ISBN 978-953-55704-2-4

UJEDINJENI NARODI
(UNESCO, SVJETSKA BANKA,
MEĐUNARODNA ORGANIZACIJA RADA)
OECD
DOKUMENTI

MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE O OBRAZOVANJU ODRASLIH

2

MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE O OBRAZOVANJU ODRASLIH

2

UJEDINJENI NARODI
(UNESCO, SVJETSKA BANKA,
MEĐUNARODNA
ORGANIZACIJA RADA)

OECD
DOKUMENTI

MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE O OBRAZOVANJU ODRASLIH (2)

NAKLADNIK:
Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

ZA NAKLADNIKA:
Ivan Šutalo, privremeni ravnatelj Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

UREDNICI:
Ivana Puljiz, Ivan Šutalo, Mile Živčić

IZVRŠNO UREDNIŠTVO:
Ivan Čulo, dr. sc. Anita Klapan, dr. sc. Milan Matijević, dr. sc. Tihomir Žiljak

AUTORI I SURADNICI U PROJEKTU:
dr. sc. Emira Bečić, Nedeljko Ciglenečki, mr. sc. Jozo Ćavar, Ivan Čulo, dr. sc. Anita Klapan, Anita Tomić, dr. sc. Milan Matijević, dr. sc. Daniel Miščin, Višnja Rajić, Tina Šarić, Matija Škegro-Vdović, dr. sc. Sofija Vrcelj, Ognjen Žiljak, dr. sc. Tihomir Žiljak

LEKTURA I KOREKTURA:
Drukčije d.o.o., Zagreb

PRIJEVOD:
Eureka centar, Zagreb
Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb

GRAFIČKI UREDNIK:
mr. sc. Denis Jurečić

PRIPREMA ZA TISAK:
Minerva Graphica d.o.o., Laduč
Studio Profesionalci +, Split
Nada Gvozdenović, koordinator grafičkog oblikovanja i tiska

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 742059
ISBN 978-953-55704-0-0 (cjelina)
ISBN 978-953-55704-2-4 (Dio 2)

TISAK:
Minerva Graphica d.o.o., Laduč

NAKLADA:
1000

Zagreb, 2010.

Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih

2. dio

Ujedinjeni narodi (UNESCO, Svjetska banka,
Međunarodna organizacija rada)
OECD
Dokumenti

Zagreb, 2010.

SADRŽAJ

Predgovor ... 7

I. UJEDINJENI NARODI ... 9

1. OBRAZOVNA POLITIKA UJEDINJENIH NARODA ... 11
1.1. Uvod ... 11
1.2. UN i pravo na obrazovanje ... 13
1.3. Obrazovanje za sve ... 14

2. ORGANIZACIJA UJEDINJENIH NARODA ZA OBRAZOVANJE, ZNANOST I KULTURU - UNESCO ... 16
2.1. Uvod ... 16
2.2. UNESCO i obrazovanje ... 18
2.2.1. Obrazovni prioriteti ... 18
2.2.2. Osnovne aktivnosti i instrumenti obrazovne politike ... 20
2.3. Obrazovanje za sve ... 24
2.4. Opismenjivanje ... 27
2.5. Obrazovanje odraslih ... 31
2.6. Tehničko i strukovno obrazovanje ... 35
2.7. Ostale obrazovne aktivnosti ... 37
2.8. UNESCO i Hrvatska ... 38

3. SVJETSKA BANKA ... 40
3.1. Uvod ... 40
3.2. Svjetska banka i obrazovanje ... 41
3.3. Obrazovanje odraslih ... 49
3.4. Svjetska banka i obrazovanje u Republici Hrvatskoj ... 53

4. MEĐUNARODNA ORGANIZACIJA RADA - ILO ... 55
4.1. Povijest i temeljne ideje međunarodne organizacije rada ... 55
4.2. Obrazovna politika međunarodne organizacije rada ... 58
4.3. Cjeloživotno učenje, obrazovanje i osposobljavanje odraslih ... 61

II. ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SURADNJU I RAZVOJ - OECD ... 69
1. Uvod ... 71
2. Ključni ciljevi obrazovne politike ... 73
3. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih ... 75
4. Istraživačke aktivnosti koje se odnose na obrazovanje odraslih ... 77
5. Kompetencije ... 83
6. Razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira ... 85
7. Neke obrazovne aktivnosti OECD-a vezane za Hrvatsku ... 86

III. DOKUMENTI ... 89

1. UJEDINJENI NARODI ... 91
1.1. UNESCO ... 119
1.2. Svjetska banka ... 168
1.3. Međunarodna organizacija rada ... 192

2. OECD ... 259

Literatura ... 347

Predgovor

Poštovani čitatelji!

Nakon prve knjige dvotomnog izdanja Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih, u kojoj je prikazana europska dimenzija obrazovnih politika u obrazovanju odraslih nastalih u okrilju Vijeća Europe i Europske unije, ova predstavlja međunarodne organizacije koje djeluju na širem, globalnom planu. Globalizacija i europeizacija obrazovnih politika usko su povezane i oba procesa snažno utječu na razvoj i sadržaj nacionalnih obrazovnih politika. Stoga se i razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj teško može razumjeti bez poznavanja međunarodnog konteksta i uloge organizacija kao što su UNESCO, OECD, Svjetska banka ili Međunarodna organizacija rada.

Naime, glavnina analitičke podloge za obrazovne promjene nastaje u tim organizacijama, a nastajale su i ključne koncepcije kao što su cjeloživotno obrazovanje, povratno obrazovanje ili cjeloživotno učenje. Bez analize dokumenata međunarodnih organizacija teško su razumljive neke od temeljnih aktualnih obrazovnih koncepcija kao što su ključne kompetencije ili kvalifikacijski okviri. Na kraju, te su organizacije i financijski podupirale brojne nacionalne projekte iz svoje domene, pa je tako i posljednja razvojna strategija obrazovanja u Hrvatskoj dobila potporu Svjetske banke.

U ovoj su publikaciji prikazane organizacije posebno važne za promjene u obrazovanju odraslih, prije svega one koje djeluju u okrilju Ujedinjenih naroda, što ostavlja otvorene mogućnosti da se u budućim radovima detaljnije oslikaju aktivnosti UNDP-a, GATT-a ili još nekih međunarodnih organizacija. Poslužit će kao važan podsjetnik na to da se obrazovna politika stvara na više razina, od najniže u kojoj sudjeluju polaznik i poučavatelj, preko lokalnih, regionalnih i nacionalnih vlasti, pa sve do međunarodnih organizacija.

Važnost političkih, ekspertnih i financijskih utjecaja međunarodnih organizacija ponekad se zaboravlja ili nedovoljno istražuje. Da bismo pridonijeli razumijevanju njihove uloge i utjecaja, u ovoj publikaciji donosimo prikaz njihovih specifičnosti i glavnih ciljeva, pregled instrumenata koje koriste u provedbi obrazovnih ciljeva te organizacijsku strukturu. Donosimo i pregled razvojnih perspektiva u svakoj organizaciji, promjena koje su se događale i događaju te glavnih snaga i korisnika u tim promjenama.

Autori su nastojali prikazati kontekst u kojem su nastajali pojedini dokumenti obrazovnih politika, dvojbe pri njihovu nastanku i njihove ključne posljedice. Urednici i nakladnik polazili su od toga da je potrebno izložiti sustavne osnove kako bi se lakše razumjeli brojni dokumenti međunarodnih organizacija, ali i kritička literatura ili rasprave koje se bave pojedinim detaljima, a pretpostavlja se da su osnove obrazovnih politika tih organizacija već poznate.

Ovom dvotomnom publikacijom Agencija za obrazovanje odraslih jasno je odredila svoje mjesto kao ustanova koja se sustavno bavi svim dimenzijama obrazovanja odraslih te stoga andragoškoj zajednici želi podrobnije prikazati međunarodno okruženje u kojem se razvija sustav obrazovanja odraslih.

Zahvaljujemo svim članovima izvršnog uredništva te svim autorima i suradnicima koji su pridonijeli da se ova publikacija pripremi i objavi te bude pri ruci i na korist svima koji se bave obrazovanjem odraslih.

