odluka, a srednje škole više slobode u prilagođavanju obrazovnih ciljeva vlastitoj lokalnoj situaciji. Sadašnjom reformom nastoje se pomiriti tradicionalni elementi centraliziranog nadzora s pritiscima za decentralizacijom. Tenzije između centraliziranih zahtjeva i individualne implementacije vidljive su, na primjer, u uvođenju “povlaštenih” zona obrazovnog prioriteta (ZEP-ova) koje dobivaju dodatna sredstva. Tijekom 1990-ih godina sustavni pokušaji da barem 80% učenika svake dobne skupine dostigne razinu *bakalaureat* do završetka srednje škole pojačani su:

- čvršćim praćenjem sustava na nacionalnoj razini pomoću dijagnostičkih testiranja učenika
- konsolidacijom inicijalnog obrazovanja učitelja, s čvršćim praktičnim usmjerenjem i praćenjem akademskih standarda
- širenjem usluge predškolskog obrazovanja (početkom 1990-ih godina) s razmjerno visokim stopama uključenosti trogodišnjaka
- uvođenjem “ciklusa”, osobito u primarnom obrazovanju
- reformom strukture *collègea* radi boljeg uvođenja u srednje obrazovanje, veće diferencijacije prema potrebama učenika te usmjeravanja na različite smjerove višeg srednjeg obrazovanja
- unapređivanjem individualne pomoći učenicima u prvoj godini pohađanja *liceja* (više srednje škole)
- osnivanjem Nacionalnog vijeća za vrednovanje škola (2002. godine).

Nedavne kritike na račun reformskih planova djelomično su se temeljile na nepostizanju osnovnog cilja: do 2000. godine razinu *bakalaureat* dostiglo je 70% učenika, umjesto 80%. Osim toga, postavlja se i pitanje sposobnosti učenika da ovladaju osnovnim vještinama u primarnom obrazovanju. Smatra se da se reformama nisu uklonile, već samo odgodile nejednakosti među učenicima, a *collège* je postao predmet stalnih kritika. Odlučna zadaća aktualne obrazovne politike jest premostiti razlike u kvaliteti obrazovnih institucija, koje se i dalje povezuju s regionalnim razlikama.

**Nizozemska** obrazovna politika tradicionalno se temeljila na odlukama koje donosi vlada u suradnji s nacionalnim organizacijama poput sindikata učitelja i tijela za održavanje škola. Posljednjih godina reformama se učvrstila lokalna autonomija i prenijela odgovornost za kvalitetu obrazovanja na nižu razinu. Drugim riječima:

- Odluke vlade sada su ograničene uglavnom na odluke vezane uz osnovni okvir obrazovanja.
- Škole upravljaju financijskim sredstvima i kadrovskom politikom.
- Financiranje obrazovanja više je povezano s postignućem.
- Samovrjednovanje institucija kombinira se s vanjskim vrjednovanjem kvalitete, osobito putem inspekcije škola.

Tijekom 1990-ih godina proveden je niz reformi čiji je cilj bio unaprijediti poučavanje i učenje, kao na primjer smanjivanje broja učenika u razrednim odjeljenjima u primarnom obrazovanju te prilagođavanje srednjeg obrazovanja potrebama tržišta rada. Važan cilj bio je i povećanje pravednosti, a postignut je, na primjer, dodjelom dodatnih sredstava školama s učenicima nepovoljnijeg socijalnog statusa. Međutim, evaluacija je pokazala da i dalje postoje socijalne nejednakosti u veoma segmentiranom nizozemskom srednjoškolskom sustavu. Reforme, koje su dovele do veće integracije nižeg srednjeg obrazovanja, nisu zaustavile odvajanje učenika, iako se različiti tipovi škola često nalaze unutar iste zgrade ili školskog centra.

U **Švedskoj** jednake obrazovne mogućnosti imaju veliki prioritet. Reforme od kraja 1980-ih godina također su stavljale naglasak na decentralizaciju, a to je načelo nadživjelo i promjene u vladi. Prve reforme uključivale su prijenos odgovornosti financiranja te ublažavanje propisa vezanih uz obrazovne sadržaje, kao i financiranje neovisnih škola s ciljem promicanja slobode izbora škola. Kasnije mjere tijekom 1990-ih godina uključivale su:

- prijenos nekih aspekata evaluacije na lokalnu razinu, pri čemu pojedinačne škole i lokalna uprava postaju obvezni pisati godišnja izvješća
- reformu sustava ocjenjivanja s normativnog sustava na sustav ocjenjivanja temeljenog na ciljevima
- veću slobodu škola u interpretaciji i kontekstualizaciji nacionalnog kurikuluma
- veće mogućnosti lokalnih vlasti u raspodjeli sredstva prema vlastitoj prosudbi.

Godine 2003. Nacionalna agencija za obrazovanje podijeljena je u dvije agencije: “novu” Nacionalnu agenciju za obrazovanje, odgovornu za kontrolu kvalitete koja obuhvaća praćenje, evaluaciju i inspeksijski nadzor te Nacionalnu agenciju za unapređivanje školstva. Uvedene su nove mjere za potporu i osiguravanje predškolskog obrazovanja, koje je 1998. godine preseljeno iz Ministarstva za socijalna pitanja u Ministarstvo obrazovanja.

### **Sličnosti i razlike u reformskim naporima**

U svim zemljama, sličnosti u pristupima vidljive su u zajedničkim reformskim ciljevima te u sličnim strategijama koje su se koristile za postizanje tih ciljeva. Drugim riječima:

- **Zemlje nastoje smanjiti učinke nejednakosti prouzročenih socioekonomskim čimbenicima uz istodobno promicanje kvalitete.** Nastoje se smanjiti razlike u šansama učenika vezanima uz socijalni sastav škola koje polaze.

Neke zemlje poput Kanade, Finske i Švedske već su donekle uspjele dostići visoku kvalitetu postignuća uz relativno visoke obrazovne mogućnosti. Neki pokušaji promicanja takvog ishoda u zemljama iz istraživanja uključuju:

- bolju podršku manje uspješnim učenicima
- promjene u strukturama i postupcima upravljanja
- diferencijaciju sredstava (na primjer u Francuskoj) prema socioekonomskom statusu upisnog područja škole
- konkurentnost među školama i sankcije za škole s ciljem promicanja boljeg postignuća (u Engleskoj)
- diferencijaciju predmeta koji se nude učenicima s različitim potrebama (u Finskoj i Francuskoj)

Iako se nijedna mjera sama po sebi ne može smatrati ključem uspjeha, te su zemlje pokazale da postoje snažni alati za istodobno promicanje pravednosti i obrazovne kvalitete.

- ***Došlo je do općeg pomaka prema decentralizaciji, no to ne znači gubitak interesa centralne državne vlasti za obrazovne ishode.***

Kao što je detaljnije opisano u trećem poglavlju, vođenje i upravljanje školskim sustavom odvija se na nižim razinama nego u prošlosti, pri čemu je izvršen prijenos upravljanja i financiranja sa centralne državne vlasti na škole i lokalnu upravu. Ipak, u većini zemalja škole još rade pod određenim ograničenjima ili ostaju lišene potpune samoodgovornosti. U Engleskoj je, na primjer, državna uprava preuzela čvrstu ulogu u upravljanju akcijskim programima i sankcijama za manje uspješne škole. U Finskoj i Nizozemskoj povremeno je dolazilo do povratka na tradicionalnu centraliziranu izradu planova s uže definiranim obrazovnim ciljevima. U načelu, postoji tipična podjela između centralne državne vlasti koja definira opće ciljeve i prati rezultate te lokalne uprave i kontrole nad školskim procesima. Iako je to nesumnjivo opće usmjerenje reformi u uspješnim obrazovnim sustavima, dihotomija nije uvijek jasna te ostaje mnogo sivih područja.

- ***Naglasak na unapređenju školske kvalitete, prvenstveno u smislu povećanja postignuća učenika, tijesno je povezan s autonomijom škola.***

U svim zemljama iz istraživanja nastojanja da se unaprijedi učenje, pa tako i ishodi učenja, pokretala je centralna vlast, a provodile su ih škole. Samoodgovornost škola učvršćena je samovrjednovanjem i odgovornošću za rezultate vanjskih vrjednovanja koji se iznose u javnost. U svim zemljama osim u Francuskoj, u okviru reformi definirani su standardi postignuća ili su prošireni već postojeći. Ti su standardi uglavnom sastavni dio obveznog ili općeg kurikuluma. Nacionalni standardi nisu definirani samo za učenike, već i za učitelje (na primjer u Engleskoj). Mehanizmi vanjskog vrjednovanja uključuju programe testiranja, inspekcijски nadzor/supervizije na temelju kojih se izrađuju izvješća o institucijama te završne ispite. Prikupljeni podatci ne koriste se samo u svrhu javne odgovornosti, već i kao potpora ciljanim mjerama za razvoj škola. Važan aspekt tih mjera jest povećanje fleksibilnosti školskog sustava, pri čemu ravnatelji traže adekvatne odgovore za svoju školu.

U svih šest zemalja, posebna pozornost pridaje se mjerama za postizanje integriranog unapređenja u poučavanju i učenju počevši od primarnog obrazovanja, uključujući stjecanje kompetencija u materinskom jeziku (čitanje i pisanje), matematici i prirodoslovlju/informacijskoj tehnologiji (osim Švedske).

Drugi skup mjera usmjeren je na unapređivanje predškolskog obrazovanja, i to povećanjem dostupnosti predškolskog obrazovanja za svu djecu u dobi od tri do pet godina starosti na razini države (npr. u Francuskoj) ili osiguravanjem prostora za predškolski odgoj i obrazovanje za sve četverogodišnjake u socijalno ugroženim područjima (u Engleskoj). Time je osigurano da sva djeca započnu školovanje u jednakim uvjetima.



*Poglavlje*

3

## PRIJENOS ODGOVORNOSTI NA ŠKOLE

## Strategije prijenosa odgovornosti

Od početka 1980-ih godina navedene zemlje povećavaju autonomiju škola putem različitih institucionalnih postupaka čiji je cilj povećavanje razine postignuća prijenosom odgovornosti na “prvu liniju” i poticanjem osjetljivosti za lokalne potrebe. U većini zemalja koje su bile uspješne u istraživanju PISA 2000 lokalna uprava i škole sada imaju značajnu slobodu u prilagođavanju i implementaciji obrazovnih sadržaja i/ili raspodjeli i upravljanju sredstvima. Istraživanje je također pokazalo da u svim zemljama OECD-a većina škola ima u određenoj mjeri odgovornost za upis učenika i trošenje novca te da su odgovorne za disciplinu učenika i njihovo ocjenjivanje. Osim u Njemačkoj, Italiji i Švicarskoj, većina petnaestogodišnjaka također je upisana u škole koje imaju utjecaj u donošenju odluka o skupinama predmeta koji se nude.

U ostalim područjima situacija je nešto šarenija. Na primjer, u nekim zemljama (uključujući Nizozemsku i Ujedinjenu Kraljevinu iz ovog istraživanja) škole imaju relativno visok stupanj slobode u planiranju proračuna. Za razliku od toga, Austrija i Njemačka ističu slabu uključenost škola u tu zadaću. U većini zemalja, škole imaju mali utjecaj pri određivanju učiteljskih plaća ili njihovom zapošljavanju i otpuštanju.

Utječe li raspodjela odgovornosti odlučivanja na postignuće učenika? U nekim zemljama, učenici iz škola s većom autonomijom češće imaju bolje postignuće, no taj je odnos manje vidljiv u zemljama poput Engleske, u kojoj jedna središnja uprava u velikoj mjeri određuje stupanj autonomije koju uživaju sve škole, pa ima manje razlika. U zemljama koje sudjeluju u PISA istraživanjima postoji jasan pozitivan odnos između određenih aspekata autonomije i postignuća, što je najvidljivije kod izbora predmeta koji se nude, a u manjoj mjeri kod autonomije u raspodjeli proračuna.

U zemljama koje sudjeluju u PISA istraživanjima, prijenos odgovornosti izvršen je na različite načine i s naglaskom na različite aspekte autonomije, ovisno o kojoj zemlji je riječ – u nekim slučajevima to je sloboda izbora nastavnih sadržaja, a u drugima vođenje i upravljanje školama. Kao rezultat toga, neke zemlje zadržale su čvrsti centralizirani nadzor nad nekim područjima obrazovanja, dok su druge izvršile prijenos odgovornosti.

### Primjeri pokušaja prijenosa odgovornosti

**Kanada** ima federalni sustav sa samo indirektnom ulogom federalne vlade i općim centraliziranim modelom upravljanja obrazovanjem unutar svake provincije ili teritorija. Ministarstva pojedinih provincija donose okvir za pružanje obrazovnih usluga, postavljaju obrazovne standarde te sudjeluju u evaluaciji i planiraju. Oko 80% kurikulumskog sadržaja određuje se na državnoj razini. Međutim, lokalna uprava odgovorna je za upravljanje školama, zapošljavanje učitelja i, u nekim slučajevima, za prikupljanje financijskih sredstava za obrazovanje. Tijekom 1990-ih godina neke provincije ponovo su centralizirale neke ovlasti kao što je razvoj kurikuluma, koji je 1960-ih godina bio povjeren lokalnim vlastima.

Ipak, u nekim provincijama ulažu se veliki naponi da se odgovornost povjeri lokalnoj upravi i školama. Na primjer, od škola i općina može se tražiti da provode samovrjednovanje te da nakon toga izrade akcijske planove za unapređivanje školske kvalitete. U Ontariju škole trebaju izrađivati planove za poboljšanje na temelju indikatora kao što su rezultati vrjednovanja postignuća učenika u cijeloj provinciji.

**Engleska** je posljednjih godina prošla kroz “revoluciju” u raspodjeli odgovornosti, čime se udaljila od modela usredotočenog na lokalnu obrazovnu upravu odgovornu za provedbu obrazovanja i razvoj kurikuluma za svako područje. U novom sustavu utemeljenom 1990-ih godina izvršen je prijenos ovlasti, kako nadolje (na škole kao autonomne pružatelje usluga), tako i prema gore, na središnju vlast odgovornu za donošenje standarda. U središtu današnjeg sustava nalazi se nacionalni kurikulum koji veoma detaljno propisuje “standarde” i očekivana postignuća

koja se ispituju redovitim nacionalnim ispitima za učenike. S lokalnim vođenjem i upravljanjem školama te s dodjeljivanjem financijskih sredstava prema broju upisanih učenika, svaka škola uživa visok stupanj operativne autonomije.

Lokalna obrazovna uprava uglavnom je odgovorna za upravljanje sustavom u cjelini, za izradu lokalnih planova te za sudjelovanje u financiranju škola putem lokalnih poreza. Državne agencije imaju brojne instrumente za održavanje standarda, uključujući specifikaciju predmeta i pojedinosti vezanih uz sadržaje koji će se poučavati u nacionalnom kurikulumu, razvoj standardnih testova postignuća te izravan nadzor nad svakom školom. Da bi se postiglo planirano unapređenje kvalitete školskog sustava koristi se posebni instrument koji uključuje javnu dodjelu *beacon* statusa, priznanja za izvrsnost i inovativnost za škole koje su pokazale izrazito visoke razine postignuća.

Tijekom 1980-ih i 1990-ih godina **Finska** je izvršila prijenos odgovornosti upravljanja školama s države na lokalne općine. Škole sada mogu samostalno donositi odluke o operativnim aktivnostima, no budući da se one temelje na nacionalnim ciljevima, učvršćen je položaj i važnost procjena postignuća i evaluacije. Ministarstvo obrazovanja i Nacionalno vijeće za obrazovanje donose opći kurikulum koji sadrži opće nastavne predmete i nacionalne ciljeve učenja, kao i broj nastavnih sati te kriterije ocjenjivanja u glavnim predmetima u primarnom i nižem srednjem obrazovanju (“osnovno obrazovanje”). Država financira škole, a javne i privatne škole imaju jednaki tretman.

Međutim, općine donose lokalne obrazovne ciljeve i nastavne planove i programe u osnovnom obrazovanju, dok same škole imaju veću ulogu u tom pogledu na višoj srednjoj razini. Lokalna uprava uglavnom je odgovorna za zapošljavanje učitelja te za vrjednovanje kvalitete pojedinačnih škola putem vanjskog i unutarnjeg vrjednovanja.

U **Francuskoj** je Ministarstvo obrazovanja ključno tijelo koje je odgovorno za osiguranje jednakih mogućnosti za učenike i jednake obrazovne standarde u cijeloj zemlji. Posljednjih godina veća odgovornost dodijeljena je regionalnim i lokalnim vlastima. To znači da, na primjer, akademije koje upravljaju školama na regionalnoj i podregionalnoj razini sada mogu raspoređivati učitelje u pojedinačne škole. Lokalna uprava dobila je i ulogu u prikupljanju sredstava za obrazovanje, a njihov doprinos iznosi 20%. Decentralizacija nije utjecala na nacionalni kurikulum, instrument centralne vlasti francuske države. Proces evaluacije uključuje i nacionalna i podređena regionalna tijela koja su odgovorna za disciplinski i stručni nadzor. Nadzornici, koji podnašaju izvješća Ministarstvu obrazovanja, odgovorni su za stalni nadzor obrazovnog sustava, dok Ministarstvo obrazovanja i dalje zapošljava i plaća učitelje.

**Nizozemske** škole održavaju ili općine ili privatne vjerske ili pedagoške organizacije, koje od države primaju jednaka financijska sredstva. U posljednjih nekoliko godina odgovornosti su prenesene s vlade na tijela za održavanje škola te na same škole. Budući da je uloga vlade usmjerena na osiguranje okvira za visokokvalitetno obrazovanje, škole su dobile veću autonomiju u trošenju sredstava i radu, ali i dalje ostaju odgovorne za postignuće na nacionalnoj razini. Ministarstvo obrazovanja donosi opće smjernice vezane uz kurikulum, ciljeve učenja i programe ispita. Osnovne i srednje škole (samo kurikulum za nižu srednju školu) imaju veću autonomiju nad upravljanjem svojim kurikulumom. Kad je riječ o kurikulumu za višu srednju školu, srednje škole moraju tijesno slijediti državni program polaganja ispita koji definira potrebna znanja i vještine. Općine su odgovorne za projekte izgradnje škola i savjetodavne službe, kao i za preraspodjelu novca radi smanjenja nejednakosti, kako za privatne, tako i za općinske škole na svom području. Školski proračuni donose se prema broju učenika i ne ovise o postignuću.

U **Švedskoj** se odluke donose na tri razine, unutar kojih je 1991. godine došlo do većih prijenosa ovlasti. Parlament, Ministarstvo obrazovanja i Državna agencija za obrazovanje donose opće smjernice na nacionalnoj razini.



Općine donose odluke o tome kako će se postići ciljevi obuhvaćeni tim smjernicama i potpuno su odgovorne za upravljanje i financiranje. Odgovorne su i za dugoročno planiranje čime se osigurava održavanje odgovarajućih standarda pružanja obrazovnih usluga. Škole su odgovorne za interpretaciju i implementaciju kurikuluma radi postizanja nacionalnih ciljeva. U središtu toga sustava nalaze se individualizirani (lokalni) planovi rada koje izrađuju škole te školski planovi koje izrađuju općine. Međutim, stupanj do kojeg općine upravljaju školama u praksi varira - neke se odlučuju za pristup “od vrha prema dolje”, a druge za politiku “nemiješanja”.