Ivana Puljiz
ravnateljica Uprave za međunarodnu suradnju i europske integracije
Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske
i
Ivan Šutalo
privremeni ravnatelj Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

I. | UJEDINJENI NARODI

1. OBRAZOVNA POLITIKA UJEDINJENIH NARODA (UNITED NATIONS - UN)

1.1. Uvod

Ujedinjeni narodi su međunarodna organizacija čije su članice suverene države, s univerzalnim pristupom članstvu, nadležnostima i globalnim ciljevima. Okrenuta je, ponajprije, jačanju međunarodnog mira i sigurnosti, poštovanju principa ravnopravnosti i samoopredjeljenja naroda (dekolonizacija), razvoju prijateljskih odnosa među državama i međunarodne suradnje na rješavanju problema ekonomskog, socijalnog, kulturnog i humanitarnoga karaktera, uključujući zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda. U tu svrhu stvorena je široka mreža međunarodnih organizacija koje imaju status specijaliziranih agencija UN-a ili su u sustavu UN-a.

Sjedište Tajništva UN-a je u New Yorku, a pojedini su dijelovi u Ženevi, Beču, Rimu, Nairobiju, Haagu, Ateni, Tokiju, Kopenhagenu i drugdje. Pedeset i jedna država sudjelovala je u osnivanju UN-a na konferenciji u San Franciscu 1945. godine, a temeljni akt - Povelja UN-a - stupio je na snagu 24. listopada iste godine (taj dan slavi se kao Dan UN-a). Danas UN ima više od 190 članica.

Ujedinjeni narodi imaju pet glavnih tijela: *Opću skupštinu (General Assembly)*, *Vijeće sigurnosti (Security Council)*, *Gospodarsko i socijalno vijeće (Economic and Social Council)*, *Tajništvo (Secretariat)* i *Međunarodni sud pravde (International Court of Justice)*. Između tih pet glavnih tijela postoje velike razlike po važnosti, djelokrugu i ovlastima u odlučivanju.

Opća skupština je glavno tijelo sastavljeno od svih država članica UN-a, od kojih svaka ima jedan glas. Vijeće sigurnosti primarno je nadležno za održavanje međunarodnog mira i sigurnosti. Povelja UN-a propisuje da su sve članice dužne provoditi odluke Vijeća, što znači da su odluke Vijeća pravno obvezujuće. Vijeće ima 15 članica, od čega pet stalnih i deset nestalnih članica. Gospodarsko i socijalno vijeće glavno je tijelo za koordinaciju gospodarskog i socijalnog rada UN-a i specijaliziranih ustanova iz sustava UN-a. Vijeće raspravlja o međunarodnim gospodarskim i socijalnim temama te zauzima ključnu ulogu u jačanju međunarodne suradnje na području razvoja. Međunarodni sud pravde rješava sporove između država članica, daje savjetodavna mišljenja na zahtjev Opće skupštine i Vijeća sigurnosti te drugih tijela i specijaliziranih agencija UN-a. Tajništvo je administrativno tijelo UN-a koje radi prema uputama Opće skupštine, Vijeća sigurnosti i drugih tijela UN-a. Na čelu Tajništva je glavni tajnik, kojeg imenuje Opća skupština na preporuku Vijeća sigurnosti (Bennett i Oliver, 2004: 67).

U okrilju UN-a brojne su specijalizirane ustanove i međuvladine organizacije, koje djelovanjem pridonose ostvarenju svjetskog mira te razvoja i suradnje, a značajne su i za aktivnosti u području obrazovanja: *Međunarodna organizacija rada (International Labour Organization - ILO)*, *Organizacija UN-a za obrazovanje, znanost i kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO)*, *Svjetska banka (World Bank)*, *Međunarodni monetarni fond (International Monetary Fund - IMF)*, *Svjetska trgovinska organizacija (World Trade Organization - WTO)* te brojne druge organizacije.

Osim tih specijaliziranih agencija, za obrazovne aktivnosti značajan je *Program Ujedinjenih naroda za razvoj (United Nations Development Programme - UNDP)*. To je UN-ova globalna razvojna mreža, prisutna u 166 država, usmjerena na pružanje znanja, iskustva i ostalih resursa potrebnih za ostvarenje ciljeva nacionalnog i globalnog razvoja. Svoje aktivnosti temelji na već postojećim naporima pojedinih država, kojima daje podršku i povezuje s vlastitim stručnjacima te širokim krugom UNDP-ovih partnera. Značajna je uloga i *Fonda Ujedinjenih naroda za djecu (United Nations International Children's Emergency Fund - UNICEF*). To je međunarodni fond koji se brine o kvaliteti životnog standarda djece i mladih osoba, uključujući osiguravanje kvalitete i dostupnosti obrazovanja.

U Ujedinjenim narodima djeluje više istraživačkih i obrazovnih instituta. *UN-ov Institut za osposobljavanje i istraživanje (United Nations Institute for Training and Research - UNITAR)* provodi aktivnosti u tri programska područja - zaštiti okoliša; istraživanju mira, sigurnosti i diplomacije; javnom upravljanju. U sklopu *Institutovoga Programa lokalnog razvoja (Local development programme - LDP)* provode se aktivnosti osposobljavanja, kao što su seminari usmjereni na razvoj vještina, radionice i studijski posjeti. Prioriteti tog programa su društveni razvoj, gospodarski razvoj i održivi urbani razvoj. *UN-ov međunarodni institut za istraživanje i osposobljavanje*

s ciljem promicanja žena (United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women - *UN-INSTRAW*) također provodi aktivnosti osposobljavanja, u partnerstvu s vladama, sustavom UN-a, nevladinim sektorom i akademskom zajednicom, usmjerene na ostvarenje rodne jednakosti i osnaživanje žena. U UN-u djeluju i neke druge obrazovne organizacije, primjerice *Koledž za osoblje sustava UN-a (United Nations System Staff College - UNSSC)* i *Sveučilište Ujedinjenih naroda (United Nations University) - UNU)*.

Ujedinjeni narodi prošli su kroz nekoliko faza djelovanja u području obrazovanja i osposobljavanja. Tijekom razvoja mijenjali su se prioriteti, ideje vodilje u obrazovnim promjenama, odnosi između specijaliziranih agencija te akteri koji sudjeluju u radu na obrazovnim politikama na globalnoj razini. Razvojne faze djelovanja u odnosu na obrazovanje mogu se jasnije pratiti ako se stave u međunarodni kontekst odnosa razvoja i obrazovnih aktivnosti u drugoj polovici prošlog stoljeća, kako su ih prikazali Colette Chabbott i Francisco O. Ramirez.

Tablica 1 - Teme u diskursu nacionalnog razvoja i obrazovnog razvoja, 1950.-1995.

Desetljeće	Diskurs razvoja	Diskurs obrazovnog razvoja	Obrazovni prioriteti
1950-e	Razvoj u zajednici	Fundamentalno obrazovanje (1949.-1955.)	Proširena djelatnost osposobljavanja u ruralnim područjima
	Transfer tehnologije	Funkcionalno obrazovanje	Pismenost odraslih za zdravlje i poljoprivredu
	Opsežno planiranje na nacionalnoj razini Industrijalizacija	Planiranje radne snage	Univerzalno osnovno obrazovanje
1960-e	Modernizacija	Teorija ljudskog kapitala	Formalno sekundarno i visoko školovanje
	Gospodarski rast	Planiranje radne snage	Tehničko i strukovno osposobljavanje
	Ovisnost	Funkcionalno obrazovanje	Strukovno usmjerena pismenost
1970-e	Osnovne ljudske potrebe	Osnovno obrazovanje	Formalne osnovne škole
	Rast uz pravičnost	Izjednačavanje obrazovnih mogućnosti	Neformalno obrazovanje za mlade i odrasle
	Integrirani ruralni razvoj	Poučavanje „zanemarenih skupina“	Obrazovanje za pismenost
	Novi međunarodni gospodarski poredak	Pedagogija potlačenih	Učenje odraslih / cjeloživotno učenje
1980-e	Smanjenje siromaštva	Razvoj ljudskih resursa	Formalne primarne i sekundarne škole
	Strukturalna prilagodba	Obrazovna efikasnost i djelotvornost Kvalitetno učenje	Obrazovna administracija i financiranje
1990-e	Održivi ljudski razvoj	Zadovoljenje osnovnih potreba u pogledu učenja	Univerzalne formalne osnovne i sekundarne škole
	Ublaženje siromaštva Socijalne dimenzije prilagodbe	Kvalitetno učenje Obrazovanje djevojčica	Kvaliteta poučavanja u učionici i kurikuluma

Izvor: Chabbott, Collette i Francisco O. Ramirez, 2000: 178

Nakon osnivanja, početkom 1950-ih godina u središtu UNESCO-ovog djelovanja bila je koncepcija fundamentalnog obrazovanja, no ona je ubrzo izložena kritikama zbog neokolonijalnog karaktera. Naime, države su željele izgraditi svoje obrazovne sustave, te su smatrale da fundamentalno obrazovanja preveliki naglasak stavlja na kompenzatornu dimenziju obrazovanja, kao zamjenu za redovno obrazovanje, koje je ključno za neovisni razvoj. U tom razdoblju, na kraju 1950-ih i početkom 1960-ih godina, pojavljuju se dvije teorije koje će znatno utjecati na obrazovanje. S jedne stane govori se o ljudskom kapitalu kao odlučujućem čimbeniku u analizi gospodarskog rasta, a s druge strane nastaju teorije modernizacije. Uglavnom nisu bile sveobuhvatne teorije gospodarskog i društvenog razvoja, nego uže usmjerene na osobne karakteristike, vrijednosti i stavove pojedinaca sposobnih izvesti svoja društva iz zaostalosti (Jones i Coleman, 2005: 32).

Tako su potkraj 1960-ih godina pojedine UN-ove agencije bile na različitim pozicijama u pogledu razvoja obrazovanja. UNESCO se bavio opismenjivanjem odraslih, u sklopu koncepcije funkcionalne pismenosti, dok je Svjetska banka, primjenjujući teoriju ljudskog kapitala, podupirala razvoj srednjoškolskog obrazovanja koje je kombiniralo akademske i strukovne sadržaje. UNICEF se obrazovanjem bavio u kontekstu poboljšanja dobrobiti djece, njihova zdravlja, prehrane i skrbi putem obrazovnih aktivnosti. UNDP je slijedio Svjetsku banku u primjeni teorije ljudskog kapitala, fokusirajući se na sekundarno i tehničko obrazovanje te osposobljavanje nastavnika. U obrazovnim aktivnostima Svjetske banke i UNDP-a ljudska prava gotovo se nisu spominjala, osim u rijetkim okolnostima kad je upravo taj diskurs bio najprikladniji (Jones i Coleman, 2005: 26). UNICEF-ovi programi povremeno su se referirali na kulturna prava, na prava domorodačkog stanovništva pri izboru obrazovanja za svoju djecu.

Do sredine 1970-ih većina razvijenih industrijaliziranih zemalja sudjelovala je u nekim programima, većinom bilateralnim, u sklopu kojih je davana pomoć za obrazovni razvoj. Potkraj 1970-ih dolazi do promjena u politikama obrazovnog razvoja pa se, nasuprot izravnom prenošenju elemenata zapadnih obrazovnih sustava i odgovarajućih vrijednosti, govori o suradnji, slušanju, uzimanju u obzir prioriteta pojedinih zemalja, specifičnom pristupu za svaku zemlju.

Tijekom 1980-ih širi se utjecaj neoliberalnih shvaćanja u društvu i gospodarstvu, s nizom posljedica za obrazovanje. Smanjila se uloga vlada, ograničeno je javno financiranje obrazovanja, potiču se privatizacija, decentralizacija i deregulacija obrazovnih institucija. Potreba za znanjem proizišla iz globalnog gospodarskog povezivanja istovremeno traži usku specijalizaciju obrazovnih programa i široki spektar mogućnosti učenja. Konačno, nastajanje globalnog tržišta rada rezultiralo je visokim razinama mobilnosti određenih tipova radnika na međunarodnoj razini (Jones i Coleman, 2005: 39).

U 1990-ima pokazalo se da UNESCO, unatoč ambicijama, nije uspio postati centralna UN-ova agencija za koordinaciju obrazovnog razvoja, zbog unutarnjih problema te nedostatka sredstava (Mundy, 2007: 5). Svjetska banka dobiva sve značajnije mjesto i svoje obrazovne aktivnosti provodi u okviru neoliberalnog pristupa, kao i UNDP, koji se naročito bavi načelima dobrog javnog upravljanja. UNICEF se više nego prije fokusira na javne politike na razini pojedinih država, pri čemu su mu prioritet prava djece i žena.

Nakon 2000. godine dominantan je zajednički napor svih agencija na provedbi programa Obrazovanje za sve.

Unutar cjelokupnog djelovanja Ujedinjenih naroda mogu se izdvojiti dva pitanja koja povezuju misiju te organizacije i djelovanje njezinih specijaliziranih agencija. Prvo je određivanje prava na obrazovanje i zalaganje za poštivanje tog prava. Drugo je pitanje dostupnost obrazovanja za sve, bez obzira na naciju, spol ili neka druga obilježja.

1.2. UN i pravo na obrazovanje

U odnosu UN-a prema obrazovanju i ljudskim pravima jasno je vidljiva razvojna dimenzija politike ljudskih prava.

U Povelji Ujedinjenih naroda obrazovanje nije određeno kao temeljno ljudsko pravo. Naime, u razdoblju nakon Drugog svjetskog rata međunarodna zajednica bavila se obrazovanjem putem decentraliziranog sustava potpore nacionalnim obrazovnim razvojnim naporima, a ne promovirajući univerzalna obrazovna prava. Ipak, Povelja spominje međunarodnu suradnju u kulturi i obrazovanju, kao oblik međunarodne solidarnosti. Pri konstituiranju UNESCO-a također se izbjegava naglašavanje ljudskih prava, nego se navodi da je primarna svrha organizacije „unapređenje mira i sigurnosti promicanjem suradnje među narodima u pogledu obrazovanja, znanosti i kulture da bi se unaprijedilo univerzalno poštivanje pravde, vladavine zakona i ljudskih prava i temeljnih sloboda potvrđenih… Poveljom Ujedinjenih naroda“ (Jones i Coleman, 2005: 25).

UN-ova *Opća deklaracija o ljudskim pravima (Universal declaration of human rights)* iz 1948. navodi univerzalnost pristupa pravu na obrazovanje, obvezatnost osnovnog obrazovanja, dostupnost svima tehničkog i stručnog obrazovanja te pristup višem obrazovanju prema individualnim sposobnostima. U članku 26. navodi se da je pravo na obrazovanje jedno od temeljnih ljudskih prava. Pristup ljudskim pravima u okviru UN-a uključivao je tri generacije prava: prvu, koja se odnosi na politička prava, kao što je sloboda govora, okupljanja

i političkog organiziranja; drugu, koja se odnosi na ekonomska, društvena i kulturna prava; te treću, koja se odnosi na kolektivna prava ljudi. Obrazovanje kao ljudsko pravo najčešće se shvaća kao pravo druge generacije, što naročito dolazi do izražaja kad se govori o univerzalnom širenju obrazovanja kao sredstvu za ostvarenje gospodarskog i društvenog napretka, a ponekad (posebno u UNESCO-u) kao prava na obranu i očuvanje vlastite kulture i identiteta, tj. prava treće generacije. Nakon osnivačke faze Ujedinjeni narodi donijeli su niz akata kojima izravnije zahvaćaju obrazovanje kao ljudsko pravo.

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) iz 1966. godine obvezuje države u članku 6. na poduzimanje programa tehničkog i stručnog usmjeravanja i izobrazbe, a u članku 13. na osiguranje punog korištenja prava na obrazovanje, odnosno obveznog besplatnog osnovnog obrazovanja, općeg i dostupnog svima raznovrsnog srednjeg te svima dostupnog na temelju individualne sposobnosti višeg obrazovanja.

O važnosti prava djece, koja su najzastupljenija kategorija korisnika prava na obrazovanje, izraženo je stajalište u *Deklaraciji o pravima djeteta (Declaration of the Rights of the Child)* iz 1959. godine, iako po tom pitanju relevantnija i obvezujuća postaje *Konvencija o pravima djeteta (Convention on the Rights of the Child)* iz 1989. godine. Konvencijom se proširuju i prilagođavaju djeci već poznati standardi iz Opće deklaracije i Međunarodnog pakta. Tako se u članku 28. propisuje dužnost države da svakome djetetu prizna prava na obrazovanje i u okviru toga poticanje obveznog i besplatnog osnovnog obrazovanja te poticanje razvoja i raspoloživosti svakom djetetu različitih oblika srednjoškolskog obrazovanja.

Države su dužne poduzeti i primjerene mjere kao što su uvođenje besplatne izobrazbe i osiguranje potrebne materijalne potpore, uspostaviti visoko obrazovanje dostupno svima na temelju individualne sposobnosti te osigurati pristupačnost informacija o vrstama obrazovanja svakomu djetetu. Uviđajući praktične probleme u ostvarivanju prava na obrazovanje, Komisija za ljudska prava Ujedinjenih naroda potaknuta ciljevima izraženima na Svjetskom forumu o obrazovanju održanom 2000. u Dakaru donijela je 2001. *Rezoluciju o pravu na obrazovanje (Resolution 2001/29, The right to education)* kojom se pozivaju sve države da ostvare puni učinak obrazovanja i jamče njegovo pravo bez diskriminacije. Izražena je i potreba poduzimanja mjera za odstranjivanje prepreka ograničenog pristupa obrazovanju, osobito djevojčicama, djeci iz ruralnih sredina, manjinskim skupinama, autohtonom stanovništvu, migrantima, izbjeglicama, djeci uključenoj u vojne sukobe, djeci s invaliditetom i različitim bolestima te djeci lišenoj slobode. Upozorava se i na nužnost osiguranja mjera za zatvaranje kruga između školske dobi i najniže dobi za zapošljavanje, uključujući povećanje najniže dobi i zapošljavanja i obrazovanja. Komisija je nakon toga donijela još nekoliko rezolucija o pravu na obrazovanje *(Resolution 2002/23, 2003/19)* u kojima je naglasak na pojedinom vidu aktualnog obrazovnog problema.