### **Sličnosti i razlike u strategijama prijenosa odgovornosti**

Iako decentralizacija predstavlja opći trend, ne postoji opći model koji bi definirao koje ovlasti postoje na različitim razinama sustava upravljanja. Čak su i zemlje koje su potpuno izvršile prijenos odgovornosti odlučivanja to učinile na različite načine. U Švedskoj su odgovornosti prepuštene općinama kao tijelima za održavanje škola. U Finskoj su one na sličan način povjerene takvim tijelima, iako u većoj mjeri nego u Švedskoj, ali i samim školama. U Nizozemskoj je upravljanje preneseno na tijela za održavanje javnih i privatnih škola, što je u skladu s nizozemskom tradicijom davanja velike slobode roditeljima u izboru škole za njihovo dijete. U Engleskoj je tržišno usmjereni vladajući režim dao školama više slobode u odlučivanju, smanjujući istodobno visok stupanj nadzora i odlučivanja u obrazovanju koje su prethodno imale lokalne vlasti.

Čini se da je određeni stupanj centraliziranog upravljanja kurikulumom jedno od zajedničkih obilježja, no to u praksi različito funkcionira od zemlje do zemlje. Dok je francuska državna uprava zadržala čvrstu kontrolu nad kurikulumom, u Finskoj, Nizozemskoj i Švedskoj ta je odgovornost centralizirana samo u smislu utvrđivanja općih kriterija koji se moraju ispuniti na decentraliziranoj razini. Kurikulumski ciljevi i nastavni sadržaji više se ne definiraju detaljno na državnoj razini. Školama u Finskoj i Švedskoj ni u kojem slučaju nije dozvoljeno mijenjati nacionalni kurikulum, no one uživaju potpunu autonomiju nad predmetima koje nude. S druge strane, u Nizozemskoj svaka škola slobodno donosi svoje odluke vezane uz kurikulum, ali se mora pridržavati satnice za pojedinačne nastavne predmete.

Kad je riječ o praktičnom rukovođenju školama i upravljanju kurikulumom, Engleska se može opisati kao poseban slučaj. U Engleskoj je upravljanje pojedinačnim školama gotovo potpuno preneseno s decentralizirane razine tijela za održavanje škola na same obrazovne ustanove. S druge strane, škole više nisu odgovorne za upravljanje kurikulumom, što je uz obvezu redovitog vanjskog vrjednovanja preneseno na centralnu razinu. Filozofija na kojoj se temelji ovaj sustav je filozofija tržišta, u kojemu je ponašanje pružatelja usluga ograničeno državnim propisima i propisanim kurikulumom.

Također, postoje razlike i u strukturama koje se koriste za provjeru usklađenosti s ciljevima učenja definiranim u okviru kurikuluma tih zemalja. U Finskoj je nadzor uglavnom prepušten školama i tijelima za održavanje škola koji provode samovrednovanje. U Engleskoj i Nizozemskoj za nadzor je odgovoran moćan državni inspeksijski sustav, situacija koja ponovo mijenja načelo tržišno usmjerenih sustava upravljanja koji postoji u te dvije zemlje, u kojima se financiranje temelji na proračunima po učeniku za svaku školu.

*Poglavlje*

4

## PRAĆENJE SUSTAVA

Standardi postignuća mogu biti učinkoviti samo ako se implementiraju i procjenjuju dosljedno. Procjenjivanje postignuća učenika danas je uobičajena praksa u mnogim zemljama OECD-a, a rezultati se često u velikoj mjeri iznose i koriste u javnim raspravama, kao i u raspravama vezanima uz unapređivanje školstva. Uz to, zemlje sve češće prate postignuća u skladu s međunarodnim normama putem različitih međunarodnih istraživanja poput PISA-e ili TIMSS-a (*Trends in International Mathematics and Science Study*) i PIRLS-a (*Progress in International Reading Literacy Study*) koje provodi Međunarodno udruženje za vrjednovanje obrazovnih postignuća (IEA). Međutim, razlozi za provođenje nacionalnih procjena postignuća i priroda korištenih instrumenata u velikoj mjeri se razlikuju unutar i između zemalja. Metode korištene u zemljama OECD-a uključuju različite oblike vanjskih procjena postignuća, vanjske evaluacije ili inspekcija, kao i osiguranje kvalitete i samovrjednovanje škola.

Mišljenja o tome na koji način bi se rezultati evaluacija i procjena postignuća mogli i trebali koristiti se razlikuju. Neki ih vide prvenstveno kao alate za otkrivanje najbolje prakse i identificiranje zajedničkih problema kako bi se učitelji i škole potakli na unapređivanje i razvoj podržavajućih i produktivnijih okolina za učenje. Drugi smatraju da je njihova svrha poticati konkurentnost javnih službi ili tržišnih mehanizama u dodjeli sredstava, na primjer iznošenjem komparativnih rezultata škola u javnost da bi se roditeljima olakšao izbor škole ili osiguravanjem da financijska sredstva prate učenika.

Vrsta korištenih i izvještavanih *benchmark* indikatora ima važne implikacije za različite interesne skupine, uključujući roditelje, učitelje, škole i učenike. Slijedi opis nekih od glavnih metoda praćenja sustava u svakoj od šest zemalja iz istraživanja.

### **Praćenje sustava u zemljama iz istraživanja**

U **Kanadi** su posljednjih godina, nakon povećanog interesa javnosti za kvalitetu školskog sustava, uslijedila komparativna istraživanja o školama. Kanada ima prilično dugu tradiciju sudjelovanja u međunarodnim komparativnim istraživanjima, koje ponekad i proširuje kako bi se dobile bolje usporedbe među provincijama (poput TIMSS-a) ili pratili učenici tijekom vremena, kao što je slučaj s istraživanjem *Canada's Youth in Transition Survey*, koje je uslijedilo nakon PISA istraživanja.

Kanadska javnost uglavnom pozdravlja velika komparativna istraživanja, ali im se protive mnogi sindikati učitelja jer se boje da će se koristiti za procjenu učinkovitosti pojedinačnih učitelja, kao i za ograničavanje kurikuluma. Od 1990-ih godina različite provincije testiraju djecu različite dobi, a razlikuje se i orijentacija ispita. Na primjer, u Alberti su ispiti usmjereni na aktualni kurikulum, dok glavni ispiti u Ontariju obuhvaćaju osnovne vještine. Rezultate vrjednovanja u provincijama dobivaju provincije, okruzi, škole i učenici, a različite ih provincije objavljuju na različite načine. Na primjer, školski odbor okruga Toronto jednom godišnje objavljuje rezultate ispita zajedno s demografskim podacima za 459 osnovne škole. Nacionalni Program indikatora školskih postignuća ispituje postignuća uzorkovanih učenika u matematici, prirodoslovlju ili čitanju/pisanju, a svako se od tih predmetnih područja ispituje ciklično svake četiri godine. Škole ne dobivaju povratne informacije zbog slučajnog odabira uzorka.

U **Engleskoj** je 1990-ih došlo do uvođenja inspekcije na razini škola, ispita za učenike temeljenih na nacionalnom kurikulumu te sustavnog objavljivanja rezultata testova i ispita pojedinačnih škola. Praćenje sustava putem sudjelovanja u različitim međunarodnim istraživanjima ima dužu tradiciju i potječe još od prvih međunarodnih istraživanja u području matematike i prirodoslovlja koje provodi IEA.

Na nacionalnoj razini, odgovornost za praćenje u velikoj mjeri ima Tijelo za kvalifikacije i kurikulum, odgovorno za definiranje i praćenje nacionalno propisanih standarda, te Ured za standarde u obrazovanju (OFSTED), koji nadgleda redovite inspekcije svake škole. Agencija za izobrazbu učitelja odgovorna je za razvoj standarda za učitelje. Povratne informacije o cjelokupnom sustavu objavljuju se u godišnjim izvješćima OFSTED-a temeljenim na školskim inspekcijama. Godišnje objave rezultata testova i ispita za svaku školu imaju značajan utjecaj na škole i percepciju

javnosti o školama. Rezultati školskih inspekcija koriste se i u svrhu promicanja posebno djelotvornih tehnika za poučavanje čitanja s razumijevanjem i matematičkih vještina, što je značajno utjecalo na rad učitelja u razredu. Nacionalne evaluacije povezane su i s međunarodnim istraživanjima o učinkovitosti škola, kao i s međunarodnim istraživanjima poput PISA-e. Prema međunarodnim istraživanjima, važan aspekt koji utječe na razvoj engleskog sustava jest želja za smanjenjem relativno velikih razlika u obrazovnim ishodima za učenike različitog socijalnog statusa.

Cilj istraživanja i evaluacija u **Finskoj** jest osigurati slijedeće smjernice i odluka koje donosi politička vlast i/ili nacionalni kurikulum. Oni kojima je povjeren ovaj zadatak moraju utvrditi provodi li se ta politika u stvarnosti. Rezultati ispita pokazuju postižu li učenici očekivani uspjeh u odnosu na jedinstveni standard. Posebno se ispituju razlike u postignućima između škola kako bi se identificirale manje uspješne škole i pružila im se podrška. Učitelji i ravnatelji također su uključeni u evaluaciju, čiji se naglasak stalno mijenja usredotočujući se na različite teme. Iz tog razloga, sustav evaluacije smatra se alatom čija je svrha pomoći školama da se poboljšaju, a ne samo objaviti koje škole imaju loše rezultate.

Finska je sudjelovala i u raznim međunarodnim empirijskim istraživanjima. Nacionalne evaluacije djelomično su potvrdile rezultate tih istraživanja, no one često pokazuju i da su neka područja, na primjer pismeno izražavanje, jezično znanje i matematika, problematičnija nego što se činilo nakon velikog uspjeha Finske u nedavnim međunarodnim istraživanjima. Iako je PISA pokazala da relativno mali broj finskih učenika ima slabija postignuća, Finska pokušava odgovoriti na svoje pesimistično viđenje stavova finskih učenika prema procjenama postignuća i prema samima sebi.

U **Francuskoj** se administrativne odluke i odluke vezane uz poučavanje donose na temelju rezultata empirijskih istraživanja. Pravi se razlika između dijagnostičkih istraživanja i istraživanja čiji je cilj praćenje sustava. Od 1989. godine dijagnostički testovi omogućuju učiteljima da individualno procjenjuju postignuća učenika i da dobivaju povratne informacije o svom stručnom radu. Kod tih je testova moguće tijekom procjene postignuća analizirati kako učenici odgovaraju na pitanja, točno ili netočno. Za razliku od toga, cilj istraživanja za praćenje sustava koje provodi Ministarstvo obrazovanja jest vrjednovati cjelokupni obrazovni sustav. Ona se koriste u svrhu razvoja sustava tijekom vremena, kao i za evaluaciju učinkovitosti inovacija. Rezultati brojnih međunarodnih istraživanja u kojima Francuska sudjeluje također pridonose tom procesu.

Baza podataka s instrumentima i zbirni rezultati nacionalnih dijagnostičkih istraživanja dostupni su francuskim učiteljima na internetu. Nedavno je interes javnosti za takve rezultate i za podatke o učinkovitosti školskog sustava doveo do toga da se u medijima objavljuju rang liste s rezultatima pojedinačnih viših srednjih škola (*liceja*). To je naišlo na kritike jer ti podatci ne pokazuju koliko učenika napusti školu prije završetka školovanja, kao ni kontekstualne podatke o učenicima. Iz tog razloga Ministarstvo daje podatke o socijalnom kontekstu na razini škola.

**Nizozemski** školski inspektorat, koji je državna ustanova, ima izravnu odgovornost za praćenje obrazovnog sustava. Inspektori izvješćuju parlament o različitim aspektima obrazovnog sustava u godišnjim izvješćima o stanju u obrazovanju. Inspektorat prati i pojedinačne škole. Tijekom inspekcija konzultiraju se razne interesne skupine, od roditelja i učitelja do stručnjaka i predstavnika obrazovnih organizacija. Redovito praćenje učinkovitosti pojedinačnih škola i kvalitete poučavanja temelji se na većem broju utvrđenih kriterija i indikatora kao što su postignuća i postotak ispisanih učenika, aspekti poučavanja i sustavi podrške učenicima. U objavljenim izvješćima o školama, inspektorat daje i kontekstualne podatke o socioekonomskom statusu učenika. Svaka škola obvezna je informirati roditelje o školi i razini postignuća koju je dosegla.

Sve veći interes za kvalitetu obrazovanja doveo je do redovitih inspekcija i njihovog sve češćeg zajedničkog grupiranja. Na primjer, istraživački projekt PRIMA, longitudinalno multikohortno istraživanje u osnovnim školama, ispituje postignuća učenika u kontekstu socijalnog okruženja i stavova učenika.

U sklopu praćenja sustava, Nizozemska pridaje veliku važnost međunarodnim istraživanjima kao što su TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), koje provodi *Međunarodno udruženje za vrjednovanje obrazovnih postignuća*, i PISA. Veliki uspjeh nizozemskih učenika u TIMSS-u pripisuje se, između ostalog, činjenici da su učenici bili dobro pripremljeni za test zahvaljujući nastavi temeljenoj na konstruktivističkim pedagoškim pristupima pa su mogli osobito dobro riješiti problemske zadatke.

U **Švedskoj** svako obrazovno istraživanje vodi računa o osnovnom cilju obrazovne politike: pružiti svojoj djeci jednake obrazovne mogućnosti bez obzira na spol, prebivalište ili ekonomski status. Švedska ima dugu tradiciju sudjelovanja u međunarodnim istraživanjima vezanima uz praćenje sustava te u provedbi nacionalnih komparativnih istraživanja. Danas su ona nadopunjena nedavno uvedenim inspeksijskim sustavom, nacionalnim sustavom testiranja i nacionalnim sustavom evaluacije, uključujući i daljnje analize. Za te je instrumente odgovorna Državna agencija za obrazovanje.

Rezultati državnih inspekcija, kao i ocjene, rezultati ispita i ostali podatci iz nacionalnog praćenja objavljuju se jednom godišnje. Za svaku školu pripremaju se posebni statistički podatci koji se objavljuju i na internetu.

Odgovor na loše rezultate usredotočen je na pružanje pomoći slabijim učenicima kako bi dosegli nacionalni standard. Tim se učenicima pridaje posebna pozornost u skladu sa švedskom politikom jednakih obrazovnih mogućnosti.

### **Sličnosti i razlike u praćenju sustava**

Svaka od zemalja iz istraživanja veliku važnost pridaje standardima praćenja prema nacionalnim i međunarodnim *benchmark* indikatorima kao dio strategije za osiguravanje visokog postignuća. Postoje i razlike i sličnosti među zemljama u pristupima praćenju sustava - s obzirom na svrhu, korištene alate za praćenje te način objavljivanja i diseminacije rezultata.

Postoji više razloga zašto navedene zemlje prate postignuća. Sve zemlje nastoje koristiti rezultate procjena postignuća kako bi održale ili unaprijedile kvalitetu obrazovnog sustava te dobile empirijski zasnovane referentne okvire na temelju kojih mogu procjenjivati postignuće pojedinaca, škola i cjelokupnog sustava. Međutim, različite funkcije praćenja učinkovitosti imaju različitu važnost u različitim zemljama. U federalnoj zemlji s autonomnim školskim sustavima kao što je Kanada, istraživanja koja se provode na nacionalnoj razini omogućuju usporedbe među provincijama. U Finskoj i Švedskoj tvorci obrazovne politike usredotočeni su prvenstveno na provođenje evaluacija kako bi se svim učenicima osigurale jednake obrazovne mogućnosti bez obzira na njihov socioekonomski status. U Francuskoj se provode empirijska testiranja kako bi se osiguralo da učenici dostignu očekivanu razinu postignuća i da učitelji pružaju dovoljno kvalitetnu podršku. U Engleskoj i Nizozemskoj državni inspektorati daju školama informacije koje im mogu pomoći da se poboljšaju, ali stavljaju i veliki naglasak na dostupnost rezultata za interesne skupine, povećavajući tako javnu odgovornost škola.

Zemlje iz istraživanja koriste niz različitih alata za praćenje. Sve spomenute zemlje imaju veliko iskustvo s istraživanjima koja uspoređuju postignuća učenika među obrazovnim sustavima, a većina ih trenutno sudjeluje u najmanje tri velika aktualna istraživanja: PISA-i, TIMSS-u (matematika i prirodoslovlje) te u PIRLS-u (čitalačka pismenost). Osim navedenih komparativnih istraživanja, sve zemlje imaju sustave za provođenje opsežnih nacionalnih procjena postignuća. U Kanadi se one provode i na razini provincija i na razini cijele zemlje. Različite zemlje na različite načine kombiniraju dijagnostičku funkciju i funkciju praćenja sustava. U Finskoj i Švedskoj odgovornost je decentralizirana, ali su državne agencije zadužene za osiguravanje jednakih mogućnosti u cjelokupnom sustavu.

Te agencije ne stavljaju naglasak samo na proces procjenjivanja postignuća, već i na mjere za konstruktivno rješavanje svih uočenih problema. Inspekcijski sustavi u Engleskoj i Nizozemskoj ne koriste se samo da bi škole bile odgovorne za svoje standarde, već i u svrhu davanja informacija koje im omogućuju da se poboljšaju. Takve se inspekcije nastoje povezati s istraživanjima o učinkovitosti škola. Francuska ima jedinstven pristup - ona odvaja dijagnostička testiranja od praćenja sustava. S jedne strane učitelji dobivaju alate za prepoznavanje jakih i slabih točaka kod učenika te za prepoznavanje potencijala za unapređenje vlastitog poučavanja. S druge strane ta dva odvojena istraživanja, čiji su rezultati dostupni javnosti, pružaju podatke o razinama postignuća institucija.

Sve zemlje objavljuju rezultate evaluacije školskog sustava, ali se razlikuju u načinu na koji to čine, djelomično zbog razlika u dizajnu evaluacijskih instrumenata. Na primjer, kanadske provincije objavljuju rezultate na brojnim razinama, od provincija nadalje, pa sve do pojedinačnih učenika (u istraživanjima sa slučajnim uzorkom učenika, a ponekad i škola to nije moguće). Engleska i Francuska objavljuju rezultate ispita na što dostupniji način u svrhu stvaranja pritiska na školski sustav kako bi došlo do poboljšanja. U Francuskoj je velik naglasak stavljen na cjelokupni sustav (iako se i to mijenja), dok se u Engleskoj posebno ističu rezultati pojedinačnih škola. Bez obzira na to u kojoj mjeri su rezultati dostupni javnosti, opći model koji koriste sve zemlje iz istraživanja jest razvoj mehanizama za individualizirano pružanje povratnih informacija školama kako bi im se pomoglo da promisle o svom poboljšanju.