Budući da je održivi razvitak postao veliki izazov čovječanstvu u 21. stoljeću, pod okriljem UN-a održana je jedna od najvećih svjetskih konferencija *Earth Summit* 1992. u Riju, na kojoj je završni dokument bila *AGENDA 21*. Ona vrlo temeljito objašnjava sva područja održivoga razvoja i sadrži načela kojih se treba pridržavati u budućem razvoju čovječanstva. Pritom je jedno od važnih područja održivog razvoja i obrazovanje, kojem je posvećeno zasebno poglavlje, a pojavljuje se i u drugim dijelovima dokumenata kao osnova za osiguranje dugoročnog održivog razvoja.

Važnost koja se pridaje obrazovanju, osobito opismenjivanju, Opća skupština izrazila je i proglašenjem razdoblja od 2003. do 2012. *Desetljećem pismenosti (United Nations Literacy Decade - UNLD)*.

1.3. Obrazovanje za sve

Obrazovanje za sve zajednički je cilj i okvir aktivnosti međunarodnih organizacija u posljednja dva desetljeća, a nije važno samo kao programski pomak, nego i novi oblik efikasnije organizacijske suradnje UN-ovih agencija i drugih organizacija.

Potkraj 1990-ih unutar OECD-a i drugih multilateralnih organizacija stvara se novi konsenzus o međunarodnim razvojnim aktivnostima. Te su aktivnosti dio nastojanja da se efikasno provedu ciljevi prvi put postavljeni na Svjetskoj konferenciji o obrazovanju u Jomtienu u Tajlandu 1990. godine, koji su primarno usmjereni na smanjivanje i dugoročno iskorjenjivanje nepismenosti. *Obrazovanje za sve (Education for all - EFA)*

konsenzus je o važnosti osnovnog obrazovanja koji nikad prije nije postignut u tom opsegu i toliko dosljedno. Rezultat su ne samo povećanje pomoći, nego i novi oblici koordinacije donatora i promjene u načinu pružanja pomoći u području obrazovanja.

Države članice OECD-a još 1996. obećale su povećati bilateralnu pomoć, uskladiti svoje aktivnosti i usredotočiti se na nekoliko razvojnih prioriteta, uključujući univerzalno obrazovanje. Nastojanje da se unutar UN-a usklade aktivnosti obilježeno je pokušajima harmoniziranja posebno pri pomoći na nacionalnoj razini. Započelo je u koordinaciji UNDP-a, uz suradnju Svjetske banke i UNICEF-a, a UNESCO se priključio 2003. godine (Jones i Coleman, 2005: 41). Na tom tragu usvojena je zajednička deklaracija MMF-a, OECD-a, Svjetske banke i UN-a iz 2000. pod nazivom *Bolji svijet za sve (A Better world for all;* IMF, OECD & World bank, 2000), a ciljevi iz programa Obrazovanje za sve postali su prioritet za obrazovne aktivnosti unutar sustava UN-a.

Svjetska konferencija u Dakaru 2000. dala je snažan poticaj intenzivnijoj provedbi tog programa. Obrazovanje, naročito primarno, ima središnju ulogu u novom međunarodnom konsenzusu o razvoju i globalnom siromaštvu, gdje Obrazovanje za sve spaja ideje liberalizacije, unapređenja jednakosti, garantiranja ljudskih prava i učinkovitog javnog upravljanja.

Ujedinjeni narodi su 2000. prihvatili *Milenijsku deklaraciju (United Nations Millennium Declaration)*, politički dokument u kojem su određeni ciljevi za 21. stoljeće za pojedina područja od zajedničkog interesa međunarodne zajednice u cjelini. Među osam je ključnih razvojnih ciljeva koje će države članice nastojati ostvariti do 2015. i osiguranje osnovnog obrazovanja za sve. Odnos obrazovanja i društva u cjelini sagledava se u potencijalnoj mnogostrukoj dobrobiti, ali i neostvarenim potencijalima s obzirom na to da u svijetu ima više od 100 milijuna djece koja ne pohađaju školu (UN Millennium Project, 2004: 15 i 23). U *Izvješću o milenijskim razvojnim ciljevima za 2007. (The Millennium Development Goals Report 2007)* o ostvarenju cilja o osiguranju osnovnog obrazovanja vidljivi su pomaci, ali se još naglašavaju brojni zabrinjavajući podaci. Osobito o osnovnom obrazovanju u siromašnijim i ruralnim sredinama, a izdvaja se i podatak da tek svako peto dijete koje je steklo osnovno obrazovanje pohađa srednju školu (United Nations, 2007: 11).

U sklopu Obrazovanja za sve stvorena su dva mehanizma usmjerena na koordinaciju na razini zemalja i postavljanje ciljeva. UNESCO je razvio Globalni akcijski plan, vrlo širokog opsega, koji bi mu trebao dati važniju ulogu u koordiniranju i praćenju aktivnosti Obrazovanja za sve na razini država. Drugi je mehanizam koordinacije inicijativa *Fast track*, izvorno koncipirana kao novo tijelo zaduženo za financiranje, podržano od OECD-a i smješteno unutar Svjetske banke. Usprkos naporima za harmoniziranjem pomoći na razini država, još su u određenom stupnju prisutne fragmentiranost i konkurentnost među agencijama, a većina pomoći dodjeljuje se bilateralnim, a ne multilateralnim kanalima. Također, od niza ciljeva, uključujući opismenjivanje odraslih i neformalno obrazovanje, samo je univerzalni pristup kvalitetnom primarnom obrazovanju široko prihvaćen kao cilj na međunarodnoj razini (Mundy, 2007: 19).

U okviru posljednjih promjena sve je vidljivija i uloga međunarodnih nevladinih organizacija u provedbi programa Obrazovanje za sve. Njihova se uloga ne svodi samo na zagovaračku i aktivističku poziciju, nego na upozoravanje na neke procese ili pojave. Posebno se to odnosi na odgovarajuće financiranje te pravičnu raspodjelu mogućnosti u obrazovanju i na nacionalnom i na međunarodnom planu (Mundy, 2007: 22). Osim nevladinih organizacija, kao potpora tom programu pojavljuju se i privatne korporacije i njihove udruge. Primjerice Svjetski gospodarski forum (2005.) koji se, osim milenijskim ciljevima, bavi i obrazovanjem. Naravno da je razlog poslovnih asocijacija prije svega usmjeren na osposobljavanje radnika i osiguravanje privatnih usluga u obrazovanju.

Uključivanje različitih novih aktera u provedbu tih aktivnosti utječe i na osnovne teme o kojima se raspravlja. To se vidi prije svega u tematiziranju racionalnijeg trošenja sredstava za primarno obrazovanje (što neki autori vide kao redukciju troškova), osiguravanju privatnih provoditelja, uvođenju standardiziranih testova i decentralizaciji obrazovanja.

Unatoč svim naporima u harmoniziranju, koordiniranju i usklađivanju, nije jednostavno zaobići neke prijašnje poteškoće u radu međunarodnih organizacija. To se odnosi na procijep između retorike i resursa kojima programi raspolažu, odnos multilateralne i bilateralne pomoći, konkurenciju različitih organizacija i agencija.

U nastavku knjige detaljno su opisani aktivnosti pojedinih agencija (Svjetske banke, UNESCO-a, Međunarodne organizacije rada), osnovna polazišta i ciljevi koje organizacije postavljaju, instrumenti koje koriste u njihovu ostvarivanju te njihova suradnja.

2. ORGANIZACIJA UJEDINJENIH NARODA ZA OBRAZOVANJE, ZNANOST I KULTURU (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO)

2.1. Uvod

UNESCO je međunarodna organizacija osnovana na Londonskoj konferenciji 1945. godine s ciljem obnove kulturnih objekata uništenih tijekom Drugoga svjetskog rata, a raditi je započeo 1946., kada je 20 država prihvatilo program i način rada te organizacije. Obrazovna suradnja iz koje je proizišla organizacija započela je unutar *Konferencije savezničkih ministara obrazovanja (Conference of Allied Ministers of Education* - CAME) još 1943. godine brigom o rekonstrukciji obrazovanja nakon završetka II. svjetskog rata. Na toj konferenciji zamjetno mjesto imao je američki predstavnik J. William Fulbright, koji 1944. godine predstavio prvi radni dokument o Organizaciji Ujedinjenih naroda za obrazovnu i kulturnu obnovu (Jones i Coleman, 2005: 47). Ključno je bilo američko nastojanje da elitističko europsko obrazovanje zamijeni onim utemeljenim na egalitarnim i demokratskim načelima, posebno u srednjem i visokom obrazovanju. Francuski su, pak, predstavnici ustrajali na intelektualnom angažmanu i solidarnosti intelektualaca. Tadašnje političko-diplomatsko okruženje koje je pratilo utemeljenje UN-a zaključeno je političkim kompromisima, slijedom kojih je proistekao opsežan djelokrug poslova i aktivnosti nove organizacije. Prema Statutu, glavni je UNESCO-ov cilj promicanje mira i sigurnosti među narodima suradnjom u obrazovanju, znanosti i kulturi, da bi se unaprijedilo opće poštovanje ljudskih prava, vladavine prava te temeljnih sloboda koji pripadaju narodima svijeta bez obzira na rasu, spol, jezik ili kulturu.

Radi ostvarenja tih ciljeva, UNESCO surađuje u aktivnostima promicanja znanja i razumijevanja među narodima putem različitih oblika masovne komunikacije i međunarodnih sporazuma, potiče dostupnost obrazovanja i širenja kulture institucionalnom suradnjom naroda te nastoji obrazovanjem razvijati odgovornost i svijest o slobodi svakog pojedinca. UNESCO takve zadaće provodi u suradnji s vladama pojedinih država. Ključna je uloga te organizacije u poticanju unapređivanja obrazovanja, analiziranju obrazovnih trendova, definiranju politika, određivanju obrazovnih standarda, definiranju ključnih ideja, osnaživanju inovacija, razmjenama informacija, ideja i ljudi. UNESCO djeluje u pet programskih područja: obrazovanje, prirodne znanosti, društvene i humanističke znanosti, kultura, komunikacije i informacije.

UNESCO čine 193 države članice i sedam pridruženih. Sjedište mu je u Parizu. Aktivnosti se provode i putem šezdesetak ureda i instituta diljem svijeta. Vrhovno je tijelo *Opća skupština (General Conference),* koja redovito zasjeda svake neparne godine. U radu UNESCO-a sudjeluju predstavnici svih država članica, a odluke donose slijedeći načelo jedna država - jedan glas. Opća skupština utvrđuje glavnu strategiju i područja rada, odobrava Program i proračun, Srednjoročnu strategiju Organizacije (šest godina) te svake četiri godine imenuje glavnog ravnatelja Organizacije. *Izvršno vijeće (Executive Board)* izvršno je tijelo sastavljeno od predstavnika 58 država članica, sastaje se minimalno dvaput godišnje da bi osiguralo provedbu odluka s Opće skupštine, a odgovorno je za pripremu Opće skupštine i provedbu njezinih odluka. *Tajništvo (Secretariat)* izvršno je i administrativno tijelo zaduženo za provedbu programa koji su usvojile države članice. Tajništvo u sjedištu Organizacije broji 2200 djelatnika, a oko 700 ih radi diljem svijeta u 58 UNESCO-ovih područnih ureda.

Glavni ravnatelj UNESCO-a izvršni je voditelj Organizacije koji priprema osnovnu politiku organizacije u formi prijedloga za provedbu putem Opće skupštine i Izvršnog vijeća te priprema nacrt programa i proračuna za dvogodišnje razdoblje.

Pregled imena, aktivnosti i glavnih ideja dosadašnjih glavnih ravnatelja daje preglednu sliku povijesti UNESCO-a. Njihov izbor, političke snage koje su ih podupirale, njihove osobne inicijative i noseće ideje pregledna su slika UNESCO-ova razvoja. Phillip W. Jones i David Coleman (Jones i Coleman, 2005) u zanimljivom pregledu pokazuju upravo tu sliku povijesti organizacije koju bi trebalo dopuniti širom slikom političkog okvira i institucionalnom analizom.

Prvi glavni ravnatelj bio je Julian Huxley iz Velike Britanije (1946.-1948.), kojeg su vodile humanističke i progresivne ideje o ulozi nove organizacije. Nastojao je odrediti misiju i viziju rada organizacije koje će se temeljiti na humanističkim idejama i idejama napretka. Njega je zapalo provesti pragmatične programske i organizacijske poteze te odrediti temeljni programski profil organizacije (Jones i Coleman, 2005: 52).

Naslijedio ga je Jaime Torres Bodet iz Meksika (1948.-1952.), koji je imao neposredno obrazovno iskustvo kao nastavnik, meksički ministar obrazovanja i provoditelj velikih kampanja opismenjivanja. Njemu je opismenjivanje bilo više od čitanja i pisanja pa je u tim kampanjama vidio kulturnu misiju. Povezao je ideju fundamentalnog obrazovanja s procesom opismenjivanja. Fundamentalno obrazovanje odnosi se na minimum znanja i vještina koji se traži za primjereni standard života. Treba biti masovno primjenjivo, a ujedno i općenito, jer ne bi smjelo završiti kao znanje koje je samo sebi svrha, nego bi trebalo prebroditi barijere u socijalnom životu. Takvo fundamentalno obrazovanje odnosi se na djecu, ali i odrasle koji nisu imali obrazovne mogućnosti te stoga ima snažnu kompenzacijsku konotaciju (Jones i Coleman, 2005: 58).

Slijedili su John Wilkinson Taylor iz SAD-a (1952.-1953.), Luther Evans iz SAD-a (1953.-1958.) te Vittotino Veronese iz Italije (1958.-1961.).

René Maheu iz Francuske bio je ravnatelj od 1961. do 1974. godine i prvi je nakon Huxleyja pokazao zanimanje za promišljanje ideje UNESCO-a. Slijedio ga je u osnovnim polazištima, a to su univerzalizam, humanizam i ljudska prava. Univerzalizam je shvaćao kao uvažavanje različitosti kultura, nacionalnih specifičnosti u zajedničkim aktivnostima. Njegov mandat obilježila je intenzivnija suradnja sa Svjetskom bankom i UNDP-om, pri čemu je UNESCO postao prirodna izvršna agencija u okviru te suradnje. To je značilo da je UNESCO nastojao osigurati poziciju globalno vodeće organizacije za obrazovanje. Suradnjom s tim organizacijama i sudjelovanjem Svjetske banke u financiranju aktivnosti djelomično se mijenja fokus UNESCO-a u obrazovnim aktivnostima. Umjesto naglaska na neformalnom obrazovanju, obrazovanju odraslih i opismenjivanju, aktivnosti su više usmjerene na strukovno, srednje i visoko obrazovanje (Jones i Coleman, 2005: 61). Sve se više pažnje posvećuje i analizi obrazovnih sustava te obrazovnom planiranju, kao nastojanju da se poveća efikasnost tih aktivnosti. Američki poticaji i same aktivnosti u opismenjivanju sve se više povezuju s vještinama potrebnima za tržište rada pa se usmjeravaju na funkcionalnu pismenost (Jones i Coleman, 2005: 62).

Kontroverzni Maheuov nasljednik je Amadou-Mahtar M'Bow iz Senegala (1974.-1987.). Njegov je mandat bio u vrijeme vidljivijeg, aktivnijeg djelovanja država Trećeg svijeta u UN-u, pa je jače naglašavao afričko naslijeđe i važnost identiteta. Kulturni identitet suprotstavljen je apstraktnom univerzalizmu. Njegovo je razdoblje obilježeno politiziranim sukobima u kojima su neke razvijene države bile nezadovoljne odlukama većine (a načelo *jedna država jedan glas* omogućilo joj je da oblikuje ključne odluke), bojale su se prevlasti ideja proizišlih iz socijalističkog bloka pa su neke napustile UNESCO (SAD 1984., UK i Singapur 1985.). U tim uvjetima političkog rascjepa, nedostatka financijskih sredstava i ljudskih kapaciteta za izvršavanje zahtjevnih zadaća UNESCO je teško djelovao pa je to vrijeme označeno kao krizno razdoblje UNESCO-a (Mundy i Ghali, 2009: 720).