*Poglavlje*

5

## ORGANIZACIJA SUSTAVA PODRŠKE



Da bi škole postale “organizacije koje uče”, potrebni su im čvrsti sustavi podrške – institucionalizirane službe čiji je cilj unapređivanje školske kvalitete. Takvi sustavi mogu podržati napore pojedinačnih učenika i učitelja, cijelih škola i ravnatelja te školskih sustava i organizacija za održavanje škola. Postoji razlika između sustava podrške za pojedinačne učenike, uključujući učenike u nepovoljnom položaju ili učenike s posebnim potrebama, i sustava podrške koji se odnose na potrebe škola i učitelja, kao i onih koji se odnose na cjelokupni školski sustav. Sedmo poglavlje u ovom izvješću bavi se organizacijom obrazovnih procesa unutar škola, a osmo integracijom učenika imigranata. To je poglavlje usredotočeno na strukture podrške pojedinačnim školama i školskim kolektivima, odnosno na:

- vanjsko savjetovanje škola, uključujući uloge školskih inspektorata i mreža škola
- stručno usavršavanje učitelja nakon zaposlenja, uključujući njegovu organizaciju i financiranje, posebnu izobrazbu ravnatelja te glavne izazove s kojima se stručno usavršavanje danas suočava
- odnos između sustava podrške i kvalitete škola.

### Sustavi podrške u zemljama iz istraživanja

**Kanadske** stručne službe obično dobivaju financijska sredstva od lokalne i provincijske školske uprave, dok općinski školski savjetodavni odbori okupljaju lokalne interesne skupine.

U okviru kanadskih inicijativa za unapređenje školstva, rezultati testova ne pružaju školama samo informacije potrebne za praćenje vlastita napretka, već i podatke o najboljoj praksi u drugim školama. Školski razvojni programi često su financijski i idejno podržani od provincijskih vlada, a uključuju sudjelovanje ravnatelja, učitelja, općinskih predstavnika i roditelja. U nekim slučajevima, u školskim okruzima djeluju školski razvojni timovi koji okupljaju brojne interesne skupine, a cilj im je savjetovanje školske uprave.

Kanadske provincijske i općinske vlasti daju velik prioritet i sredstva stručnom razvoju učitelja, pri čemu je poseban naglasak stavljen na samoregularajuće učenje učitelja. Takva se izobrazba organizira u tijesnoj suradnji sveučilišta i školske uprave. “Dani stručnog usavršavanja”, koji se održavaju tijekom školske godine, nisu namijenjeni samo stručnom usavršavanju kolektiva pojedinačnih škola, već i za provođenje brojnih drugih razvojnih aktivnosti. Usavršavanje učitelja početnika veoma je dobro razrađeno, pri čemu odbori za uvođenje učitelja početnika oblikuju programe izobrazbe na temelju procijenjenih potreba. Stručno usavršavanje provodi se i u sveučilišnim ljetnim školama, koje često potpisuju ugovore s ministarstvima obrazovanja. Poticaj za sudjelovanje u takvoj izobrazbi može biti i povećanje plaće.

Mnoge obrazovne reforme u Kanadi temeljene su na “nastavi zasnovanoj na mjerenju”, pri čemu rezultati testova utječu na planiranje školskog razvoja. Međutim, nijedno istraživanje nije dalo podatke o sveukupnim učincima takvih inicijativa na postignuće, kao ni o učincima savjetodavnih organizacija na kvalitetu škola.

Nastojanje **engleske** vlade da se postave visoki i zahtjevni ciljevi vezani uz kvalitetu i standarde za svaku školu oslanja se na čvrste sustave podrške. Oni su tijesno povezani sa sustavima upravljanja i inspekcije. Na nacionalnoj razini, za podršku su odgovorni Odjel za obrazovanje i vještine (DfES) i Ured za standarde u obrazovanju (OFSTED), a na lokalnoj razini lokalna obrazovna tijela i školski upravni odbori. U posljednje vrijeme umreživanje škola i širenje ekspertize postaje sve važnije zbog porasta broja srednjih škola sa stručnim profilima.

DfES i OFSTED razvijaju centralizirane vanjske mehanizme na temelju rezultata inspekcija pojedinačnih škola i instrumenata čija je svrha promicanje posebnih područja kompetencija učenika, uključujući Nacionalnu strategiju za poboljšanje pismenosti i Nacionalnu strategiju za poboljšanje matematičke pismenosti.

Lokalne obrazovne vlasti pružaju školama podršku prije i nakon inspekcije, a upravno tijelo razvija postinspekcijski akcijski plan s ciljem poboljšanja slabih točaka. Pojavom specijaliziranih srednjih škola olakšan je proces stvaranja školskih mreža pomoću kojih ravnatelji i djelatnici škola razmjenjuju iskustva i stručna znanja. Manje uspješne škole dobivaju posebnu podršku središnje vlasti, uz sankcije ukoliko ne dođe do traženog poboljšanja.

Stručno usavršavanje učitelja najčešće se provodi u pojedinačnim školama, a uklopljeno je u sustave osiguranja kvalitete koje razrađuju škole. Aktivnosti variraju od dana stručnog usavršavanja za cijeli kolektiv usmjerenog na planiranje školskog razvoja, do savjetovanja vezanog uz određene predmete i timskog poučavanja. Pojedinačne učitelje mogu osposobljavati iskusniji učitelji s izvrsnim sposobnostima poučavanja, koji su oslobođeni učiteljskih obveza jedan dan u tjednu. Kao odgovor na istraživanja koja su pokazala važnost utjecaja rukovoditelja na kvalitetu škole, razvijene su i stručne kvalifikacije za više i srednje rukovoditelje.

U novom **finskom** modelu upravljanja školom - “upravljanje prema informacijama” - važnu funkciju podrške dobile su institucije odgovorne za vrjednovanje. One se protežu od Nacionalnog odbora za obrazovanje, koji je razvio model samovrjednovanja škola, do vrjednovanja i podrške na razini općina.

Stručno usavršavanje učitelja nakon zaposlenja uključuje općine, tijela državne uprave u provincijama, nacionalni odbor za obrazovanje, sveučilišta i učiteljske organizacije. Izobrazba se djelomično provodi tijekom ljetnog odmora, no učitelji ponekad odustaju jer moraju prisustvovati o vlastitom trošku. Prema nedavnom istraživanju, učitelji bi htjeli češće sudjelovati u izobrazbi nego što im je trenutno omogućeno. Učitelji početnici smatraju da ne dobivaju dovoljnu podršku u rješavanju problema na početku karijere, dok učitelji općenito traže bolje strategije za rad s lošijim učenicima. Stručno usavršavanje nakon zaposlenja usmjereno je na sposobnosti otkrivanja potencijala različitih učenika.

U **Francuskoj** su strukture podrške integrirane u regionalnu upravu za obrazovanje (akademije) preko školskih inspektora, koji su uglavnom odgovorni za savjetovanje škola i učitelja. Akademije i visoke učiteljske škole nude dodatnu podršku. Pojedinačne škole dobivaju podršku i pomoću zona obrazovnih prioriteta u depriviranim područjima (ZEP) te putem regionalnih mreža podrške.

Inspekcijski sustav prvenstveno služi za nadziranje rada učitelja, a regionalni inspektori savjetuju učitelje i nastavnike. U primarnom obrazovanju, omjer inspektora i nastavnika iznosi 1:300, a u srednjem obrazovanju 1:750. Inspektori ocjenjuju uspješnost učitelja na temelju promatranja nastave. Nakon toga se donose odluke o usavršavanju kolektiva, no mnogi učitelji smatraju da u praksi inspektori ne mogu ispuniti svoju savjetodavnu ulogu kako treba. Sljedeća razina podrške ZEP-ovima više je usmjerena na razvoj cijele škole. Vijeće u zonama (*Consil de zone*), koje uključuje učitelje, roditelje te lokalne i državne predstavnike, pridonosi profiliranju pojedinačnih škola. Međutim, rasprave o slabostima ovakvog pristupa ukazuju na premalu podršku od strane učiteljskih timova.

Akademije i učiteljske škole provode izobrazbu za kontinuirano stručno usavršavanje učitelja. Sudjelovanje učitelja je dobrovoljno, a tijekom izobrazbe su oslobođeni učiteljskih obveza. U posljednjih pet godina, oko 60% učitelja sudjelovalo je u barem jednoj jednotjednoj izobrazbi. Prije je takva izobrazba bila usmjerena na nastavne predmete, no uveden je novi tip usavršavanja na temu obrazovnih inovacija, heterogenosti i informacijsko-komunikacijske tehnologije. U posljednje vrijeme bilo je teško ponuditi zadovoljavajući program usavršavanja zbog rezanja troškova i neslaganja uprave oko organizacije izobrazbe. Ipak, usavršavanje je unaprijeđeno s reformama obrazovne uprave.

Za održavanje kvalitete škola Francuska koristi jednostavan model davanja povratnih informacija školama o rezultatima vrjednovanja. Ipak, postoji nezadovoljstvo sadašnjim sustavom, u kojemu inspektori u sklopu funkcije podrške pišu mišljenja o učiteljima.

**Nizozemski** visoko razvijeni sustavi podrške školama jasno su odijeljeni od školske inspekcije. Oni uključuju regionalne “službe za savjetovanje škola” koje djeluju u školama u primarnom obrazovanju te u školama za djecu s posebnim

potrebama, nacionalne školske savjetodavne centre za protestantske, katoličke i nevjerske školske strukture, pružatelje usluga stručnog usavršavanja učitelja koje održavaju mnoga tijela, uključujući središnje državne institucije i državno Vijeće za obrazovanje, koje daje savjete o glavnim pitanjima vezanima uz obrazovni sustav. Od kraja 1990-ih godina, savjetodavne službe financiraju se na općinskoj razini kako bi postale osjetljivije za potrebe lokalnih škola te kako bi općine dobile pomoć u planiranju lokalnog razvoja.

Nacionalni savjetodavni centri srednjim školama daju savjete o sustavu usredotočene na implementaciju inovacija i organizacijski razvoj. Također, oni nude i individualno savjetovanje za škole i učitelje. Nacionalni savjetodavni centri, koje djelomično financira država, prodaju svoje usluge školama. Iako se školski inspektorat službeno ne smatra strukturom podrške, u praksi se od njega očekuje da daje savjete školskoj upravi, učiteljima i lokalnim vlastima. Za provedbu preporuka inspektora, škole se mogu oslanjati na savjetodavne službe, iako ne postoji institucionalizirana veza između inspektora i savjetnika.

Tijekom 1990-ih godina Nizozemska je sa skupine institucija za izobrazbu učitelja, koje je izravno financirala država, prešla na sustav s većim brojem pružatelja takvih usluga, pri čemu škole biraju tip izobrazbe koristeći namjenska financijska sredstva koja su općine dodijelile tijelima za održavanje škola. Međutim, smatra se da su sadašnje usluge nedostatne, otežane jednim dijelom zbog preopterećenosti učitelja, a drugim zbog mišljenja učitelja da je kvaliteta izobrazbe loša. Sve veća potreba za stručnim usavršavanjem postoji i među ravnateljima, koji su dobili niz novih uloga u nizozemskim školama, a jedna od njih je i izrada proračuna.

Ne postoje dokazi o čvrstim vezama između nizozemskih visoko razvijenih struktura podrške i kvalitete škola. Jedno nizozemsko istraživanje o učinkovitosti škola pokazalo je da se samo 1% varijacija u postignućima može pripisati obilježjima takve podrške.

U Švedskoj su prijenosom odgovornosti s državne na općinsku razinu općine preuzele odgovornost za veći dio podrške školama, pri čemu su glavnu ulogu dobili školski odbori, učiteljske organizacije te organizacije za obrazovanje učitelja.

Škole moraju surađivati s tijelima za održavanje škola u aktivnostima kao što su financiranje i praćenje kvalitete. Savjetodavna vijeća daju roditeljima pravo glasa u školskim poslovima.

Stručno usavršavanje učitelja nakon zaposlenja zasnovano je na tržišnom modelu s velikim brojem različitih pružatelja usluga. Općine su obvezne i plaćene da osiguraju adekvatne mogućnosti izobrazbe, ali se sudjelovanje dogovara između učitelja i ravnatelja. Mnogi učitelji sudjeluju u stručnoj izobrazbi, no stope sudjelovanja znatno variraju među školama i općinama. Sindikati učitelja pokazuju velik interes za izobrazbu pa su sklopili okvirne sporazume da vrijeme izobrazbe bude pristupačnije učiteljima. U Švedskoj se kontinuirano usavršavanje školskih ravnatelja smatra veoma važnim s obzirom na povećanu stratešku ulogu uprave, a kao rezultat toga Nacionalna agencija za unapređivanje školstva organizira usavršavanje iako bi izobrazba trebala biti općinska obveza.

### **Sličnosti i razlike u sustavima podrške**

Budući da obrazovanje postaje sve decentraliziranije, a heterogeni učenici stvaraju nove obrazovne izazove, sve zemlje iz istraživanja prepoznale su važnost čvrstih sustava podrške školama. Podrška je često usko povezana s nadzorom i evaluacijom bilo putem učeničkih ispita, inspekcija ili putem samovrjednovanja. Svaka od zemalja pridaje veliku važnost nekim područjima podrške, zbog čega nastaju sličnosti i razlike među zemljama.

Zemlje se značajno razlikuju u shvaćanju na koji bi se način trebala davati podrška pojedinačnim školama i učiteljima te u postupcima koje proizlaze iz toga. Nizozemska ima tradiciju stručnih struktura za podršku

učiteljima, koje su neovisne od inspektijskog ili upravnog nadzora, dok su zemlje poput Kanade, Engleske i Finske sklone integrirati takve službe u školsku upravu i inspekciju. U Engleskoj se, na primjer, podrška smatra prirodnom posljedicom evaluacija i inspekcija.

Vanjsko savjetovanje proteže se od nezavisnih savjeta do lokalnih mreža, a njegove funkcije mogu se preklapati s funkcijama upravne kontrole. U svim zemljama, postoje organizacije koje pokušavaju unaprijediti obrazovne ishode nudeći školama stručne savjete. U Nizozemskoj takve savjete uglavnom daju školske savjetodavne službe, u Francuskoj i Švedskoj upravna tijela, a u Engleskoj inspektori. Kanada i Švedska stavljaju naglasak na savjetovanje od strane izravnih dionika, a ne samo vanjskih organizacija – roditelja i predstavnika tijela za održavanje škola. U nekim zemljama savjetovanje unutar sustava mogu provoditi i druge škole, što ima itekako smisla u slučaju kad različite škole razvijaju područja stručne ekspertize, kao što je slučaj u engleskom srednjoškolskom sektoru.

Jedno od obilježja podrške školama, vezano uz opisano praćenje, jest korištenje rezultata evaluacije, a posebno rezultata učeničkih ispita kao temelja za planiranje razvoja. Međutim, učitelji su se do sada često opirali ovakvoj vezi između evaluacije i razvoja do mjere da su testiranja smatrali instrumentom kontrole, a ne podrške.

Postoje razni oblici stručnog usavršavanja učitelja nakon zaposlenja. Od 1990-ih godina obrazovna politika u svim zemljama učvrstila je napore da se poveća učinkovitost profesionalnog razvoja učitelja. Zemlje su u različitoj mjeri zamijenile izravno pružanje usluga osposobljavanja tržišnim modelom. U Kanadi i Engleskoj, usavršavanje je usmjereno na aktivnosti unutar škola, ponekad u sklopu “Dana stručnog usavršavanja”. U Finskoj, Francuskoj i Švedskoj, učitelji imaju veću fleksibilnost u izboru hoće li ili ne sudjelovati u stručnom usavršavanju, koje se često provodi izvan škole. Engleska često koristi školske mentore, dok u drugim zemljama postaju važna sveučilišta. U svim zemljama postoji mišljenje da je stručno usavršavanje i dalje neadekvatno s obzirom na sadržaj i sredstva.

Jedan od važnijih prioriteta jest povećanje sposobnosti učitelja za prepoznavanje i zadovoljavanje individualnih potreba učenika u heterogenoj razrednoj okolini. Još jedan prioritet jest osiguranje adekvatnog stručnog usavršavanja školskih ravnatelja, čija je uloga u decentraliziranom okruženju veoma bitna. Na primjer, u Engleskoj, Nizozemskoj i Švedskoj izobrazba ravnatelja shvaća se veoma ozbiljno. U svim zemljama osim u Engleskoj glavni naglasak stavljen je na stručnu izobrazbu postojećih ravnatelja, a ne na njihove kvalifikacije prije zaposlenja.



*Poglavlje*

6

## SHVAĆANJE STANDARDA I NJIHOVA PRIMJENA

U mnogim zemljama, pojam “obrazovni standard” počeo se koristiti u vezi sa željenim poboljšanjem ishoda, dok se u drugim zemljama u slične svrhe koriste rasprave o postignuću učenika i školskom kurikulumu. Ovo istraživanje analiziralo je način na koje zemlje definiraju, opisuju i pokušavaju donijeti “standarde”. Općenito gledajući, ovo je istraživanje temeljeno na ideji da standardi na normativan i obvezujući način definiraju *postignuća koja su učenici trebali ostvariti do završetka određenog stupnja obrazovanja*.

### Primjena standarda u zemljama iz istraživanja

U **Kanadi**, kao i u SAD-u, danas je prihvaćeno da su školski razvoj te procesi učenja i poučavanja usmjereni na postizanje željenih i mjerljivih obrazovnih ishoda. No “standardi” se interpretiraju na najmanje tri različita načina:

- za opisivanje određenih ishoda učenja, koja su učenici trebali postići u određenoj školskoj godini - na primjer sposobnost “primjene matematike u rješavanju uobičajenih problema iz stvarnoga svijeta”
- za opisivanje ciljeva ili prihvatljive razine postignuća, na primjer barem 80% točnih odgovora u ispitima, a ponekad i postotak učenika koji bi trebali biti sposobni to postići
- za opisivanje stupnjevanih kategorija postignuća umjesto postavljanja prolaznog praga, što omogućuje razlikovanje nekoliko razina sposobnosti i postignuća. Ova treća interpretacija, koja se temelji na sposobnostima, predstavlja ideal, no u praksi se mogu naći samo minimalni standardi postignuća zasnovani na ispitima.

U većini kanadskih provincija doneseni su standardi, a Ontario je najbliži trećem pristupu, zasnovanom na sposobnostima, budući da propisuje složenije, djelomično praktične procjene postignuća u kojima se traže sposobnosti rješavanja problema. Nacionalni program testiranja “Program indikatora školskih postignuća” sadrži pet razina vezanih uz čitanje, pisanje, matematiku i prirodoslovlje. Da bi se specificirali očekivani rezultati prema drugoj definiciji standarda, Vijeće ministra obrazovanja sazvalo je odbor od 85 učitelja praktičara, stručnjaka za kurikulum, roditelja, predstavnika učenika, znanstvenika i članova ostalih interesnih skupina. Na primjer, odbor je utvrdio da bi 95% trinaestogodišnjaka trebalo doseći barem prvu, a 5% barem petu razinu skale za područje čitanja.

U **Engleskoj** se pojam “standard” proširio u javne rasprave o obrazovanju. No, taj se pojam ne odnosi uvijek na normativnu pretpostavku o određenim očekivanim razinama postignuća – obično se koristi da bi se opisala razina postignuća koju škola ili obrazovni sustav dosegnu (npr. “postignuti su visoki standardi”). Državno tijelo odgovorno za nadzor zove se Ured za standarde u obrazovanju, dok je Jedinica za ključne standarde i učinkovitost pri Odjelu za obrazovanje i vještine zadužena za “unapređivanje i održavanje standarda postignuća svih učenika”.