Federico Mayor, španjolski biokemičar, sljedeći ravnatelj (1987.-1999.), suočio se s potrebom reformi u UNESCO-u. Nastojao je naći najbolji način za djelovanje u političkoj i budžetskoj realnosti koju je zatekao. Usmjerio se na otvaranje UNESCO-ovih ureda u nizu zemalja uz pomoć Svjetske banke i UNDP-a te nastojao financijski osnažiti važne UNESCO-ove obrazovne institute. Njegovo razdoblje obilježio je i *Washingtonski konsenzus* između Međunarodnog monetarnog fonda, Svjetske banke i UNESCO-a, koji promiče fiskalnu disciplinu, liberalizaciju tržišta i privatizaciju javnog sektora, posljedica čega su smanjenje državnih sredstava za obrazovanje, fokus na kompetitivnost radne snage i uvođenje tržišnih mehanizama te unapređivanje učinkovitosti sustava (Mundy i Ghali, 2009: 722).

Koïchiro Matsuura iz Japana ravnatelj je od 1999. do 2009. godine, a njegovao je stil tihog, samozatajnog rada povezanog s pragmatičnim nastojanjem da se unaprijedi praktični rad organizacije, pribave dodatni resursi. Tako je na novi način strukturirao program, rasporedio ključne mandate u obrazovanju, kulturi i komunikacijama. Ostat će također zapamćen po konferenciji u Dakaru, koja je efikasno nadogradila osnovne ideje iz Jomtiena. Također je shvatio važnost kvalitetne statističke obrade obrazovnih problema pa je 1999. utemeljen UNESCO-ov Institut za statistiku u Montrealu (Jones i Coleman, 2005:71).

Godine 2009. za glavnu ravnateljicu izabrana je Irina Bokova, prva žena i prva predstavnica istočnoeuropskih država na tom mjestu.

Uz spomenuta tijela, UNESCO djeluje putem sustava nacionalnih povjerenstava, koja su važan instrument dijaloga država članica i UNESCO-a. Ona djeluju i kao savjetodavna tijela vlada zemalja članica te pomažu u izradi studija i ekspertiza, unapređivanju znanja o obrazovnim politikama i razmjeni informacija. Članovi povjerenstva za UNESCO su predstavnici obrazovnih, znanstvenih i kulturnih zajednica, predstavnici parlamenata i udruga, akademske zajednice te poduzetnika. Nacionalna povjerenstva surađuju s drugim nacionalnim povjerenstvima država članica.

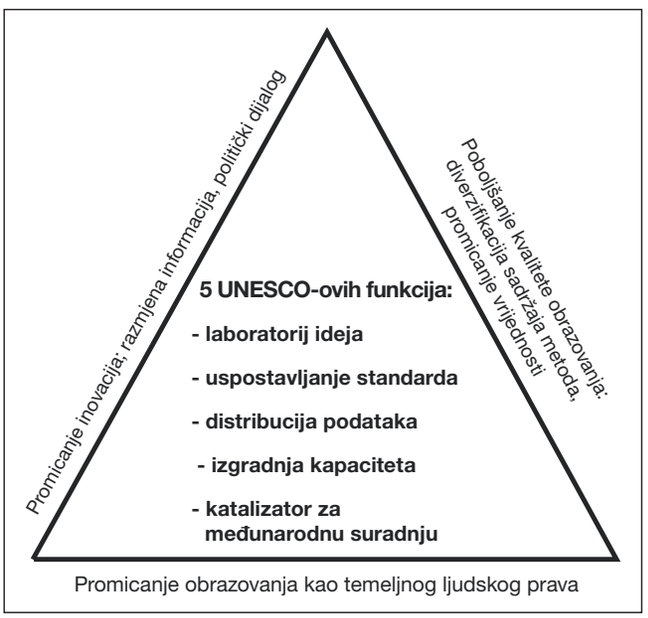
2.2. UNESCO i obrazovanje

2.2.1. Obrazovni prioriteti

Programsko područje obrazovanja u UNESCO-u uključuje sljedeće teme: obrazovanje za sve, osnovno obrazovanje, obrazovanje djevojčica i žena, opismenjivanje, strukovno i tehničko obrazovanje, visoko školstvo, obrazovanje nastavnika, obrazovanje za održivi razvoj, udružene škole, e-učenje.

Temeljne zadaće UNESCO-a na području obrazovanja odnose se na potrebu unapređivanja obrazovanja kao osnovnog prava, poboljšanje kvalitete obrazovanja te stimuliranje inovativnih istraživanja i političkog dijaloga. UNESCO bi trebao funkcionirati kao laboratorij ideja i predviđanja, organizacija koja postavlja određene standarde, mjesto prikupljanja i razmjene informacija, organizacija za jačanje kapaciteta država članica, katalizator međunarodne suradnje.

Slika 1 - UNESCO-ov pristup obrazovanju - tri glavna elementa djelovanja i pet osnovnih funkcija



UNESCO, 2003: 13

Programsko područje obrazovanja uključuje više tema: obrazovanje tijekom ranog djetinjstva, osnovno obrazovanje, srednje, strukovno i tehničko obrazovanje, visoko školstvo, opismenjivanje, obrazovanje nastavnika, obrazovanje za prevenciju HIV-a i AIDS-a, obrazovanje djevojčica i žena, obrazovanje za održivi razvoj i slično. Na svim područjima potiče se razvoj suvremenih obrazovnih programa i metoda poučavanja, a u svim aktivnostima prisutna je komponenta borbe protiv diskriminacije, izražena i u UNESCO-ovoj *Konvenciji protiv diskriminacije u obrazovanju (Convention against Discrimination in Education)* iz 1960. godine. Konvencijom se države članice obvezuju da će, u cilju otklanjanja i sprečavanja svakog oblika diskriminacije,

ukinuti odredbe u propisima i prekinuti postupke diskriminacije u odgoju i obrazovanju, osigurati upis učenika u odgojno-obrazovne ustanove bez diskriminacije, zabraniti različit pristup građanima po pitanju školarina, stipendija i potpora, spriječiti davanje prednosti pri dodjeli državnih potpora na temelju pripadnosti učenika određenim skupinama, omogućiti stranim državljanima koji žive na njihovom području jednak pristup odgoju i obrazovanju. Države članice također su dužne promicati jednake mogućnosti.

UNESCO-ov program provodi se kao „regularni", koji se financira putem članskih pristojbi, i „ekstrabudžetske" aktivnosti, koje se financiraju dodatnim izvorima i sredstvima. Ključna nastojanja u obrazovnim aktivnostima odnose se na jednakost obrazovnih mogućnosti bez obzira na rasu, rod ili druge razlike, te na razvoj obrazovnih metoda koje najbolje pripremaju djecu za odgovornost i slobodu. Njeguje suradnju u svim područjima obrazovanja, znanosti i kulture, međuzavisnost, poštujući integritet i bogatu raznolikost u obrazovnim sustavima diljem svijeta. Sve to treba napraviti s budžetom koji ne prelazi iznose provincijskih sveučilišta (Jones i Coleman, 2005: 74).

Djelujući na svim tim poljima, u dokumentu *Srednjoročne strategije 2008.-2013*. *(Medium-term Strategy for 2008-2013)* ipak su određeni strateški ciljevi djelovanja za sljedeće razdoblje što se nadovezuju na misiju UNESCO-a kao specijalizirane agencije UN-a koja pridonosi izgradnji mira, suzbijanju siromaštva, izgradnji održivog razvoja i interkulturalnog dijaloga putem obrazovanja, kulture, komunikacija i informacija. Ključna je usmjerenost na rodnu problematiku i Afriku. Ključni su ciljevi podizanje kvalitete programa Obrazovanje za sve, mobiliziranje znanstvene politike za održivi razvoj, briga o etičkim izazovima, promocija kulturne raznolikosti i interkulturalnog dijaloga, izgradnja inkluzivnog društva znanja putem informacija i komunikacija (UNESCO, 2007: 17 i 18).

Tablica 2 - Osnovna obilježja obrazovne politike UNESCO-a

ČIMBENICI OBRAZOVNE POLITIKE	KLJUČNE ODREDNICE
Cilj obrazovanja	- omogućiti pojedincima da razviju svoje sposobnosti, dostojanstveno žive i rade, sudjeluju u razvoju društva - temelj su četiri stupa: učiti znati, učiti činiti, učiti biti, učiti živjeti zajedno
Ciljevi obrazovne politike organizacije	- osigurati obrazovanje za sve, uključuje pismenost i funkcionalnu pismenost te osnovno obrazovanje za sve - postati globalno vodeća organizacija u području obrazovanja - promicati inovacije, razmjenu informacija, politički dijalog - promicati obrazovanja kao ljudsko pravo i pravičnosti u obrazovanju na globalnoj razini - poboljšati kvalitetu obrazovanja
Kontekst	- nejednake obrazovne mogućnosti u globalno umreženom svijetu, u kojem su siromaštvo i isključenost veliki problem
Cjeloživotno učenje	- inkluzivna i emancipatorska koncepcija povezana s društvom temeljenim na znanju, otvara mogućnost učenja tijekom cijelog života
Naslijeđe	- cjeloživotno obrazovanje (koncepcija razvijana u UNESCO-ovom Institutu za obrazovanje krajem 1960-ih i početkom 1970-ih godina)
Društvena dimenzija obrazovanja	- obrazovanje kao ljudsko pravo s naglašenom inkluzivnom zadaćom, uvažavanje kulturnih i rodnih razlika, demokratske participacije aktivnih građana - obrazovanje treba razvijati kulturnu raznolikost, održivi razvoj u miru te interkulturalni dijalog
Ključna ciljna skupina država	- univerzalna orijentacija s naglaskom na siromašne, marginalizirane, isključene

ČIMBENICI OBRAZOVNE POLITIKE	KLJUČNE ODREDNICE
Instrumenti	- skupljanje i širenje informacija (statistički podaci, analize tiskane u časopisima), uz pomoć vlastitih instituta i decentraliziranih ureda - međunarodni standardi utvrđeni deklaracijama i konvencijama (ograničeni procesom ratifikacije) - prostor za stvaranje, razmjenu i širenje ideja (konferencije - EFA, CONFINTEA; Izvješća: Faure, Delors) - jačanje stručnih i organizacijskih kapaciteta za provedbu obrazovnih promjena (programi u vlastitim institutima) - partnerstvo s drugim agencijama i organizacijama (Svjetska banka, UNDP), u kojem je UNESCO vodeća agencija s velikim simboličkim značajem
Ključni akteri promjena	- nacionalna ministarstva, provoditeljske organizacije, poučavatelji i drugi akteri obrazovnih promjena
Snaga utjecaja	- neizravan utjecaj (poticaj i prijedlozi), manji financijski utjecaj, ali veći simbolički značaj - jači utjecaj u partnerskim vezama s UN-ovim agencijama i drugim organizacijama

2.2.2. Osnovne aktivnosti i instrumenti obrazovne politike

Informacije o obrazovanju

UNESCO igra ključnu ulogu u skupljanju i širenju informacija o svjetskoj obrazovnoj sceni. Jedan od važnijih izvora informacija je *Statistički godišnjak UNESCO-a (UNESCO Statistical Yearbook)*, koji se prvi put pojavio 1963. godine. Važna periodična publikacije bio je *Svjetski pregled obrazovanja (World Survey of Education I–V),* koji je izlazio od 1955. do 1971. godine. UNESCO zajedno s OECD-om od 1997. provodi projekt svjetskih obrazovnih indikatora koji je do 2004. godine obuhvatio 70 posto svjetske populacije. Zbog potreba statističke obrade podataka raspršeno osoblje koje se bavilo statističkom obradom podataka organizirano je 1999. u *Institut za statistiku UNESCO-a (UNESCO Institute for Statistics)* u Montrealu.

U pripremi i izdavanju Globalnog obrazovnog pregleda *(Global Education Digest)* UNESCO-ov Institut za statistiku od 2003. daje osnovne statističke podatke, a već u prvom daje preglede od najniže do najviše obrazovne razine prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja *(International Standard Classification of Education* - ISCED).

ISCED je oblikovan u UNESCO-u početkom 1970-ih kao prikladan instrument za skupljanje, kompiliranje i prezentiranje statistike unutar pojedinih država i na međunarodnoj razini. Prihvaćen je na međunarodno konferenciji o obrazovanju u Ženevi 1975. godine. Početna uporaba s devet razina obrazovanja zahtijevala je dorade i izmjene da bi međunarodna usporedivost bila bolja. Posebno je to trebalo zbog umnažanja i rasta različitih formi strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, sve različitijih provoditelja obrazovanja i povećanja resursa za obrazovanja na daljinu. UNESCO je 1997. prihvatio izmijenjenu Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja kao prilagođeni međunarodni standard za prikupljanje i prikazivanje podataka o obrazovanju radi usporedbe nacionalnih obrazovnih sustava. Prihvaćenom klasifikacijom obrazovnih razina i kriterija određuju se pojedine obrazovne razine prema ciljevima obrazovanja na dotičnoj razini, stupnju složenosti sadržaja programa, trajanju izvođenja pojedinih programa u punom vremenu, načinima njihova izvođenja (razredna ili predmetna nastava), kompetencijama učitelja i institucijama u kojima se školuju te drugim pomoćnim kriterijima. Tim su dokumentom definirani i različiti oblici cjeloživotnog učenja. Ono se ostvaruje formalnim, neformalnim i informalnim učenjem pa obrazovni sustav obuhvaća sve te oblike, a ne samo školovanje. Prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja školovanje je organizirano na tri osnovne razine: primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj, što se ne podudara u cijelosti s podjelom na osnovno, srednje i visoko obrazovanje.

Tablica 3 - Razine obrazovanja – ISCED

Opis	Razine obrazovanja
Predškolsko obrazovanje	0
Primarno obrazovanje ili prva faza osnovnog obrazovanja	1
Niže sekundarno obrazovanje ili druga faza osnovnog obrazovanja	2
(Više) sekundarno obrazovanje	3
Obrazovanje nakon srednjeg koje nije tercijarno	4
Prva faza tercijarnog obrazovanja (ne vodi izravno do naprednih istraživačkih kvalifikacija)	5
Druga faza tercijarnog obrazovanja (vodi do naprednih istraživačkih kvalifikacija)	6

Osnovno ili bazično obrazovanje traje u pravilu dulje od primarnog obrazovanja i obuhvaća primarno obrazovanje (prvi stupanj osnovnog obrazovanja) i tzv. niže sekundarno obrazovanje (drugi stupanj osnovnog obrazovanja). U cjelovitoj razradi pokušavaju se obuhvatiti različiti vertikalni putovi obrazovanja, od kojih su jedni usmjereni samo na daljnje školovanje, a drugi na tržište rada. Međutim, ni ta metoda prikupljanja podataka nije bez zamjerki, pa se pripremaju njegove izmjene i dopune. Glavni su prigovori da takav sustav ne može u dovoljnoj mjeri obuhvatiti nacionalne specifičnosti, posebno u strukovnom obrazovanju jer sve svodi na godine školovanja. Isto tako, godine školovanje ne govore dovoljno o profesionalnoj osposobljenosti, stjecanju zvanja, što se znatno razlikuje od države do države (Schneider, 2008: 25). Prema tome, trebalo bi uključiti više drugih varijabli koje uključuju nacionalne varijable (istraživanja o kretanju radne snage, statističke popise i sl.).

Određivanje međunarodnih standarda

UNESCO koristi normativno uređivanje (konvencijama i deklaracijama), utvrđivanje normi i standarda (putem konferencija), pritom je usmjeren na prava, a rukovodi se promoviranjem mira i sigurnosti putem suradnje u obrazovanju, znanosti i kulturi (socijalna dimenzija obrazovnih promjena) (Mundy i Ghali, 2009: 720).

Konvencije kao najsnažniji normativni instrument najteže se probijaju zbog poteškoća s ratificiranjem dokumenata. Primjerice, Konvenciju protiv diskriminacije u obrazovanju ratificiralo je do 2010. godine samo 90 država (manje od polovice) članica. Zbog toga je realističniji pristup UNESCO-a simbolički i deklarativni (ako ne već i budžetski) naglasak na određenim aktivnostima (Jones i Coleman, 2005: 78).

Konferencije su globalni izraz snage i utjecaja te organizacije, ali su i predmet prigovora da pružaju utočište u „riječima“ u nedostatku „akcija“ (Jones i Coleman, 2005:78). Na konferencijama se ne rađaju nove ideje, nego je to prilika da se nove ideje i prijedlozi pojave na međunarodnoj sceni. Za obrazovanje odraslih posebno je važna serija konferencija o obrazovanju odraslih, održanih 1949. godine u Elsinoreu, zatim 1960. u Montrealu, 1972. u Tokiju, 1985. u Parizu. Peta konferencija o učenju odraslih je 1997. godine održana u Hamburgu, a posljednja 2009. u Belemu (Brazil). Druga skupina važnih konferencija odnosi se na inicijativu Obrazovanje za sve, a ključne su održane u partnerstvu s drugim multilateralnim organizacijama (Svjetska banka i UNDP) 1990. u Jomtienu i 2000. godine u Dakaru. Uz to, organizira se niz regionalnih konferencija.