Očekivana postignuća ili sposobnosti definirani su u okviru nacionalnog kurikuluma, koji se odnosi na “očekivane razine znanja i vještina” u općim predmetima. Svako glavno područje kurikuluma sadrži osam razina koje opisuju razine sposobnosti. Od učenika se očekuje da svake dvije godine dosegnu jednu razinu više. U dobi od 7, 11 i 14 godina učenici pristupaju ispitima temeljenima na kurikulumu. Za svaku dob postoji “očekivana” razina postignuća (2, 4 i 5/6, ovisno o dobi) te raspon očekivanih postignuća za većinu dobne skupine (1-2, 2-5 te 3-7, ovisno o dobi). Cilj obrazovne politike jest povisiti profil postignuća u svakoj fazi. Na primjer, 1997. godine 63% jedanaestogodišnjaka doseгло je očekivanu četvrtu razinu u engleskom jeziku, a vladin cilj bio je povećati taj broj na 80% do 2002. godine (na kraju je tu razinu doseгло samo 75% učenika).

Da bi se postigli ti ciljevi za podizanje postignutih standarda, vladin cilj je učvrstiti stručni razvoj kolektiva, uložiti dodatna sredstva i uvesti nove strategije poučavanja u čitanju i matematici. Krajem 1990-ih godina ti su napori bili posebno usredotočeni na djecu u dobi od 7-11 godina. Iako je došlo do povećanja postignuća za te dobne skupine, sporija poboljšanja na nižoj srednjoškolskoj razini dovela su do uvođenja tzv. “treće ključne faze” (11-14 godina starosti) 2001. godine.

U Engleskoj su formulirani standardi i za poučavanje i za postignuća učenika, a inspektorat mjeri *benchmark* indikatore s obzirom na “obilježja uspješnog poučavanja”.

U **Finskoj** se izbjegava izraz “standard”. Strogo formulirani ispitni standardi nisu prihvatljivi u nordijskoj filozofiji školskog razvoja. Međutim, postavljeni su jasni ciljevi u smislu “minimalnih kompetencija koje se trebaju steći”. Od 1999. godine, cilj obveznih kriterija za završno ocjenjivanje učenika na kraju obveznog školovanja bio je nametnuti načelo pravednosti, kako u selekciji za buduće stupnjeve obrazovanja, tako i u postizanju jednakih obrazovnih mogućnosti.

Nacionalni odbor za obrazovanje objavljuje preporuke vezane uz znanja i vještine koje učenici moraju usvojiti da bi bili ocijenjeni u ispitima kao “dobri”. Te se preporuke smatraju evaluacijskim kriterijima za škole i predstavljaju osnovu za nacionalnu procjenu postignuća.

**Francuska** ima dugu tradiciju strogo centraliziranog upravljanja nad nastavnim sadržajima preko propisanih kurikuluma i završnih ispita, na temelju čega proizlaze očekivana postignuća učenika i učitelja bez točno definiranih obveznih standarda. Rezultati završnih ispita i komparativne procjene postignuća škola ne interpretiraju se samo s obzirom na unaprijed postavljene modele znanja i sposobnosti učenika, već i komparativno, opisivanjem škola u njihovom socijalnom kontekstu.

U posljednjih nekoliko godina Francuska je, osim definiranja nastavnih sadržaja, započela i s definiranjem vještina i kompetencija kojima učenici trebaju ovladati. Na primjer, na nižoj srednjoškolskoj razini Ministarstvo obrazovanja utvrđuje vještine usmenog izražavanja, pronalaženja informacija i druge jezične vještine kojima bi učenici trebali ovladati. To još nije očekivani cilj, već dio definicije ciljeva poučavanja, odnosno to je više smjernica nego zahtjev vezan uz sposobnosti.

**Nizozemska** tradicionalno stavlja naglasak na pedagošku slobodu škola i učitelja. Država do danas još nije postavila očekivana postignuća u smislu minimalnih standarda. Umjesto toga, standardi se neizravno promiču mjerenjem postignuća i završnim ispitima temeljenima na nacionalnim ciljevima učenja. Nacionalno vijeće za obrazovanje najavilo je da će u budućnosti formulirati minimalne ciljeve za osnovne i srednje škole te provjeravati njihovo postizanje, što predstavlja veliku promjenu u obrazovnoj strategiji.

Ciljevi poučavanja, koji opisuju znanja i vještine koje učenici trebaju usvojiti, već su definirani u vezi sa završetkom osnovne, niže srednje i više srednje škole i to posebno za svaki predmet. Ti su ciljevi važni za samu nastavu i poučavanje jer tvore osnovu za vrjednovanje postignuća i ispite. Rezultati se unose u “kartice kvalitete” škola koje objavljuje inspektorat.

Uz to, standardi imaju važnu ulogu u poučavanju i načinima na koje se ono vrjednuje putem inspekcija. Inspektorat je postavio 13 standarda, 11 podstandarda i 99 indikatora za vrjednovanje osnovnih škola. Oni uključuju opsežnost nastavnih sadržaja, ciljnu orijentaciju nastavnih sati, aktivno sudjelovanje učenika i rezultate učenja.

U **Švedskoj** se za opis očekivanog postignuća ne koristi izraz “standard”, već u praksi standarde definiraju nacionalni nastavni planovi i programi te kriteriji ocjenjivanja, kao i evaluacijski kriteriji za nacionalne ispite koji se provode u 5. i 9. razredu.

Kurikulum točno definira opće kvalitativne obrazovne ciljeve poučavanja i učenja (“ciljevi kojima treba težiti”), kao i minimalnu razinu postignuća koju učenici trebaju doseći u različitim predmetima do završetka školovanja (“ciljevi koji se trebaju postići”). Sam kurikulum sažeto je definiran s općim smjernicama, a sadržaji ispita pretvaraju te smjernice u jasne standarde postignuća.



## Sličnosti i razlike u formuliranju standarda

Iako sve zemlje iz ovog istraživanja ne koriste izraz “standardi” u javnim raspravama, one sve koriste određeni oblik očekivanih postignuća, a većina ih pokušava jasnije formulirati. Ta se očekivanja mogu smjestiti negdje na kontinuumu između općih obrazovnih ciljeva i specifikacije da bi svi učenici trebali u konkretnom ispitu postići rezultate unutar određenog raspona. Da bi javnost razumjela standarde, oni moraju biti precizno i sažeto formulirani. To upućuje na potrebu da valja izbjegavati formuliranje standarda kao određenih detaljiziranih ciljeva vezanih uz sadržaje nastavnih predmeta te da se treba usredotočiti na osnovna obilježja načina na koji se predmeti poučavaju i na koji se stječu kompetencije u određenim osnovnim područjima. Takva je situacija u Finskoj, Švedskoj i nekim kanadskim provincijama. U Engleskoj, Francuskoj i Nizozemskoj, postojeće smjernice predmet su kritika zbog pretjeranog detaljiziranja pa se u tim zemljama raspravlja o ideji o usmjeravanju pažnje na unaprijed postavljene ciljeve za glavna područja i osnovne kompetencije.

U praksi sve zemlje u određenoj mjeri koriste model “standarda”, koji objedinjuje očekivana postignuća vezana uz nacionalni kurikulum i ispite koji se provode na nacionalnoj razini. Standardi mogu biti opisani kao minimalna očekivana postignuća svih ili većine učenika ili kao kriteriji dobrog uspjeha. Izravno povezivanje kurikuluma i ispita može biti učinkovito ako se sami kurikulumi oslanjaju na razine kompetencija koje bi se trebale dostići. Finska i Švedska uvele su minimalne standarde. Nizozemska razmatra da učini isto. Takvi minimalni pragovi mogu se smatrati sastavnim dijelom održavanja kvalitete obrazovanja, osobito za populaciju u nepovoljnom položaju koja do sada često nije dostizala ni minimalnu razinu postignuća.

*Poglavlje*

7

ORGANIZACIJA OBRAZOVNIH PROCESA  
UNUTAR ŠKOLA

Na postignuća učenika, koja se ispituju u PISA istraživanju, utječu i unutarnji i vanjski čimbenici, pa je u tom pogledu uloga obrazovnih procesa veoma važna. U ovom se poglavlju analiziraju tri aspekta školskih procesa: kako škole koriste kurikulum, kako provode evaluaciju i kako se nose s heterogenošću učenika.

### Organizacija obrazovnih procesa u zemljama iz istraživanja

U **Kanadi** sve provincije, osim Saskatchewan, imaju opće kurikulume. U prosjeku, 80% sadržaja definirano je na razini provincija, a 20% na lokalnoj razini. Međutim, postoje velike razlike među provincijama u tome do koje mjere je kurikulum detaljno definiran. Neke provincije, poput Alberta, imaju veoma detaljne specifikacije, a u nekim provincijama obuhvaćene su međukurikulumske kompetencije. Kurikulum osnovne škole usredotočen je na opće predmete, dok srednja škola uglavnom započinje s obveznim predmetima i nudi sve više izbornih predmeta u višim razredima. Školama je dopušteno da samostalno raspoređuju sredstva i nude mogućnosti poučavanja i učenja koje prihvatiti općina kako bi omogućile stjecanje znanja i vještina potrebnih za postizanje definiranih standarda.

Kurikulum indirektno zahtijeva vrjednovanje postignuća učenika, a za to su, u načelu, odgovorni razredni učitelji. Reforma kurikuluma značajno je povećala radne zahtjeve za učenike i učitelje.

Učenici s teškoćama u učenju i daroviti učenici imaju pristup specijalnom obrazovanju, no oni su, što je više moguće, integrirani u redovnu nastavu.

**Engleski** nacionalni kurikulum propisuje osnovne sadržaje obveznog obrazovanja (5-16 godina starosti), a smjernice kurikuluma točno utvrđuju obrazovne ciljeve za djecu predškolske dobi u ustanovama koje financira vlada. Nacionalni kurikulum, u kojemu su točno definirani nastavni i obrazovni ciljevi, sadrži 10 predmeta, od koji su engleski jezik, matematika i prirodoslovje opći predmeti. Svrha tema, koje prelaze granice određenih predmeta, jest, na primjer, promicanje transfera vrijednosti, razumijevanje gospodarskih procesa te zdravstveno i građansko obrazovanje. Minimalni zahtjevi u određenom predmetu navedeni su kao opisi onoga što bi učenici trebali postići do kraja svake faze – u dobi od 7, 11, 14 i 16 godina. S druge strane, škole odlučuju o metodama poučavanja predmeta, o tome koliko će se vremena posvetiti svakome predmetu, hoće li se i kako će se predmeti grupirati te kako će se organizirati učenje u svakoj od višegodišnjih faza kurikuluma.

U cijeloj zemlji provode se standardizirani nacionalni ispiti iz općih predmeta na kraju svake od prvih triju faza kurikuluma. Također, učitelji su odgovorni za redovito vrjednovanje rada učenika. Na kraju zadnje faze obveznog obrazovanja učenici pristupaju završnom državnom ispitu iz više predmeta, dok je za pristup višem obrazovanju obično potrebna svjedodžba više razine koja se stječe dvije godine kasnije, a koja je također uglavnom temeljena na ispitima.

Većina engleskih škola “opće” su škole koje prihvaćaju učenike različitih sposobnosti, a cilj im je zajedno poučavati svu djecu unutar škola. Neki predstavnici vlade smatraju da takva praksa ograničava postizanje propisanih standarda. Od škola se očekuje da usvoje strategije grupiranja koje su najbolje za učenike i da zajedno poučavaju učenike sličnih sposobnosti kad je to potrebno. Za učenike s posebnim obrazovnim potrebama, koji su većinom integrirani u redovne razrede, sustavno se osiguravaju dodatna sredstva. Međutim, učenici koji na kraju primarnog obrazovanja ne dosegnu očekivanu razinu, moraju pohađati ljetnu školu prije nego im se dopusti da prijeđu u nižu srednju školu.

**Finski** opći kurikulum započinje u neobaveznoj godini predškolskog odgoja, koji danas pohađa 90% predškolske populacije i koji stavlja naglasak na dječju osobnost i sposobnost sudjelovanja kao članova skupine. U obveznom obrazovanju, opći kurikulum propisuje obrazovne ciljeve, opće nastavne sadržaje i broj nastavnih sati za svaki predmet. Općine i škole izrađuju svoje kurikulume na osnovi utvrđenog općeg dijela. Iako opći dio kurikuluma uključuje širok raspon predmeta, 20% nastavnih sati predviđeno je za izborne predmete, koji imaju važnu ulogu i koji su veoma omiljeni.

Finski sustav vrjednovanja u velikoj se mjeri oslanja na samovrjednovanje i druge mehanizme koji stavljaju relativno mali naglasak na provjere znanja. Rad kod kuće ima veliku važnost u finskim školama te služi kao sredstvo praćenja učenikova angažmana u obrazovanju. Napredak u učenju prati se u izvješćima za svakog pojedinog učenika i o njemu se sa svakim učenikom raspravlja. Učenike se potiče na samopromatranje i samovrjednovanje, a ocjene daju učitelji. Na kraju obveznog školovanja ne postoje završni ispiti.

Finske škole češće grupiraju učenike prema njihovim interesima za određene predmete nego prema intelektualnom potencijalu. Samo 2.5% učenika pohađa specijalne škole, a finske su učionice heterogene s obzirom na sposobnosti i porijeklo učenika. Zato je potrebno učinkovito učenje u malim skupinama, a učitelji trebaju biti spremni formirati nove skupine prema potrebi. Istraživanja pokazuju da u Finskoj razredi s učenicima mješovitih sposobnosti jako koriste slabijim učenicima, dok promjene u sastavu skupina učenika nemaju velik utjecaj na uspješnije učenike. Učitelji se od početka osposobljavaju za rad u heterogenim razredima pomoću različitih metoda. Prošireni savjetodavni sustav pruža pomoć učenicima u odabiru predmeta za daljnje obrazovanje i planiranje karijere. Uz pomoć koju dobivaju od učitelja za djecu s posebnim potrebama unutar i izvan razreda, učenici s teškoćama u učenju jednom do dvaput tjedno pohađaju i individualnu poduku ili poduku u malim skupinama.

Cilj nacionalnog programa za predškolski odgoj djece od 2-5 godina starosti u **Francuskoj** jest razvoj govornih vještina, vještina slušanja, pamćenja te razumijevanja brojeva i slova. Nacionalni planovi i programi detaljno opisuju ciljeve rada škola na svim razinama, od predškolske do srednjoškolske razine. Oni temeljno opisuju obrazovne ciljeve, predmete i njihove sadržaje, nastavne aktivnosti i metode, kao i znanja i vještine koje se trebaju usvojiti. Učitelji imaju određenu fleksibilnost u odabiru nastavnih materijala, kao i u raspodjeli nastavnog vremena u okviru određenih granica.

Glavna pretpostavka u nošenju s raznolikošću u francuskim školama jest ta da će nastavne metode i aktivnosti, prilagođene različitim potrebama učenika i skupina unutar razrednog odjeljenja, proizvesti što ujednačenije ishode učenja. To uključuje programe podrške za pojedinačne učenike u primarnom obrazovanju, ali i oblike individualne podrške na početku svake faze srednjeg obrazovanja. Međutim, mnogi učitelji smatraju da pružanje individualne podrške učenicima nije njihova obveza. Tako se, na primjer, trosatni nastavni moduli u prvoj godini više srednje škole, čija je svrha daljnji razvoj vještina u općim predmetima za pojedinačne učenike, u stvarnosti često koriste kao opći sati vježbe u tim predmetima.

Osnovne škole u **Nizozemskoj** obvezne su usvojiti ciljeve osposobljenosti definirane na nacionalnoj razini. Srednje škole slijede prve dvije-tri godine kurikuluma za osnovno obrazovanje, koji sadrži očekivana postignuća i 15 predmeta s utvrđenom satnicom. Smatra se da je kurikulum za osnovno obrazovanje prenatrpan i fragmentiran te da školama ostavlja malo prostora za mijenjanje nastavnih sadržaja. Međutim, 2002. godine uvedeno je nešto više fleksibilnosti u pogledu ciljeva osposobljenosti i poučavanja predmeta, čime su škole dobile mogućnost da oslobode neke skupine učenika od određenih predmetnih područja. Novi opći kurikulum za nižu srednju školu, koji je uveden 2004. godine, pokriva dvije trećine obveznog nastavnog vremena, što ostavlja dosta prostora slobodnom izboru.

Nešto prije završetka primarnog obrazovanja, učenici pristupaju ispitu kojim se procjenjuju njihove vještine iz nizozemskog jezika, računanja, rada s podacima te prirode i okoliša. Završni državni ispit, koji se trebao provoditi na kraju niže srednje škole, ukinut je zbog poteškoća u implementaciji općeg kurikuluma.

Tijekom praktičnog osposobljavanja, učitelji se pripremaju za zadovoljavanje potreba heterogenih skupina učenika pomoću diferenciranih nastavnih metoda. Inspektori izvješćuju da je većina učitelja sposobna stvoriti podržavajuće ozračje u razredu, ali da je samo 25-30% njih sposobno individualizirati nastavu do mjere da učenici dosegnu svoj potencijal. Iz tog razloga škole pokušavaju povećati takve kompetencije učitelja putem stručne izobrazbe učitelja. Učenici s posebnim potrebama najčešće su integrirani u redovne škole, a pomažu im učitelji za djecu s posebnim potrebama i drugi stručnjaci.

Švedski nacionalni kurikulum propisuje ciljeve koji se moraju postići u 18 obveznih predmeta i utvrđuje minimalni broj nastavnih sati za devet obveznih godina školovanja. Međutim, općine i škole same odlučuju kako će raspodijeliti vrijeme učenja. Učenici sami biraju predmete koje će učiti tijekom 6% vremena. U praksi, škole su usredotočene na opće predmete – švedski jezik, engleski jezik i matematiku. Škole izrađuju vlastite individualne planove na temelju nacionalnog kurikuluma definirajući kako će se postići ciljevi, uključujući nastavne metode i obveze učenika, koji i sami sudjeluju u izradi planova.

Učenici počinju dobivati ocjene tek od 8. razreda, a potvrdu o završenoj školi dobivaju u 9. razredu. Za ocjenjivanje su zaduženi samo učitelji – nema vanjskog nadzora.

Većina švedskih škola ima heterogeni sastav učenika, što je posljedica načela da bi svi učenici trebali imati pravo na jednako obrazovanje bez obzira na porijeklo i status. U svakoj školi postoje dva cilja - individualizacija (prilagođavanjem metoda poučavanja kako bi se zadovoljile različite sposobnosti i potrebe pojedinaca) i integracija (kroz zajednička iskustva). U praksi, načini na koje učitelji rade sa skupinama učenika različitih sposobnosti značajno variraju od škole do škole i od učitelja do učitelja. Neke škole češće koriste posebno kvalificirane učitelje i pomoćnike koji pomažu učiteljima u nastavi. U nekim slučajevima, učenici s teškoćama pohađaju sate poduke izvan redovne nastave, koju vode specijalizirani učitelji.

### Sličnosti i razlike u organizaciji obrazovnih procesa

Ne postoji jedan opći model za donošenje kurikuluma u šest zemalja iz istraživanja. Iako sve zemlje koriste okvirne kurikulume, nastavne programe ili obrazovne standarde, ne postoji jedinstveni model u procesu utvrđivanja kurikulumskih preduvjeta ili vrjednovanja obrazovnih ishoda. Zemlje se razlikuju u tome u kojoj mjeri je sadržaj propisan, a koliko je prepušteno školama – takve razlike postoje i u federalnoj zemlji poput Kanade. U nekim zemljama kao što su Finska i Nizozemska obrazovni ciljevi, opći predmeti te broj i opseg nastavnih sati definirani su centralno, a relativno veliki udio vremena rezerviran je za obvezne izborne predmete. U Nizozemskoj od 2002. godine postoji veća sloboda u područjima izvan općeg dijela, što pokriva dvije trećine nastavnog vremena u srednjem obrazovanju. Za razliku od toga, francuski nastavni planovi i programi daju učiteljima manje mogućnosti izbora, iako su osnovnoškolski učitelji fleksibilni u korištenju vremena i vezani samo za minimalni broj sati čitanja i pisanja. Finska i Švedska daju školama usporedivo veću slobodu u odabiru nastavnih sadržaja. U Švedskoj je utvrđivanje broja sati za svaki predmet prepušteno općinama i pojedinačnim školama.

Svih šest zemalja koristi i unutarnje i vanjske metode vrjednovanja učenika i škola. Sve zemlje, osim Finske, provode neki oblik standardiziranog vrjednovanja postignuća na nacionalnoj razini, bilo u obliku kontinuiranog vrjednovanja tijekom redovne nastave u školi ili završnih ispita. Nizozemska, Francuska i Engleska imaju završne ispite na kraju obveznog školovanja, a Engleska i Francuska i nacionalne ispite u na kraju više srednje škole. Za razliku od toga, u Finskoj napredovanje na više stupnjeve obrazovanja ovisi o postizanju očekivanih ishoda u predmetima, što se bilježi u izvješća za učenike i o čemu se s učenicima razgovara, a učenici dobivaju upute kako provoditi samovrjednovanje svoga napretka i ishoda. U Švedskoj učenike u 8. i 9. razredu ocjenjuju njihovi učitelji, a u 9. razredu u ocjenu ulaze i rezultati nacionalnih ispita iz švedskog jezika, engleskog jezika i matematike. S učenicima se razgovara o individualnom napretku u učenju na temelju postojećih individualnih planova za napredak u učenju. Usprkos navedenim razlikama, u svim zemljama učitelji su oni koji su odgovorni za vrjednovanje i ocjenjivanje postignuća koje prati nastavu.

U svim zemljama učitelji se susreću s veoma raznolikim sastavom učenika, koji se razlikuju po sposobnostima, materinskom jeziku te etničkom ili socijalnom porijeklu. Ta se heterogenost općenito smatra pozitivnom u svim zemljama, iako nešto manje u Francuskoj.

Općenito gledajući, u tim se obrazovnim sustavima koristi visok stupanj individualizacije u procesima poučavanja i učenja te nizak stupanj selekcije učenika na temelju njihova uspjeha (iako manje u Francuskoj i Nizozemskoj). To znači da se izrađuju planovi učenja za pojedinačne učenike te da su učenici s posebnim potrebama integrirani u redovne škole i razrede kad god je to moguće. Međutim, u Engleskoj škole ne moraju zajednički poučavati djecu različitih sposobnosti ako smatraju da se definirani standardi mogu učinkovitije postići u razredima grupiranim na temelju sposobnosti. S druge strane, u Finskoj i Švedskoj skupine učenika različitih sposobnosti povezuju se s jednakim obrazovnim mogućnostima. Ipak, u praksi to nije uvijek jednostavno. Nizozemski učitelji kažu da je veoma teško kroitati nastavu prema individualnim potrebama različitih učenika unutar jednog razrednog odjeljenja. Jedan od mogućih pristupa bio bi osigurati dobru osposobljenost učitelja za rad s heterogenim skupinama učenika, na što se u Finskoj stavlja naglasak već na početku praktičnog osposobljavanja učitelja. Za učenike s posebnim potrebama važni su i dodatni sati s posebno kvalificiranim učiteljima, ponekad i izvan razreda, kao na primjer u Finskoj i Švedskoj.



*Poglavlje*

8

# INTEGRACIJA UČENIKA IMIGRANATA I UČENIKA ČIJI SU RODITELJI IMIGRANTI



Rezultati PISA-e pokazuju da učenici imigranti češće imaju lošiji školski uspjeh od svojih vršnjaka. Iako u manjoj mjeri, to vrijedi i za učenike čiji su roditelji imigranti, a to je još izraženije u slučajevima kad su oba roditelja imigranti. Pokazalo se da ovladavanje jezikom na kojemu se odvija nastava ima značajan utjecaj na školski uspjeh. Na međunarodnoj razini se pokazalo da je u nekim zemljama odnos između etničkog porijekla i usvojenih vještina bolji nego u drugima. Tu se postavlja pitanje kako bi mjere poduzete u tim zemljama mogle pomoći da se objasne razlike između učenika imigranata i učenika rođenih u zemlji.

Cilj različitih strategija jest boriti se protiv nepovoljnog položaja učenika imigranata te se uspješno nositi s heterogenošću učenika. Ove strategije donekle se preklapaju s drugim strategijama za pomoć učenicima u nepovoljnom položaju, kao što su, na primjer, socijalno ugroženi učenici ili učenici s teškoćama u učenju.

Tablica 1 prikazuje za šest zemalja iz istraživanja tendenciju učenika imigranata i učenika koji su prvi naraštaj imigranata da postignu lošiji rezultat u PISA-i od učenika rođenih u zemlji. U Kanadi je ta razlika manja od OECD-ova prosjeka. U Ujedinjenoj Kraljevini ona je veća za učenike imigrante, ali je blizu prosjeka za učenike rođene u zemlji. U ostalim zemljama razlika je uglavnom iznad prosjeka, iako je kod švedskih učenika čiji su roditelji imigranti ta razlika blizu OECD-ova prosjeka. U Francuskoj i Nizozemskoj razlika je posebno velika kod učenika imigranata.

Međutim, važno je napomenuti da se karakteristike imigrantske populacije u različitim zemljama znatno razlikuju pa se te razlike ne mogu pripisati samo obrazovnoj politici. U Kanadi postoji oko 20% učenika koji su ili sami imigranti ili su im oba roditelja imigranti. U Finskoj taj broj iznosi samo 1.3%. Za ostale zemlje on iznosi 10-12%. Podatci iz PISA istraživanja ne omogućuju nam da uspoređujemo slične skupine imigranata.

Tablica 1  
Postignuća učenika rođenih u zemlji i učenika imigranata u PISA istraživanju

Zemlja	Domena pismenosti	Prosječni rezultat učenika rođenih u zemlji s barem jednim roditeljem rođenim u zemlji	Razlike u bodovima za učenike rođene u zemlji čiji su roditelji imigranti	Razlike u bodovima za učenike imigrante čiji su roditelji imigranti
Kanada	čitalačka	538	+1	-27
	matematička	536	-6	-14
	prirodoslovna	535	-14	-32
Finska	čitalačka	548	*	-80
	matematička	537	*	*
	prirodoslovna	539	*	-80
Francuska	čitalačka	512	-41	-78
	matematička	523	-36	-82
	prirodoslovna	510	-59	-102
Nizozemska <sup>1</sup>	čitalačka	542	-72	-89
	matematička	575	-81	-105
	prirodoslovna	541	-100	-104
Švedska	čitalačka	523	-38	-73
	matematička	517	-51	-71
	prirodoslovna	518	-32	-79
Ujedinjena Kraljevina	čitalačka	528	-18	-72
	matematička	534	-29	-51
	prirodoslovna	537	-18	-80
OECD-ov prosjek	čitalačka	506	-39	-60
	matematička	504	-30	-48
	prirodoslovna	504	-42	-60

\*Zbog malog uzorka finskih učenika imigranata nije moguće prikazati značajne podatke.

<sup>1</sup> Stopa odgovora preniska da bi se omogućila usporedivost

Izvor: Baza podataka OECD PISA, 2001.

Međutim, sve se zemlje suočavaju sa sličnim problemima vezanima uz obrazovnu situaciju imigrantskih skupina: loš školski uspjeh, niže stope završavanja škole te veći postotak učenika ponavljača pojedinih predmeta ili razreda. U nekim zemljama poput Engleske, Nizozemske i Švedske s ukidanjem školskih okruga i povećanjem mogućnosti izbora škole postali su evidentniji problemi etničke segregacije.

U svih šest obrazovnih sustava uvedene su kompenzacijske mjere s ciljem brze i sveobuhvatne integracije učenika imigranata, osiguravanja jednakih obrazovnih mogućnosti te očuvanja kulturnog identiteta.

## **Nastojanja u obrazovanju učenika imigranata i učenika čiji su roditelji imigranti**

**Kanada** ima dugu i specifičnu povijest multikulturalne raznovrsnosti, a zbog nedavnog povećanog useljavanja svaki je peti učenik ili rođen u nekoj drugoj zemlji ili je prvi naraštaj imigranata. Oko 9% učenika u uzorku PISA istraživanja kod kuće ne govori jezik na kojemu se odvija nastava. Kanada je također jedina zemlja u kojoj djeca imigranata imaju u prosjeku otprilike ista postignuća kao i učenici čiji su roditelji rođeni u zemlji. Iako učenici koji nisu rođeni u Kanadi nemaju tako dobra postignuća, njihova su postignuća ipak iznad prosjeka svih učenika iz zemalja članica OECD-a.

Tijekom 1970-ih godina kanadska useljenička politika napustila je cilj “asimilacije”, pa je sada cilj podržati multikulturalno obilježje društva. Obrazovni sustav podupire kulturološku raznolikost. U školama u kojima postoji dovoljan broj učenika imigranata nudi se posebna nastava na njihovom materinskom jeziku, no proračunska ograničenja neprestano ugrožavaju održivost takvih programa.

Da bi olakšali integraciju učenika imigranata, većina lokalnih vlasti nudi učenje engleskog i/ili francuskog jezika kao drugog jezika. Toronto je otvorio 41 “roditeljski centar” za podršku učenju kod kuće i 13 “vanjskih obrazovnih centara” koji nude rezidencijalne programe za unapređivanje društvene integracije u izvankurikulumskom okruženju. Usprkos tim mjerama, neki smatraju da učitelji još uvijek nisu dovoljno praktično osposobljeni za rad s kulturalno heterogenim skupinama.

Rezultati PISA istraživanja u **Engleskoj** nisu pokazali statistički značajne razlike između čitalačkih sposobnosti učenika čiji roditelji su imigranti i učenika čiji roditelji su rođeni u zemlji, tek malu razliku u matematici i prirodoslovlju. Međutim, učenici imigranti bili su u prosjeku za jednu razinu slabiji od ostalih učenika u području čitalačke pismenosti, s usporedivo slabijim postignućima u prirodoslovlju te nešto manje slabim postignućima u matematici.

Napori da se pruži podrška učenicima imigrantima u Engleskoj tijekom 1990-ih godina povezivali su se s naporima da se pruži pomoć socijalno ugroženim skupinama s obzirom na to da je korelacija između socijalnog statusa i obrazovnih ishoda veoma visoka. Na primjer, “zone obrazovne akcije” u depriviranim područjima dobivaju dodatna financijska sredstva, a od njih se traži da izrade akcijske planove za svoje specifične potrebe. S druge strane, pokazalo se da je uvođenje tržišnih snaga u obrazovni sustav u nekim gradovima povećalo socijalnu i etničku segregaciju. Postojanje vjerskih škola još je više pojačalo taj učinak.

Podrška etničkim manjinama nedavno je povećana čvršćom integracijom obiteljskog te školskog i predškolskog okruženja (kao u programu *Sure Start*), definiranjem ciljeva i za škole i za pojedinačne učenike, korištenjem rezultata ispita s ciljem davanja boljih individualnih povratnih informacija i oblikovanja kurikuluma i dodatne poduke, na primjer tijekom pauze za ručak ili putem dopunske nastave izvan redovne nastave. Pomoću Fonda za standarde dodjeljuje se “Stipendija za postignuće etničkih manjina”, a vladin cilj jest osigurati da su potrebe manjina te etničkih i dvojezičnih učenika prioritetno pitanje u cjelokupnom obrazovnom sustavu.

U **Finskoj** je udio imigranata veoma nizak – malo više od 1% stanovništva. Cilj finskog sustava osnovnog obrazovanja jest poučavanje učenika (uključujući i učenika različitog socijalnog i etničkog porijekla) kako bi dostigli opću razinu postignuća. Cilj obrazovanja učitelja jest pripremiti učitelje kako bi razumjeli i usvojili praktične vještine koje su im potrebne za postizanje toga cilja. Međutim, to postaje sve teže zbog sve veće raznolikosti, a sustav se sve više okreće drugim zemljama u potrazi za idejama za rješenje toga problema.

Učenici koji dođu u Finsku tijekom razdoblja obveznog školovanja pohađaju šestomjesečnu “pripremnu nastavu” kako bi se pripremili za redovnu nastavu. Male skupine učenika sličnog pozadinskog konteksta pripremaju se razvijajući svoj materinski jezik i kulturni identitet i učeći o finskoj kulturi. Takva “funkcionalna dvojezičnost” sada predstavlja temeljni koncept. Tijekom pripremne faze, učenici sudjeluju u nastavi nekih umjetničkih i praktičnih nastavnih predmeta s budućim vršnjacima iz razreda, a postoji i suradnja između učitelja u pripremnj i učitelja u redovnoj nastavi.

Nakon prelaska u redovan razred, učenici imaju i mogućnost usavršavanja materinskog jezika u okviru izvankurikularne nastave, kao i pohađanja nastave “finskog kao drugog jezika”, koja uključuje i učenje o finskoj kulturi.

Iako je sveukupni uspjeh **francuskih** učenika u PISA istraživanju oko OECD-ova prosjeka, učenici koji nisu rođeni u Francuskoj imaju najslabija postignuća u svim područjima procjene od svih zemlja iz ovog istraživanja. Na primjer, u čitalačkoj pismenosti u prosjeku se nalaze pri dnu druge razine, dok se učenici rođeni u Francuskoj nalaze na trećoj razini.

Francuski pristup jednakim mogućnostima često dovodi do uvođenja mjera čiji je cilj osigurati dodatna sredstva i specifične procese u školama ili područjima u nepovoljnom položaju. *Zone obrazovnih prioriteta* (ZEP-ovi) u posljednjih su 20 godina koristile “pozitivnu diskriminaciju” u zadovoljavanju posebnih potreba učenika iz nepovoljnih područja, u kojima se nalazi velik postotak učenika imigranata. Osiguravaju se dodatna financijska sredstva za manje razrede, dodatne sate, kao i financijski poticaji za učitelje. Također, u cijeloj zemlji uvedene su posebne mjere čiji je cilj brza integracija novih učenika imigranata u život škole. Škole nude podršku u učenju francuskog jezika, ali ne i u materinskom jeziku.

Teško je utvrditi sveukupni učinak ZEP-ova, no glavne karakteristike škola u ZEP-ovima koje su uspjele povećati potencijal svojih učenika za uspjeh jesu međusobna suradnja učitelja, usklađivanje njihovih aktivnosti, čvrsta i dinamična školska uprava te relativno konstantne skupine učenika, što omogućuje pedagoški kontinuitet.

U **Nizozemskoj** se pokazalo da su velike razlike u postignućima učenika rođenih u zemlji i učenika imigranata premašile razlike koje bi se očekivale samo na temelju lošeg socijalnog statusa imigranata. Uz to, od svih zemalja iz istraživanja postotak lošijeg postignuća imigranata najmanje se smanjuje kad se promatra prvi naraštaj (djeca imigranata), kao što je vidljivo iz Tablice 1. No ti se rezultati trebaju smatrati indikativnim, a ne definitivnim s obzirom na prenisu stopu odaziva Nizozemske u PISA istraživanju.

Škole dobivaju dodatna financijska sredstva za svakog učenika u nepovoljnom položaju. Ostale kompenzacijske mjere za podršku učenicima u nepovoljnom položaju nisu institucionalizirane, već ovise o općinskim vlastima. U tim su mjerama posebno naglašene potrebe učenika imigranata. Vlasti izrađuju akcijske planove, koji mogu uključivati dodatna financijska sredstva za škole u nepovoljnom položaju prema broju učenika imigranata.

Od kraja 1980-ih godina, projekti *Headstart* bili su usmjereni na predškolsku djecu iz etničkih manjinskih zajednica. Ti i drugi projekti usmjereni su na obitelj, a cilj im je motivirati roditelje da podrže razvoj svoga djeteta u ranoj dobi. Evaluacija dvaju programa, *Kaleidoskopa* i *Piramide*, pokazala je da sudionici u tim programima postižu bolje rezultate u ispitima, uključujući učenike imigrante. Međutim, mnoge općine ne mogu si priuštiti tako veliki trošak.

Sati materinskog jezika dio su neobavezne podrške koja se nudi u nizozemskom obrazovnom sustavu, a dostupni su svim jezičnim skupinama izvan redovne nastave. Cilj im je poboljšati samopoimanje učenika kako bi bili spremni za sudjelovanje i stvaranje nizozemskog društva.

U **Švedskoj** postoji ogromna razlika između ruralnih općina s malim brojem imigranata i nekih okruga Stockholma, u kojima se nalazi 80-90% učenika imigrantskog porijekla.

Dugogodišnji cilj, da se svim skupinama osiguraju jednake obrazovne mogućnosti, reflektiran je u strategijama za integraciju novih imigranata, bez prisiljavanja djece da se odreknu vlastite kulture. Takva politika ne daje odgovor samo na postojeće probleme, već služi i kao preventivna mjera. Djeci iz imigrantskih obitelji tradicionalno se nude dodatni sati materinskog jezika ili “švedskog kao drugog jezika”. Međutim, učenici često ne pohađaju nastavu materinskog jezika pa u Švedskoj trenutno postoji potreba za bolje usmjerenom strategijom za obrazovnu integraciju tih učenika.

### **Sličnosti i razlike u strategijama i strukturama podrške učenicima imigrantima i učenicima čiji su roditelji imigranti**

Zemlje iz istraživanja različito pristupaju pitanjima tranzicije i integracije te nude različite stupnjeve integracije struktura za podršku učenicima imigrantima. U nekim zemljama učenici se integriraju u redovne škole što je prije moguće, dok druge stavljaju veći naglasak na podršku izvan redovne nastave. Finska i Francuska koriste kratkoročne tranzicijske programe kako bi se učenici pripremili za redovnu školu. Međutim, u Kanadi, Nizozemskoj i Švedskoj učenicima se nudi posebna podrška, najčešće u sklopu redovne škole. Dodatna podrška školama u depriviranim područjima, od kojih mnoge imaju velik broj imigranata, važna je u Engleskoj i Francuskoj. Obje zemlje nude ciljanu podršku kako bi se prevladavao nepovoljni položaj depriviranih skupina.

Svih šest zemalja danas priznaje kulturnu raznolikost i prihvaća ju kao polaznu točku za integraciju imigrantskog stanovništva. Zbog toga sve zemlje, osim Francuske, prepoznaju da je podrška u učenju materinskog jezika važan element u integraciji i obrazovanju. Većina zemalja kombinira podršku u učenju materinskog jezika s podrškom u učenju jezika na kojemu se odvija nastava. S druge strane, Francuska stavlja naglasak na usvajanje francuskog jezika kao ključnog preduvjeta za uspjeh u obrazovanju. U Kanadi je “međukulturalno obrazovanje” dio školskog kurikulumu.

Svih šest zemalja prepoznaje važnost obiteljske podrške u učenju, osobito u predškolskoj dobi. Zemlje nastoje uključiti roditelje u obrazovni sustav zbog važnosti obiteljske podrške učenicima, osobito u prvim godinama školovanja. Jedan od primjera jesu “roditeljski centri” koji rade sa zajednicama imigranata u Torontu u Kanadi. Podrška u predškolskoj dobi može imati obrazovnu i preventivnu funkciju. Cilj takvih mjera jest postići pedagošku kvalitetu koja podržava razvoj djece.



*Poglavlje*

9

## KAKO SE ZEMLJE NOSE S RAZLIKAMA IZMEĐU OČEKIVANIH I STVARNIH POSTIGNUĆA UČENIKA

Iako su zemlje iz ovog istraživanja aktivne u postavljanju standarda i mjerenju ishoda, one ne postižu uvijek željene rezultate. Posebno su zabrinute kada za određene skupine učenika (na primjer učenike nepovoljnog socioekonomskog statusa) postoji veliki rizik od lošeg postignuća. Iz tog su razloga sve zemlje usvojile strategije pomoću kojih pokušavaju povećati postignuća do prihvatljive razine.

### Strategije nošenja s lošim postignućem

U različitim **kanadskim** provincijama između 93% i 99% učenika ostaje u školi do završetka obveznog školovanja, ali ih u prosjeku oko 10% napušta školu bez srednjoškolske naobrazbe. Prepoznajući rizike s kojim se suočavaju mladi bez takve naobrazbe, provincije ulažu goleme napore da se poveća postotak učenika sa završenom školom. Mogućnost druge prilike za obrazovanje, uključujući obrazovanje odraslih i dodatnu izobrazbu, smanjuje udio nekvalificiranih radnika određene dobne skupine na 15%. Učenici koji steknu kvalifikacije ekvivalentne potvrdi o završenoj srednjoj školi nakon odlaska iz škole prije nego navrše 20 godina starosti obično nastavljaju školovanje u strukovnom obrazovanju, a otprilike polovica njih pohađa dvogodišnje koledže. Žene češće završavaju srednju školu iz prvog pokušaja i koriste drugu priliku za obrazovanje.

Srednjoškolski sustav dopušta određenu fleksibilnost u kretanju između različitih smjerova. Neke provincije nude strukovne predmete od 9. razreda, a učenici mogu, na primjer, prijeći iz općeg u strukovno usmjerenje.

Učenici s posebnim potrebama integrirani su u redovnu nastavu kad god je to moguće. Mjere podrške za djecu u predškolskim ustanovama mogu obuhvatiti djecu već u dobi od 30 mjeseca starosti.

Glavni pristup heterogenim ishodima učenja u **Engleskoj** jest rješavanje razlika između škola. Od 1988. godine to se postiže većom autonomijom škola u oblikovanju svoje obrazovne ponude, pri čemu se osigurava da škole slijede nacionalne standarde provođenjem ispita na završetku svake kurikulumske faze. Rezultati PISA istraživanja pokazuju da je Ujedinjena Kraljevina takvim pristupom uspjela poboljšati sveukupno postignuće i smanjiti loša postignuća, no unutar postojećih razlika i dalje je prisutan strmiji socijalni gradijent nego u većini drugih zemalja OECD-a.

Da bi se prevladale razlike u ishodima temeljene na socijalnim razlikama, ključna strategija bila je omogućiti svojoj djeci jednaki početak u životu pomoću sveobuhvatnog pristupa predškolskom obrazovanju. Predškolske ustanove, koje sada pohađa 98% četverogodišnjaka, stavljaju velik naglasak na rani kognitivni i socijalni razvoj. Na taj se način djeca pripremaju za prvu ključnu fazu nacionalnog kurikuluma (u dobi od 5-7 godina), koja je usredotočena na razvoj jezika i pismenosti, matematiku i svijet znanja. Aktualna vlada planira odvojiti dodatna sredstva za predškolski odgoj i obrazovanje djece u nepovoljnom položaju, kao i za pružanje pomoći njihovim obiteljima.

Usprkos daljem postojanju socijalnih nejednakosti, Engleska je značajno smanjila socijalne razlike u primarnom obrazovanju. Međutim, sloboda izbora škole potencijalno pridonosi socijalnoj polarizaciji škola posebno na srednjoškolskoj razini, budući da je velika vjerojatnost da će imućniji roditelji slati djecu u škole izvan svog područja. Svrha otvaranja srednjih škola s posebnim stručnim profilima jest suprotstaviti se toj neželjenoj socijalnoj diverzifikaciji.

Na višoj srednjoškolskoj razini, povećao se broj akademskih A-razina i njihovih strukovnih ekvivalenata, a sve manje učenika napušta školovanje bez kvalifikacija. Sve većim sudjelovanjem na tom stupnju počeo se rješavati ozbiljni engleski problem vezan uz slaba postignuća kod većeg dijela manjine, no broj učenika koji ne završe srednju školu i dalje je visok prema OECD-ovim standardima.

U **Finskoj** su općeobrazovne škole široko prihvaćene od njihova uvođenja tijekom 1970-ih godina. Te se škole moraju nositi sa svim poteškoćama u postizanju očekivanih standarda. One uspješno objedinjuju veoma visoka prosječna postignuća s niskim socijalnim gradijentom. Zbog toga se čini da je Finska razvila izrazito uspješne strategije pomoću kojih se osigurava da učenici različitih sposobnosti nastavljaju očekivanu obrazovnu karijeru.

Većina finskih učenika (93%) pohađa besplatne predškolske programe čiji kurikulum stavlja naglasak na individualnost, suradnju te stjecanje socijalnih i kognitivnih sposobnosti kroz igru. Umjesto da formalno ocjenjuju djecu, odgojitelji pomno prate njihov napredak. Takav brižni odgoj djece provode i razredni učitelji, koji brinu za školsku djecu sve do 13. godine starosti, kada započinje specijalizirana poduka.

U **Francuskoj** se razlike između sociokulturalnog kapitala i obrazovnih postignuća različitih skupina učenika smatraju prvenstveno posljedicom lokalnih i regionalnih razlika pa uvođenje podrške za područja u nepovoljnom položaju ima glavnu ulogu u rješavanju tog problema. U cijeloj zemlji općenito nastoje se postići ujednačeniji rezultati unapređivanjem različitih dijelova školskog sustava. Važan aspekt predstavlja predškolska priprema, a Francuska je uspjela postići da gotovo sva djeca pohađaju dječji vrtić (*école maternelle*).

Vanjska diferencijacija učenika u srednjoškolskom je sustavu odgođena, pri čemu svi učenici ostaju u općim obrazovnim skupinama barem do 14. godine starosti, kada mogu početi birati između općeg i strukovnog usmjerenja. Na višoj srednjoškolskoj razini neka usmjerenja s teoretski jednakim statusom uživaju različiti ugled, pri čemu je opći *bakalaureat* omiljeniji od strukovnih i tehničkih usmjerenja. Još jedan izvor nejednakosti predstavljaju razlike između škola koje nastaju zbog određenog stupnja mogućnosti izbora, a prije svega, zbog relativno širokog privatnog sektora.

Zbog čestih pritužbi francuskih učitelja da heterogenost učenika predstavlja smetnju uspješnom poučavanju, razvijene su razne strategije za smanjivanje razlika u sposobnostima učenika unutar razreda. Praksa da učenici ponavljaju razred prije nego što mogu prijeći u idući razred duboko je ukorijenjena u Francuskoj. Osim toga, propisi koji se primjenjuju u nižim srednjim školama sada eksplicitno preporučuju grupiranje učenika prema odabranim područjima interesa i učenja.

U **nizozemskim** srednjim školama učenici su podijeljeni u skupine na temelju sposobnosti i raspoređeni u različita usmjerenja. Predškolski odgoj dostupan je djeci s posebnim potrebama od treće godine života, a relativno velik broj učenika (5%) pohađa specijalne škole, iz kojih je prijelaz u redovne škole i obrnuto jednostavan.

Nizozemska obrazovna politika pokušava ublažiti nepovoljni položaj učenika vezan uz njihovo porijeklo, posebno pomoću ispita za učenike na kraju osnovnog obrazovanja kako bi se ustanovilo koja bi vrsta srednje škole najbolje odgovarala njihovim potrebama. Ideja je spriječiti da se učenici nađu u neprimjerenom obliku obrazovanja, što smanjuje motivaciju. Međutim, od 1993. godine opći kurikulum za prve tri godine srednje škole spriječio je diferencijaciju.

Devet posto učenika napušta školu bez kvalifikacija, i to najčešće tijekom niže srednje škole. Jedna od kritika na račun nizozemskog diferenciranog srednjoškolskog sustava odnosi se na relativnu neprohodnost između smjerova, što znači da je u mnogim slučajevima teško prijeći u napredniji oblik obrazovanja. Velik udio učenika odustaje od školovanja, a posebno od dugotrajnih sveučilišnih studija (50%).

**Švedska** je u značajnoj mjeri uspjela smanjiti socijalne razlike i ujednačiti postignuća, iako se diferencijacija, kao i u drugim sustavima, javlja na višoj srednjoškolskoj razini.

Švedski čvrsti i dobro podržani sustav predškolskog odgoja te njegovo prihvaćanje od stanovništva ima važnu ulogu u uključivanju u društvo, osobito putem integracije djece s invaliditetom u redovne škole. S druge strane, povećanje prava roditelja u izboru škole pridonijelo je segregaciji.

Prelaskom iz niže u višu srednju školu, 10-11% švedskih učenika ne postiže očekivane ocjene iz glavnih predmeta, no mogu sudjelovati u programima nadoknade kako bi se kvalificirali za jedan od 17 programa u višoj srednjoj školi. Sva usmjerenja/programi u višim srednjim školama u Švedskoj traju tri godine i nude opće kvalifikacije potrebne za upis u visoko obrazovanje.



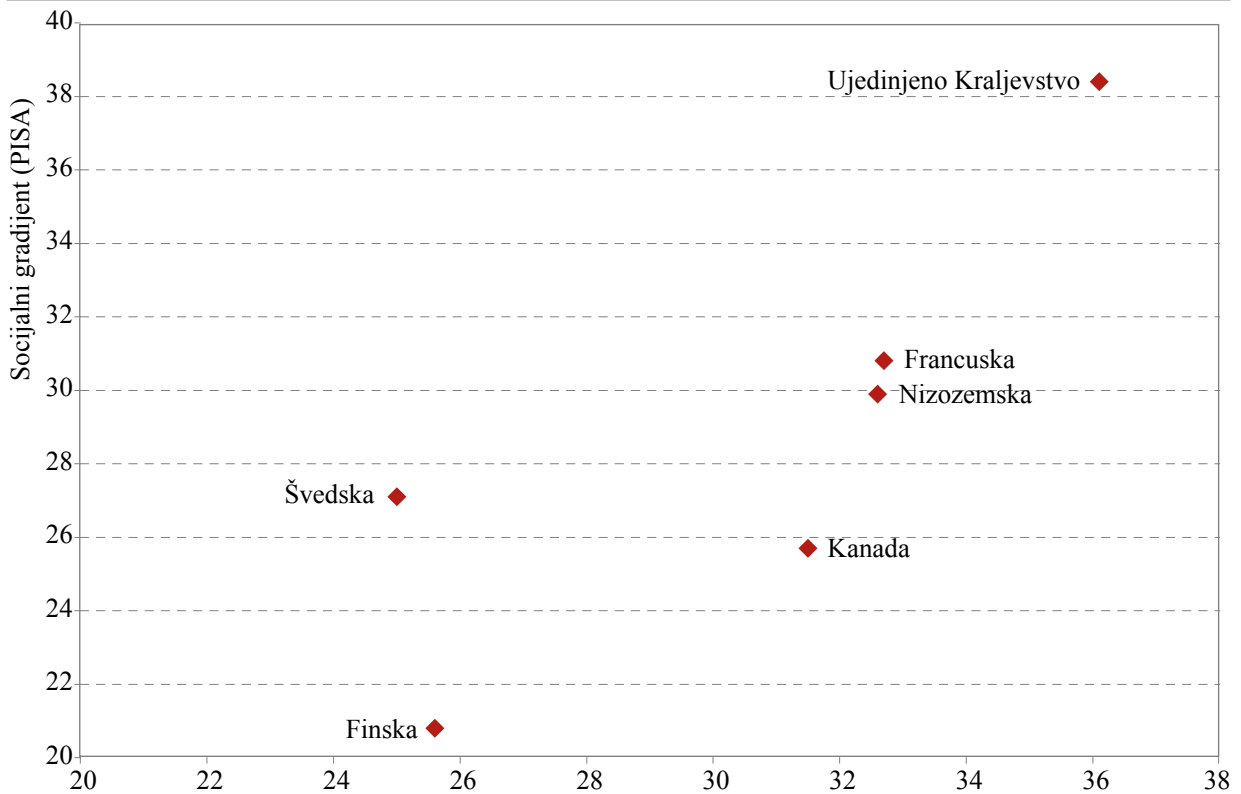
Te škole nude različite mogućnosti izbora kako bi se zadovoljile različite potrebe. Međutim kriteriji za upis u visoko obrazovanje na ovoj razini idu u prilog orijentaciji temeljenoj na postignuću, što se, prema nekima, kosi sa švedskim etosom otvorenog pristupa obrazovanju.

### **Sličnosti i razlike u kompenziranju socijalnih nejednakosti u osnovnom obrazovanju**

Pristupi zemalja slabom postignuću učenika usko su vezani uz problem socijalne nejednakosti. To podrazumijeva različite kontekste u različitim zemljama, jer svaka zemlja kreće od različitog stupnja socijalne nejednakosti. Grafikon 1 prikazuje da je strmost “socijalnog gradijenta” (razlike između očekivanog postignuća dvaju pojedinaca s različitim socioekonomskim statusom) veća u zemljama s većim ukupnim nejednakostima. Može se primijetiti da je Engleska jedina zemlja iz ovog istraživanja čije je sveukupno postignuće u PISA istraživanju oslabljeno iznadprosječnim socijalnim gradijentom te da to zemlja s veoma visokim stupnjem nejednakosti dohotka.

Sve zemlje koriste slične kompenzacijske strategije kako bi ujednačile socijalne nejednakosti u osnovnom obrazovanju. Jedan od najvažnijih elemenata jest priprema u ranom djetinjstvu, čime se osigurava da su učenici spremni za školu bez obzira na porijeklo. Na razini primarnog i nižeg srednjeg obrazovanja zemlje imaju više ili manje jednak opći kurikulum, a učenike se uglavnom poučava zajedno. Možda su najveće iznimke Engleska i Francuska, u kojima postoji velik privatni školski sektor – u Francuskoj je taj sektor zakonom obavezan slijediti nacionalni kurikulum.

Opći pristup u tim zemljama jest odgovoriti na heterogenost učenika razdvajajući učenike u različita usmjerenja na srednjoškolskoj razini. Nizozemska to čini ranije, no sada ima opći kurikulum za nižu srednju školu. Uvođenje posebnih zahtjeva glede postignuća na višoj srednjoškolskoj razini koji su povezani s pravom pristupa visokom obrazovanju za mnoge učenike predstavlja rizik od individualnog neuspjeha. Hijerarhijski poredak učenika na ovoj razini povezan je i s njihovim pristupom više ili manje prestižnim obrazovnim smjerovima. U tom pogledu, mjerenjem ishoda u dobi od petnaest godina u PISA istraživanjima ne dobiva se potpuna slika o opsegu zadovoljavajućeg postignuća učenika, budući da će tek u sljedećih nekoliko godina za njih uslijediti odlučujući ispiti.

**Grafikon 1****Socijalni gradijent i nejednakost dohotka**

Ginijev koeficijent pokazuje vrijednosti između 0 za jednaku distribuciju i 100 za maksimalnu nejednakost.

Izvor: Svjetska banka (2001), *World Development Report: Attacking Poverty*, Oxford, Oxford University Press, Tablica 5, str. 282-283.

Socijalni gradijent pokazuje promjene u bodovima na PISA-inoj skali za čitalačku pismenost za 16.3 HISEI-jedinica.

Izvor: OECD (2002), *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*, Pariz, Tablica A91, str. 112.

Mjere obrazovanja odraslih osiguravaju sredstvo za ograničavanje razlika između željenog i stvarnog školskog postignuća mladih ljudi jer omogućuju pojedincima da postignu ciljeve koje nisu prvotno postigli. Kanada izvješćuje o veoma uspješnim programima druge prilike za obrazovanje, koji postoje i u Nizozemskoj i Švedskoj. Međutim, problem je u tome da završavanje takvih programa može predugo trajati.



*Poglavlje*

10

## STRUČNI RAZVOJ UČITELJA

Učitelji su važno sredstvo prenošenja promjena u pojedinačne škole. Iz tog razloga, njihovo inicijalno obrazovanje i stručni razvoj odlučujući su čimbenici u postizanju sistemskih ciljeva. U ovom poglavlju proučavala se organizacija i financiranje stručnog usavršavanja učitelja kao dijela obrazovnog procesa. Ovo poglavlje usredotočeno je na ulogu obrazovanja i profesionalnih standarda u učiteljskoj profesiji – od upisa na učiteljski studij, izobrazbe, modela stjecanja kvalifikacija i osiguranja kvalitete do koncepcije i statusa učiteljske profesije.

### Strategije za stručni razvoj učitelja

U **Kanadi** se posljednjih godina ograničio broj institucija za obrazovanje učitelja. Međutim, dva sveučilišta u Ontariju otvorila su nove ustanove 2002. godine kao pokušaj ispravljanja tog ograničenja. Četverogodišnji ili petogodišnji studiji imaju akademsko (B.A.) ili stručno (B.Ed.) usmjerenje. Sveučilišta nude i dodatne diplomske programe koji pokrivaju specifične teme kao što su školsko upravljanje i upravljanje obrazovanjem. Učitelje početnike vrjednuju iskusniji učitelji u njihovoj školi, koji im pomažu u planiranju daljnjih programa stručnog usavršavanja. U nekim slučajevima napredovanje ovisi o kontinuiranom stručnom usavršavanju. Nošenje s kulturalnom raznolikošću i dijagnostičke vještine dva su ključna aspekta sadržaja obrazovanja učitelja. Učitelji posebno uče primjenjivati sofisticirane alate vrjednovanja za provjeravanje napretka učenika.

Osiguranje kvalitete uključuje donošenje standarda poučavanja koji se razlikuju od provincije do provincije. Ostali uvjeti su kontinuirano stručno usavršavanje te sposobnost učitelja za timski rad i učinkovito vrjednovanje učenika.

Posljednjih godina nekoliko čimbenika pridonijelo je podizanju statusa kanadskih učitelja povećanjem njihove stručnosti. Oni uključuju selektivni prijem učitelja na studij, razvoj profesionalnih standarda poučavanja, čvrsti nadzor (u nekim slučajevima od strane školske uprave) te dodatno vrijeme za stručno usavršavanje.

Da bi bili primljeni na učiteljski studij, studentima u **Engleskoj** potrebne su minimalne jezične vještine. Oni mogu birati između cjelovitog dodiplomskog sveučilišnog studija ili jednogodišnje izobrazbe u slučaju da već diplomirali. U posljednjih desetak godina obrazovanje učitelja je u velikoj mjeri orijentirano na škole i više je praktično. Danas se ono temelji na vještinama potrebnima za poučavanje određenih predmeta te na tehnikama potrebnima za prenošenje znanja. Oni koji zadovolje obvezne standarde tijekom inicijalnog obrazovanja kandidati su za dobivanje statusa kvalificiranog učitelja. Godine 2001., 82 škole dobile su status vježbaonica kao nagradu za rezultate vrjednovanja. Neki smatraju da je pragmatička orijentacija obrazovanja učitelja u Engleskoj otišla predaleko jer temelji poučavanje na mehanističkim procesima umjesto na širem teoretskom razumijevanju smanjujući tako akademsku autonomiju.

Tijekom inicijalnog obrazovanja, ključni čimbenik u stjecanju akreditacije jest ocjena uspješnosti tijekom prakse u razredu. Da bi postali kvalificirani učitelji, studenti moraju zadovoljiti sve potrebne standarde. Osiguranje kvalitete nastavlja se tijekom cijele učiteljske karijere, osobito putem školskih inspekcija koje se provode najmanje jedanput svakih šest godina analizirajući uspješnost u pojedinačnim razredima. Osim toga, povišice plaće ovise o uspješnosti učitelja, što od prosvjetnih djelatnika zahtijeva da budu stalno učinkoviti u poučavanju.

Aktivniji nadzor nad radom učitelja tijekom posljednjih godina učinio je profesionalne standarde transparentnijima. Iako se na taj način može izgraditi povjerenje u određene standarde, negativne poruke školskih inspekcija mogu uznemiriti javnost. Problem je u tome što pritisak može štetiti privlačnosti učiteljske profesije. Iako su engleski učitelji relativno dobro plaćeni u usporedbi s ostalim zemljama iz ovog istraživanja, postoje ozbiljni problemi glede njihovog zapošljavanja i zadržavanja. Osmišljeni su posebni programi da bi se u učiteljsku profesiju privukao veći broj ljudi, osobito u slabo zastupljenim manjinskim skupinama. Godine 2000. osnovano je Opće učiteljsko vijeće s ciljem unapređenja standarda učenja i poučavanja te profesionalnog ponašanja, kao i savjetovanja vlade oko stručnih pitanja.

Samo 10% kandidata u **Finskoj** uspješno prođe strogu selekciju prilikom upisa u programe obrazovanja učitelja, a ona obuhvaća test sposobnosti i druge oblike procjene. Sveučilišta koriste jedinstveni sustav obrazovanja koji

traži od studenata da prvo steknu diplomu prvostupnika (B.A), a nakon toga magistra (*Masters*). U obrazovanju budućih učitelja primarnog obrazovanja dominira odgojna komponenta, koja je samo malim dijelom zastupljena u obrazovanju srednjoškolskih nastavnika. Mogućnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja uključuju dane stručnog usavršavanja učitelja, a od škola se očekuje da za usavršavanje izdvajaju oko 1% sredstava namijenjenih za plaće. Ankete jasno pokazuju da finski učitelji smatraju da je kontinuirani stručni razvoj glavni čimbenik koji pridonosi razvoju cjelokupnog obrazovnog sustava.

Nakon završetka inicijalnog obrazovanja, učitelji pristupaju ispitima na kojima ili “prođu” ili moraju još učiti. Međutim, jednom kad se zaposle, nema formalne evaluacije pojedinačnih učitelja, već je evaluacija usmjerena na radne uvjete i želju za daljnjom izobrazbom.

Čini se da je status učitelja u Finskoj u posljednjih 30 godina oslabio, no učiteljska profesija i dalje ostaje jedna od najpopularnijih zanimanja među diplomiranim studentima. Po mišljenju učitelja, djelomičan razlog takvoj popularnosti jest činjenica da je ta profesija uvijek visoko cijenjena. Učiteljske plaće relativno su male, ali je radno opterećenje umjereno, s 15-23 sati rada tjedno u neposrednoj nastavi te s velikim omjerom zaposlenih učitelja na učenike.

Osobe koje žele postati učitelji u **Francuskoj** moraju prvo imati sveučilišnu diplomu. Kandidati ponekad moraju pristupiti i prijemnom ispitu. Studij traje dvije godine, a na kraju prve godine polaže se natječajni ispit. Akademski status inicijalnog obrazovanja učitelja unaprijeđen je tijekom 1990-ih godina, kad su se sve institucije povezale sa sveučilištima. Bolja je i povezanost između budućih osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika. Na drugoj godini studija većinom se provodi praktično osposobljavanje, a studenti se ocjenjuju tijekom prakse u razredu. Kad postanu učitelji, stručno usavršavanje uglavnom se provodi prema vlastitoj želji i izvan radnog vremena.

Slično kao i ostala zanimanja u francuskom javnom sektoru, učiteljska profesija koristi natječajne ispite (*concours*) kako bi se kandidati rasporedili na slobodna radna mjesta. Iako ispiti postavljaju prag kvalitete, razina postavljenih standarda varira prema ponudi i potražnji. Uz to, inspekcije nisu uvijek pouzdano sredstvo održavanja standarda budući da nema transparentnosti u kriterijima koji se koriste u evaluaciji nastave te nema jasnih posljedica takvih inspekcija za učitelje.

Čini se da status francuskih učitelja slabi budući da učitelji ne uspijevaju uvijek ispuniti visoka očekivanja javnosti, a poštovanje prema akademskom postignuću općenito opada. Javnost također smatra da učitelji malo rade jer su škole otvorene samo tijekom određenog razdoblja. Međutim, jedno novo istraživanje pokazalo je da prosječno radno opterećenje učitelja odgovara 40-satnom radnom tjednu, što je i više od zakonske norme od 35 radnih sati za francusku radnu snagu. Francuski učitelji zadržali su jedan tradicionalni aspekt svog profesionalizma, a to je usko shvaćanje svojih obveza, koje se strogo odnosi samo na neposrednu nastavu. Čak su i zaduženja poput nadziranja učenika izvan razreda dodijeljena posebnom osoblju.

U **Nizozemskoj** nema selekcije pri upisu na učiteljski studij. Zbog nedostatka učitelja, neka su radna mjesta otvorena čak i za kandidate koji još nisu završili studij, no oni trebaju pristupiti kratkom testu sposobnosti i steći učiteljske kvalifikacije u roku od dvije godine. Obrazovanje učitelja se može provoditi na visokim učiteljskim školama ili sveučilištima. I jedni i drugi nude kvalifikacije za poučavanje određenog predmeta, pri čemu studij na visokoj školi traje četiri godine, dok sveučilišta omogućuju diplomiranim studentima da steknu učiteljske kvalifikacije u roku jedne godine nakon završetka četverogodišnjeg studija u nekoj drugoj disciplini. Odnedavno su studiji više praktično usmjereni – polovica studijske godine uključuje praktično osposobljavanje. Stručno usavršavanje nakon zaposlenja provodi se uglavnom u obrazovnim savjetodavnim centrima. Broj učitelja koji sudjeluje u takvoj izobrazbi nije se povećao u posljednje vrijeme jer učitelji nemaju vremena i jer smatraju da izobrazba nije dovoljno usklađena s njihovim potrebama. Osim toga, takva izobrazba nije prioritetna ni za njihove ravnatelje.

Specifični radni profili sada predstavljaju osnovu za modele kompetencija u obrazovanju nizozemskih učitelja. Takvi profili mogu biti korisni alati za preustroj studija s ciljem prilagođavanja promjenama, a omogućavaju i evaluaciju učinkovitosti učitelja te pomažu ozakonjenju učiteljske stručnosti. Ipak, istraživanja pokazuju da nizozemski učitelji uživaju sve manji ugled u javnosti, koja više ne svrstava učiteljsku profesiju među 10 najtraženijih zanimanja. Vlada se nada da će taj problem riješiti promidžbenom kampanjom, boljim usklađivanjem plaća s učinkovitosti i radnim profilima te smanjivanjem radnog opterećenja.

U **Švedskoj** nema dovoljnog broja studenata koji žele postati nastavnici nekih predmeta (najviše matematike i prirodoslovja), a tu situaciju još više pogoršava aktualni demografski profil koji pokazuje da se velik broj švedskih učitelja približava mirovini. U posljednjih 15 godina obrazovanje učitelja prvenstveno se provodi na sveučilištima ili visokim školama, a ne više na specijalnim akademijama za učitelje od prvog do šestog razreda. Obrazovanje je podijeljeno na obrazovne studije, poučavanje posebnih predmeta i praktično osposobljavanje. Pokrenut je i opsežan istraživački program kako bi se osiguralo da se ono što se nauči na obrazovnim studijima odrazi i u praksi u razredima i školama. Dalje usavršavanje učitelja odvija se neovisno o državnim aktivnostima. Država ne provjerava ni kvalitetu stručnog usavršavanja učitelja nakon zaposlenja.

Švedski učitelji danas više nisu podređeni centraliziranoj vlasti, već dobivaju ugovore od podređenih lokalnih odbora. Oko 25% učitelja u Švedskoj nema formalne učiteljske kvalifikacije. Njihov rad mjeri se radnim vremenom, a ne satima neposredne nastave. Evaluacija njihove uspješnosti od poslodavca mora biti potpuno transparentna. Učitelji mogu pregovarati o povišici plaće pojedinačno ili kao dio tima. Danas učitelji pregovaraju s lokalnim poslodavcima i zajednicama u okviru lokalnih timova i ne djeluju kao nacionalna struka pod središnjim odborom za obrazovanje.

Od švedskih učitelja ne očekuje se samo da preuzmu odgovornost za sveobuhvatnu organizaciju učenja, već i za osiguravanje optimalnih uvjeta za učenje, zbog čega su uključeni u različite funkcije socijalne podrške.

### **Sličnosti i razlike u organizaciji obrazovanja učitelja**

Iako je inicijalno obrazovanje učitelja važno u svim zemljama iz istraživanja, postoje razlike u organizacijskim modelima. Neke zemlje poput Engleske, Kanade i Finske uglavnom su selektivne pri upisu u programe obrazovanja učitelja, no samo u Finskoj postoji dovoljan broj kandidata da bi se popunila sva mjesta. U Nizozemskoj i Švedskoj na takve se studije prijavljuje premalo kandidata da bi se uopće mogli primijeniti ikakvi kriteriji selekcije. Zemlje nastoje pronaći načine na koje bi privukle veći broj kandidata, no čini se da za to nema metoda koje se procjenjuju kao dobre.

Budući učitelji podložni su različitim oblicima vrjednovanja u različitim zemljama - na primjer, u Francuskoj prevladava predmetno znanje, u Engleskoj opće kompetencije, a u Finskoj sposobnosti za tu profesiju. U svim se zemljama tijekom studija kombinira teorija i praksa, a u Engleskoj dominira praksa. U usporedbi s drugim zemljama, Finska ima najveći stupanj organizacijske integracije različitih elemenata obrazovanja učitelja i obrazovanja za poučavanje na različitim razinama. U Kanadi, Engleskoj i Nizozemskoj postoje različiti oblici obrazovanja, a mogu obuhvaćati jednu ili dvije faze, pri čemu praktično osposobljavanje slijedi nakon teorijske izobrazbe. Sadržaj sveučilišnog obrazovanja učitelja u Finskoj i Švedskoj uključuje predmetno znanje i nastavne metode, dok se u Engleskoj vještine poučavanja stječu na poslu ili putem kontinuiranog stručnog usavršavanja.

Stručno usavršavanje učitelja nakon zaposlenja sustavnije se provodi u Kanadi, Engleskoj, Finskoj i Nizozemskoj nego u Francuskoj ili Švedskoj. U njima stručno usavršavanje nije prepušteno samim učiteljima, već se provodi kao dio razvoja škole uključujući, u mnogim slučajevima, dane stručnog usavršavanja na razini škole.

U nekim zemljama se tijekom obrazovanja provodi osiguranje kvalitete učitelja. U tri zemlje iz istraživanja donošenje standarda tijekom 1990-ih godina predstavljalo je osnovu za reformu stručnog razvoja učitelja. Standardi se mogu

odnositi na ispite i redovito ocjenjivanje učitelja, ali i na sadržaj i proces stručnog razvoja. Praksa izrađivanja radnih profila u Nizozemskoj osobito je vrijedan primjer načina na koji se mogu formulirati standardi. Iskustva Kanade i Engleske zanimljiv su primjer vrjednovanja na temelju standarda. Takvo donošenje standarda osobito je važno u slučajevima kad nedostatak učitelja dovodi do lakog pristupa studiju.

Status učiteljske profesije i dalje je loš. Iako nije moguće objektivno uspoređivati status učiteljske profesije među zemljama, stručnjaci iz svih zemalja (osim iz Kanade) upozoravaju da će taj status s vremenom oslabiti. Tom se trendu, u načelu, moguće suprotstaviti implementacijom strogih i transparentnih standarda kvalitete, iako se u nekim slučajevima na taj način može nanijeti šteta profesiji jer joj se smanjuje samoodređenje. U Engleskoj, u kojoj je ta posljedica veoma vidljiva, kontrola je donekle vraćena učiteljskoj profesiji osnivanjem Općeg učiteljskog vijeća.

Jedan od aspekata razvoja učiteljske profesije jest stupanj do kojeg su učitelji zaposleni u razredu ili mnogo širim aktivnostima. U tom pogledu postoji velika razlika između francuskih učitelja, čije su obveze strogo ograničene samo na poučavanje u razredu, i švedskih učitelja, od kojih se traži da preuzmu odgovornost za različite aktivnosti - od savjetovanja o razvoju do pripreme povoljnog školskog okruženja.





*Poglavlje*

**11**

## ZAKLJUČCI

Zaključci ovog izvješća mogu se sažeti i organizirati u tri skupine. Prva skupina se odnosi na kulturu obrazovanja u svakoj od zemalja te na načine nošenja s učeničkom populacijom koja je heterogena s obzirom na porijeklo i sposobnosti, kao i s regionalnim i lokalnim razlikama. Drugo područje vezano je uz strukture školskog sustava i sustava obrazovne podrške (obrazovanje učitelja, školske inspekcije i savjetovanje). Treće područje odnosi se na strategije i instrumente korištene u upravljanju školskim sustavom i pojedinačnim školama, s naglaskom na osiguranje i razvoj kvalitete.

### **Kultura obrazovanja i nošenje s heterogenošću**

Komparativna analiza kulturalnog okvira obrazovnih sustava pokazuje važnost “kulture postignuća” u svim zemljama. Ta se kultura prvenstveno očituje u očekivanjima društva i roditelja vezanima uz ishode učenja. Iako postoje razlike u detaljima, gotovo sve zemlje naglašavaju da njihovo društvo visoko cijeni obrazovanje.

Školski sustavi zemalja iz istraživanja obilježeni su regionalnim i socijalnim nejednakostima s kojima se moraju suočiti tvorci obrazovne politike. Međutim, načini na koje zemlje odgovaraju na takve izazove se razlikuju. Neke su sklone decentralizaciji i programima lokalne podrške (npr. dodatna sredstva i manji razredi u školama s velikom populacijom učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa), a druge učvršćivanju obveznog kurikuluma. Međutim, općenito gledajući, načelo zajedničkog poučavanja heterogenih skupina učenika sve se više kombinira s krojenjem nastave i procesa učenja prema potrebama takvih raznolikih skupina.

Strategije nošenja s heterogenim skupinama učenika velik su izazov za pružatelje usluga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja nakon zaposlenja, koji trebaju osigurati da su učitelji dobro pripremljeni za nošenje s razlikama u razredu. Sljedeći elementi mogli bi biti potrebni u pojedinačnim školama i razredima: centralni (opći) kurikulum koji školama daje fleksibilnost u određivanju satnice, predmeta i nastavnih sadržaja, omjer broja učenika i učitelja koji je, u pravilu, u skladu s OECD-ovim prosjekom, ali koji dopušta iznadprosječni omjer za mlađe učenike te vrjednovanje postignuća koje je usmjereno na proces i koje je popraćeno izvješćima o statusu učenja (uglavnom u kombinaciji sa završnim državnim ispitima).

Odgovori zemalja na socijalne nejednakosti ne odnose se samo na nižu srednjoškolsku razinu koja je obuhvaćena PISA istraživanjima, već i na višu srednjoškolsku razinu te pristup visokom obrazovanju. U tom slučaju, zemlje iz istraživanja imaju jasno određene sustave selekcije temeljene na kriterijima postignuća. U mnogim slučajevima, uvedeni su državni ispiti na kraju niže ili više srednje škole. Rezultati takvih metoda selekcije mogu značiti za neke učenike da ne mogu nastaviti s planiranom ili željenom obrazovnom karijerom. Međutim, većina zemalja iz istraživanja odlučila je ne dopustiti neograničeno širenje sveučilišnog sektora, nego radije osnovati nesveučilišne institucije unutar tercijarnog sustava - proces koji se odvija velikom brzinom. U isto vrijeme ti su obrazovni sustavi, koji su se na nižoj srednjoškolskoj razini pokazali uspješnima prema međunarodnim standardima, uveli veoma djelotvorne (i vjerojatno socijalno selektivne) mehanizme upisa na sveučilišta.

Sve zemlje iz istraživanja pridaju posebnu pozornost položaju učenika imigranata i učenika čiji su roditelji imigranti. U svim zemljama ta skupina ima nižu stopu završetka škole i niže razine postignuća od učenika koji su, kao i njihovi roditelji, rođeni u zemlji u kojoj se školuju. Samo neke zemlje nude pripreme tečajeve za te skupine pa se sva podrška za takve učenike uglavnom pruža u sklopu redovne nastave. Ta je podrška temeljena na načelu prihvaćanja kulturalnog pluralizma, promicanju i ciljnog jezika (osim Francuske) te na čvrstoj suradnji s roditeljima.

Općenito gledajući, proučavajući obrazovne sustave možemo zaključiti da **zemlje koje su uspješne u PISA istraživanjima stavljaju socijalne i kulturalne nejednakosti u središte obrazovnih inovacijskih strategija**. Vrjednovanje postignuća i pružanje podrške pojedinačnim učenicima, kao i veće mogućnosti cjelodnevnog školskog obrazovanja instrumentalni su u tom pogledu.

Međutim, usporedbom se ne mogu utvrditi pojedinosti kao, na primjer, koja je obrazovna strategija najprikladnija za

svaku ciljnu skupinu. Rezultati ukazuju na važnost fleksibilnih rješenja, osmišljenih na lokalnoj razini i usmjerenih prema obveznim ciljevima. Na općenitijoj kulturalnoj razini važno je istaknuti i veliku važnost koje zemlje pridaju obrazovanju smatrajući ga ključnim za zdravo funkcioniranje društva.

### **Struktura školskog sustava i službi za podršku**

Sve zemlje iz istraživanja imaju školski sustav čija je svrha omogućiti zajedničko učenje većim dijelom školovanja (obično najmanje osam školskih godina), a vanjska diferencijacija na temelju obrazovnog postignuća vrši se relativno kasno tijekom školovanja. Osim toga, čini se da se vanjska diferencijacija provodi oprezno. Iako ovi zaključci ne pružaju dokaze (a pogotovo ne dokaze temeljene na empirijskim istraživanjima) da su školski sustavi koji su organizirani u skladu sa socijalnom integracijom bolji od sustava temeljenih na ranoj vanjskoj diferencijaciji učenika (s obzirom na ishode), oni ipak podupiru tu hipotezu.

Rad u pojedinačnim školama, a osobito rad s heterogenim populacijama učenika zahtijeva vanjsku podršku. Sustavi školske inspekcije u zemljama iz istraživanja temeljeni su na rezultatima temeljite (sustavne i redovite) evaluacije, a savjetodavni timovi redovito i prema potrebi odlaze u škole (osim Švedske).

Zemlje iz istraživanja pridaju veliku važnost obrazovanju učitelja. Čini se da stroži postupci selekcije na početku obrazovanja učitelja mogu unaprijediti osposobljenost učitelja i status učiteljske profesije. Obrazovanje učitelja uglavnom provodi samo jedna utjecajna organizacija koja kreira programe obrazovanja služeći se standardima učiteljskih kompetencija. Razlike u društvenom statusu unutar učiteljske profesije relativno su male. Također, odgojitelji na predškolskoj (“vrtičkoj”) razini obrazovnog sustava moraju proći osposobljavanje koje im osigurava viši društveni status od statusa u nekim drugim zemljama.

Sve zemlje iz istraživanja vide stručno usavršavanje nakon zaposlenja kao prirodnu i kontinuiranu zadaću svakog učitelja. Stručno usavršavanje može biti obvezno i/ili uvjet za stručno napredovanje. Stručno usavršavanje pretežno je organizirano u samim školama. Pored državnih ustanova, sve veću ulogu imaju i neovisne ustanove. Kontinuirani programi poput mentorskog programa u Engleskoj veoma su važni za učitelje početnike. Veliku važnost ima i obrazovanje i stručna izobrazba školske uprave. Neke zemlje izvješćuju o diferencijaciji različitih upravljačkih funkcija unutar pojedinačnih škola.

Ukratko, navedeni podatci navode na zaključak da su *čvrsti sustavi osnovnog obrazovanja često uspješni jer osiguravaju visokokvalitetnu podršku učenicima, učiteljima i školama u kontekstu integrirane, umjesto diferencirane, školske strukture* (uz iznimku nizozemskog diferenciranog školskog sustava). U školama i predškolskim ustanovama s integriranim skupinama učenika učitelji trebaju razlikovati i zadovoljavati njihove individualne potrebe. Da bi uspješno proveli te zadaće, potrebna im je naobrazba visokog stupnja i visoke kvalitete, kontinuirano i obvezno stručno usavršavanje nakon zaposlenja, posebna izobrazba za poslove vezane uz upravljanje školom te savjetovanje i podrška od timova stručnjaka temeljena na evaluaciji vanjskih agencija.

### **Upravljanje školskim sustavom**

Tijekom 1990-ih godina, a u nekim slučajevima i mnogo ranije, vlade zemalja iz istraživanja započele su s razrađivanjem i provođenjem različitih obrazovnih reformi popraćenih sustavnim i empirijskim praćenjem. Te su reforme bile popraćene žestokim javnim raspravama, situacijom koja je, čini se, nakon objavljivanja rezultata istraživanja PISA 2000 započela i u drugim zemljama, uključujući i Njemačku.

Osnovno načelo na kojem se temelje reformske strategije u svih šest zemalja iz istraživanja jest odmak od upravljanja temeljenog na “ulazima” prema vrjednovanju kvalitete ishoda školskog rada (koje provode institucije izvan škola), posebno ishoda učenja. Decentralizacija (pod geslom “školska autonomija”) i vanjska evaluacija nisu, kako

se ponekad tvrdi, potpuna suprotnost, već su međusobno povezane komponente upravljanja školskim sustavom.

Decentralizacija, u smislu pomicanja razine odlučivanja nadalje, poprima različite oblike u zemljama iz istraživanja. Ona može značiti jačanje uloge i utjecaja aktera u svakoj školi (tj. školske uprave, učitelja, učenika i roditelja). Može podrazumijevati i jačanje regionalne ili lokalne javne uprave (kao u Finskoj i Švedskoj) ili može povećati utjecaj onih koji traže obrazovanje (posebno utjecaj roditelja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini kao što je slučaj u Engleskoj i Nizozemskoj). Općenito gledajući, iako decentralizacija predstavlja zajednički cilj svim tim zemljama, stupanj do koje je provedena do sada je varirao. U Francuskoj je decentralizacija još uvijek u tijeku, dok se zemlje poput Finske i neke kanadske provincije sada suočavaju sa zahtjevima za povećanjem centraliziranih mjera kako bi se izbjegla dezintegracija standarda kvalitete kao posljedica pretjerano decentraliziranog sustava.

Još jedno zajedničko obilježje u zemljama iz istraživanja jest činjenica da se u svakoj zemlji postignuće učenika mjeri u odnosu na konzistentne i obvezne standarde. To podrazumijeva razvoj nacionalnog sustava vrjednovanja temeljenog na takvim standardima. Čak i kanadski federalni sustav ima takav oblik vrjednovanja u ciljnim područjima osnovnog obrazovanja. (Francuska, koja je niz godina koristila ispite prvenstveno radi prikupljanja empirijskih podataka o sustavu, nedavno je započela s donošenjem standarda.) U načelu, u svim zemljama škole imaju sve veću odgovornost prema središnjoj vlasti, a to je, čini se, uvjet kojim se jamči uspjeh povećane autonomije pojedinačnih škola.

Sve zemlje iz istraživanja sada provode redovito praćenje sustava (u obliku redovitih procjena postignuća učenika) koje se planira i analizira centralno i koje može uključivati slučajni uzorak i biti organizirano na državnoj razini ili u sklopu međunarodnih istraživanja. One vide sudjelovanje u evaluacijama i njihove povratne informacije kao priliku za jačanje školskog razvoja. Neke zemlje (osobito Engleska, Nizozemska, neke kanadske provincije i teritoriji te sve više Švedska) očekuju objavu rezultata evaluacija pojedinačnih škola, što bi trebalo povećati konkurentnost među školama s pozitivnim učinkom na razvoj kvalitete. Ta praksa nije povezana samo s tržišnim mehanizmima, već i s činjenicom da omogućuje brzu identifikaciju manje uspješnih škola. Ona omogućuje takvim školama i dobivanje dobro usmjerenog savjetovanja s ciljem identificiranja i rješavanja problematičnih područja.

U svim zemljama preduvjet takvim promjenama u obrazovnoj politici bio je osnivanje stručnih agencija u roku od nekoliko godina koje će razvijati ispitne instrumente s ciljem provođenja testiranja temeljenih na općem kurikulumu i obrazovnim standardima. Iskustva pokazuju da ni škole ni školski ravnatelji ne mogu preuzeti te obveze. Osim toga, zajedničko obilježje u svim zemljama jest da programi procjene postignuća učenika ne ispituju samo kognitivna postignuća, već bilježe i kontekstualne čimbenike (npr. socioekonomski status, veličinu škole), kao i aspekte kvalitete procesa. Ta se istraživanja koriste i kao instrumenti za mjerenje rezultata koji prate razvojne projekte u pojedinačnim školama i školskim sustavima.

Na temelju navedenih spoznaja možemo zaključiti da su *zemlje koje postižu najbolje rezultate u PISA istraživanjima rano započele obrazovnu reformu i implementirale nove modele upravljanja školskim sustavom te da te procese provode sustavno i kontinuirano*. Iz izvješća zemalja vidljivo je da sastavni elementi tog procesa uključuju specifikaciju obrazovnih standarda (djelomično vezanih uz propisani opći nacionalni kurikulum), veću autonomiju škola, proširenje diferenciranog sustava pružanja obrazovnih usluga unutar pojedinačnih škola, osnivanje visokoprofesionalnih nacionalnih agencija za evaluaciju, centralno organizirane empirijske testove i evaluacije škola te razvoj diferencirane raspodjele sredstava koja se temelji na rezultatima evaluacija i koja je usklađena s ciljanom podrškom za aktere u obrazovnom procesu. (Od svih zemalja iz istraživanja, samo se Francuska nalazi u ranoj fazi ovih procesa, ali provodi evaluaciju već dugi niz godina.)

U načelu, usporedba stavlja u središte model fleksibilnog školskog sustava koji školama nudi visoku razinu individualne odgovornosti dok istodobno osigurava njihovu odgovornost i održavanje standarda pomoću sustava vanjskog vrjednovanja usmjerenog na “izlaze” te ciljanih i intenzivnih intervencija u najproblematičnijim područjima.

*Dodatak*



ANALITIČKI OKVIR KORIŠTEN ZA NACIONALNA  
IZVJEŠĆA U MULTILATERALNOM ISTRAŽIVANJU  
POD KOORDINACIJOM NJEMAČKOG INSTITUTA ZA  
MEĐUNARODNA OBRAZOVNA ISTRAŽIVANJA

Analitički okvir koji je korišten za nacionalna izvješća u multilateralnom istraživanju pod koordinacijom Njemačkog instituta za obrazovna istraživanja strukturiran je prema kategorijama na koje je stavljen naglasak u istraživanjima o učinkovitosti škola. Stručnjaci iz svake zemlje podnijeli su nacionalno izvješće ispunjavajući dolje navedeni upitnik.

## 1. Kulturalni kontekst školskog obrazovanja

### Kulturalna i obiteljska pozadina

Ključne riječi: socijalni gradijent, kulturalni i socijalni kapital, socioekonomski status

- Koliko su obrazovna pitanja važna u obitelji i društvu?
- Koliko ozbiljno se shvaćaju u usporedbi s drugim pitanjima (ulaganje roditelja, proračun za obrazovanje, postignuća)?
- Kako obiteljska pozadina utječe na postignuće učenika?
- Kakav društveni ugled imaju učitelji (plaća, privlačnost učiteljske profesije)?

## 2. Na razini sustava: Struktura, procesi i ishodi cjelokupnog školskog sustava

### Kako funkcionira sustav

Horizontalna i vertikalna struktura školskog sustava

Ključne riječi: primarno i srednje obrazovanje, obrazovni putevi, selekcija u obrazovnom sustavu

- Koja usmjerenja su dostupna (npr. akademsko nasuprot strukovnim usmjerenjima)?
- Koliko su ta usmjerenja fleksibilna? Na primjer, mogu li učenici prijeći iz jednog usmjerenja u drugi, mogu li se kretati “prema gore” ili “prema dolje”?
- Koji su ciljevi učenja i u kojoj mjeri je njihovo postizanje obvezno u primarnom obrazovanju?

### Izvori

Ključne riječi: nacionalna baza podataka, empirijski rezultati izvan OECD-ove publikacije *Education at a Glance*, javne rasprave, škola kao radno mjesto, privatne instrukcije).

- Na koji se način vrši raspodjela ljudskih i financijskih resursa između različitih razina obrazovnog sustava?
- Koliko vremena učenici (u dobi od 15 i manje godina) troše općenito na učenje, a koliko za učenje određenih predmeta poput matematike, prirodoslovlja, materinskog jezika i stranih jezika?
- Na koji je način definirano i organizirano ukupno radno vrijeme učitelja?
- Na koji se način financiraju škole? Ovisi li dodjela sredstava o postignuću?

Nošenje s heterogenošću učenika na razini sustava

Ključne riječi: selekcija u obrazovanju, nošenje s razlikama

- Koliko je obrazovni sustav otvoren ili selektivan?

- Kako se postupa s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama u školskom sustavu? Je li integracija u redovne škole glavna strategija za pomoć učenicima s posebnim potrebama?
- Postoji li mogućnost individualnog obrazovanja? Jesu li individualni programi uvijek obilježeni neuspjehom (ponavljanje razreda, premještanje u školu koja nudi završnu svjedodžbu nižeg stupnja) ili postoje i programi koji su obilježeni uspjehom (sustavna podrška)?

#### Sustavi podrške

Ključne riječi: školski nadzor, savjetovanje, stručno usavršavanje učitelja nakon zaposlenja, rasprave na nacionalnoj razini

- Na koji način sustavi podrške pridonose unapređivanju školske kvalitete? Kako međusobno surađuju? Što je poznato o njihovom učinku? Na koji se način financiraju?
- Je li korištenje sustava podrške dobrovoljno? Kakvu ulogu ima vanjski nadzor?
- Koje se strukture podrške nude za obrazovnu integraciju djece imigranata i djece čiji su roditelji imigranti?

#### Obrazovanje učitelja

Ključne riječi: shvaćanje učiteljske profesije, obrazovanje, prijelaz iz inicijalnog obrazovanja u školu, uloga testiranja učitelja

- Kako se shvaća stručnost unutar učiteljske profesije?
- Na koji je način organizirano obrazovanje učitelja s obzirom na strukturu i sadržaj (faze, broj predmeta, početno obrazovanje predškolskih odgojitelja, uloga didaktike u obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja, odnos između različitih obrazovnih puteva učitelja prije zaposlenja)?
- Na koji se način promiču dijagnostičke kompetencije učitelja?

#### Ciljevi

##### Obrazovni ciljevi

Ključne riječi: PISA i nacionalni kurikulum, raspodjela vremena učenja

- Kakav je odnos između nacionalnih obrazovnih ciljeva (i tradicionalnih i suvremenih) i ciljeva učenja koji se ispituju u PISA istraživanjima?
- Je li stavljen čvrsti naglasak na glavna područja?

##### Standardi

Ključne riječi: nacionalno shvaćanje "standarda", nošenje sa standardima

- Na koji su način obrazovni standardi (osobito minimalni standardi) definirani i korišteni u kurikulumu, u obrazovnim istraživanjima te u evaluaciji?
- Na koji su način indikatori za obrazovne standarde operacionalizirani na različitim razinama i za različite obrazovne ciljeve (koliko detaljno)?



Strategije za obrazovnu reformu i inovaciju

Ključne riječi: sustav izvješćivanja, dokumentacija o reformama, primarno i niže srednje obrazovanje

- Koje su veće reforme provedene u području obrazovanja od sredine 1980-ih godina? Jesu li obrazovna istraživanja utjecala na njih? Koji je glavni cilj tih reformi?

### Evaluacija

Modeli evaluacije i kontrole

Ključne riječi: nacionalni modeli, odgovornost škola

- Koje odluke se donose na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini i što se kontrolira putem “ulaza” ili “izlaza”?
- Kakvu ulogu ima lokalna zajednica u upravljanju školom?
- Koji podatci su dostupni da bi se utvrdila povezanost između veće školske autonomije, samoučinkovitosti škola i školskih ishoda?
- U kojoj su mjeri škole odgovorne za (samo)vrjednovanje?
- Kakvu ulogu imaju ispiti (osobito centralizirani ispiti) i potvrde o završenom školovanju u evaluaciji škola i kako se s njima postupa?

Praćenje sustava

Ključne riječi: tipovi opsežnih istraživanja, sustavi davanja povratnih informacija, promjene u političkim strategijama

- Kakvo iskustvo zemlja ima s opsežnim istraživanjima? Kako su javnost, obrazovni stručnjaci i tvorci obrazovne politike reagirali na prijašnja istraživanja?
- Koja se vrsta (redovitih) testova postignuća provodi na različitim razinama (obrazovna politika i uprava, obrazovna istraživanja, pojedinačne škole) i kako su korišteni rezultati? Koje povratne informacije dobivaju sudionici i što se radi s rezultatima?
- Objavljuju li se rezultati u javnosti? Iznose li se i rezultati “dodane vrijednosti”?
- Kakav je odnos između centraliziranih standarda vrjednovanja i standarda temeljenih na tržišnim modelima?
- Kako se rezultati interpretiraju na nacionalnoj razini? Koja objašnjenja se daju?

Kakav je empirijski uvid u kvalitetu sustava?

Ključne riječi: diferencijalni učinci, PISA i dodatne analize

- Nude li nacionalna i međunarodna istraživanja uvid u relativno jake i slabe točke nacionalnog obrazovnog sustava?
- Postoje li podatci o regionalnim razlikama unutar zemlje? Kako se oni interpretiraju i što se s njima radi?

### 3. Na razini škole i razreda: Pedagoški koncepti

#### Školska struktura

Ključne riječi: kvalitativni podatci, “škola/obitelj”, empirijski podatci o učincima cjelodnevnog školovanja

- Kakvu ulogu imaju cjelodnevne škole? Što je poznato o utjecaju cjelodnevnog školovanja na školsku kvalitetu i rezultate učenika?

- Kakva je organizacija cjelodnevnog školovanja (struktura školskog dana, nastava nasuprot pedagoškom “slobodnom vremenu”, kognitivna podrška)?

### **Sposobnost prilagođavanja /nošenja s heterogenošću u razredu**

Ključne riječi: odgovori na heterogenost učenika, kulturalne razlike, razredno ozračje

- Kako se postupa s heterogenošću u obrazovnim skupinama?
- Kako se potiču učenici, osobito tijekom nastave u razredu?
- Na koji se način osposobljavaju učitelji i učenici za individualizaciju nastave i učenja?
- Koji dokazi postoje o naporima ujednačavanja sociokulturalnih razlika učenika?

### **Integracija učenika imigranata i učenika čiji su roditelji imigranti**

Ključne riječi: socijalna i obrazovna integracija, jezične kompetencije

- Na koji se način postiže ovladavanje nastavnim jezikom i promiče višejezičnost među imigrantima?
- Koje se mjere poduzimaju zbog toga tijekom i izvan nastave (kako bi učenici dobro ovladali nacionalnim jezikom, materinskim jezikom i obveznim stranim jezicima)?
- Na koji je način organizirano školovanje manjina (etničkih manjina) unutar školskog sustava?

### **Napredovanje u čitanju**

Ključne riječi: odnos između nastavnih i izvankurikulumskih aktivnosti, rodne razlike

- Na koji se način razvija i podržava sposobnost rada s učeničkim čitalačkim interesima i sposobnost njihova vrjednovanja?
- Postoje li posebne mjere podrške, osobito za dječake?
- Postoji li ikakva veza između nastavnih i izvankurikulumskih aktivnosti glede napredovanja u čitanju?

### **Rana dijagnoza i rana podrška**

Ključne riječi: kvalifikacije predškolskih odgojitelja, identificiranje učenika iz visokorizične skupine

- Koji su obrazovni ciljevi predškolskih ustanova?
- Koje se mjere poduzimaju za pružanje podrške djeci u ranoj dobi, osobito u čitanju?

### **Evaluacija i kvaliteta pojedinačnih škola**

Ključne riječi: vanjska/unutarnja evaluacija, uloga tržišta, školski standardi

- Kakav je odnos između vanjske i unutarnje evaluacije?
- Postoji li evaluacija učitelja i povlači li za sobom kakve posljedice?