Vezano uz te konferencije i druge aktivnosti UNESCO-a, obilježavaju se dekade ili godine posvećene pojedinim temama, da bi se promovirali određeni ciljevi. Za obrazovanje su važna aktualna desetljeća: Desetljeće pismenosti (2003.-2012.), u kojem se nastoji potaknuti izgradnja pogodnog okruženja diljem svijeta za suzbijanje nepismenosti, te Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005.-2014.). Namjera je integrirati vrijednosti inherentne održivom razvoju u sve aspekte učenja, da bi se omogućili održivi razvoj i pravično društvo za sve. Uz ta desetljeća, provode se i aktivnosti na ostvarivanju ciljeva Svjetskog obrazovnog foruma Obrazovanje za sve, u kojem je 2015. godina termin dokad se očekuje njihovo ostvarivanje.

Uz desetljeća, obilježavaju se i određeni dani: Međunarodni dan pismenosti (8. rujna) i Tjedan globalne akcije (potkraj travnja), kojim se obilježava provedba aktivnosti u vezi s ciljevima Svjetskog obrazovnog foruma Obrazovanje za sve.

Izvješća o obrazovnoj problematici

Važan je UNESCO-ov utjecaj u pripremaju sustavnih izvješća i cjelovitih analiza obrazovanja kojima se pripremaju nacrti za projiciranje budućnosti u obrazovanju. To uključuje refleksije o sadašnjem stanju, izražavanje (ne)zadovoljstva postojećim stanjem, što uključuje snažan politički diskurs i osvrt na obrazovne politike. Posebno se izdvajaju dva izvješća. Prvo je izvješće Faurea i suradnika iz 1972. godine, a drugo Delorsovo iz 1996.

Izvješće Faurea i suradnika *Učiti da bi se bilo (Learning To Be,* UNESCO 1972) nastalo je u vrijeme kad je glavni ravnatelj Maheu želio da UNESCO ponovno preuzme inicijativu u obrazovnim pitanjima, koju je pomalo preuzimala Svjetska banka (Jones i Coleman, 2005: 84) i želio je pokazati neovisnost UNESCO-a u temeljnim pitanjima obrazovanja. Izvještaj je po svom autoru poznatiji kao Faureov izvještaj (Faure, 1972). Reagira na prijetnje s kojima se susreće suvremeno društvo te izražava strah od dehumanizacije svijeta. „Ono čega se treba bojati nisu samo predviđanja nejednakosti, oskudica i patnji, već isto tako strah da bi nas mogla pogoditi istinska podjela u ljudskoj rasi, koja bi se mogla podijeliti u nadmoćne i inferiorne skupe, u vladare i robove“ (Faure, 1972: XXI). Ključne su riječi društvo koje uči i cjeloživotno obrazovanje (Faure, 1972: XXXIII). Cjeloživotno obrazovanje ključno je za obrazovne politike, a društvo koje uči znači da bi cijelo društvo trebalo biti posvećeno učenju. Pristup se temelji na ideji o prirodnom srastanju i prepletanju obrazovanja i društva, pri čemu se želi izbjeći obrazovanje kao puki podsistem društva. Važno je omogućiti obrazovanju da rješava individualne i socijalne probleme. Vrijeme za učenje i vrijeme za življenje više nije odvojeno (DeLeon, 1996). Izvještaj se fokusira na učenje te obrazovanje i poučavanje opisuje kao dimenzije podređene procesu učenja. Učenje se određuje kao proces koji pokriva cijeli život i po trajanju i po različitosti sadržaja (Faure, 1972: 143). Učenje se treba proširiti vremenski i prostorno i ne smije se ograničiti na monopol institucionaliziranog obrazovanja (DeLeon, 1996).

Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće iz 1996. poznatije je kao *Učenje: blago u nama (Learning: The Treasure Within).* Po voditelju i glavnom uredniku, poznatije je kao Delorsovo izvješće. Nastalo je također u trenutku kad je padao utjecaj UNESCO-a kao vodeće međunarodne agencije za obrazovna pitanja. Ugrožen od OECD-a na jugu i Svjetske banke na sjeveru, UNESCO odstupa od liberalnog opisa odnosa društva i obrazovanja i isključivo ekonomskih kriterija za obrazovnu uspješnost. U Izvješću su ključne osposobljenosti nazvane “potpornjima obrazovanja”, koje će se osigurati cjeloživotnim učenjem. Prema spomenutom Izvješću, tijekom života pojedinac mora „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti zajedno živjeti“ i „učiti biti“ (Delors, 1998).

Jacques Delors i suradnici upozoravaju na to da se konfiguracija znanja mijenja, a znanstvene se spoznaje ubrzano proširuju, dok se škola sporo prilagođava promjenama u okolini, posebno u situaciji kad stručna znanja brzo zastarijevaju, a struke i zanimanja brzo se mijenjaju. Upozoravaju da mnogo čimbenika djeluje na odgoj i obrazovanje izvan škole. Taj se izvještaj nadovezuje na Bijelu knjigu Europske komisije o rastu, konkurentnosti i zapošljavanju iz 1993. godine (Commission of the European Communities, 1993). I taj je dokument nastao kao rezultat osobne inicijative Jacquesa Delorsa, koji je od 1984. do 1994. bio predsjednik Europske komisije. Njegovo je nastojanje bilo usmjereno na traženje odgovora na gospodarske i političke izazove, uz jačanje europskog jedinstva i zajedništva. Koristeći podatke o demografskim promjenama, uvjerio je Europsko vijeće i Komisiju u potrebne promjene (Drake, 2000: 133-144). U Delorsovim preporukama pojedinac se drži odgovornom, savjesnom i (potencijalno) aktivnom osobom. Promatra ga se kao osobu koja u procesu obrazovanja odraslih stječe znanja i sposobnosti za različite društvene uloge.

Decentralizirane aktivnosti

UNESCO-u su regionalne aktivnosti važna dimenzija međunarodnih: služe kao most što povezuje aktivnosti koje se tiču svih članica, povezuju se s odlukama Opće skupštine, odnose se na problem država članica regija i regionalnih konferencija koje se održavaju od 1960-ih godina.

Decentralizirane operacije provode se od 1960. u četiri regionalna sjedišta: u Bangkoku, Beirutu, Dakaru i Santiagu te u subregionalnim uredima. Važne su, također, decentralizirane aktivnosti putem regionalnih ureda te važnih instituta, kao i zajedničke aktivnosti s UNDP-om, bilateralnim donatorskim i nevladinim orga-

nizacijama. Ured u Parizu povezan je s uredima u New Yorku i Ženevi te regionalnim uredima u Bangkoku, Beirutu, Dakaru i Santiagu. Posebno su važna ta četiri regionalna ureda koji su izgradili prepoznatljive programe, prostor za obrazovnu suradnju u opismenjivanju, primarnom obrazovanju i obrazovnim inovacijama.

Razvijajući djelatnosti na više područja obrazovanja, ustanovljeno je više specijaliziranih instituta i centara pod UNESCO-ovim okriljem. a među njima se posebno ističu *Međunarodni ured za obrazovanje (UNESCO International Bureau of Education* - IBE), *Međunarodni institut za obrazovno planiranje (UNESCO International Institute for Educational Planning* - IIEP) i *Institut za cjeloživotno učenje (UNESCO Institute for Lifelong Learning* - UIL).

Međunarodni ured za obrazovanje djeluje u Ženevi, a utemeljio ga je 1934. istaknuti pedagoški teoretičar Jean Piaget. Svake godine do 1939. organizirao je konferencije o javnom obrazovanju, što je obnovljeno 1946. godine, da bi od 1947. ušao u partnerstvo s UNESCO-om. Taj ured provodi aktivnosti u vezi s politikama kurikuluma, sadržajima i metodama obrazovanja, a tiska istaknuti časopis *Prospects* o komparativnom obrazovanju te *UNESCO/IBE Obrazovni Thesaurus.*

Institut za cjeloživotno učenje djeluje u Hamburgu. Započeo je kao ured za suradnju u obrazovanju, a od 1952. djeluje kao Institut za obrazovanje koji se bavi istraživanjima, analizama, informacijama o pismenosti, obrazovanjem odraslih, neformalnim učenjem i cjeloživotnim učenjem. Godine 2006. pokrenut je proces promjene imena. Organizira povremene konferencije o obrazovanju odraslih. UIL tiska širok spektar publikacija, uključujući i značajan i utjecajan časopis *International Review of Education,* koji je odigrao ključnu ulogu u razvoju koncepcije cjeloživotnog obrazovanja tijekom 1960-ih godina (Tuijnman i Boström, 2002), a u različitim aktivnostima Instituta sudjelovali su gotovo svi vodeći stručnjaci za obrazovanje odraslih iz cijelog svijeta.

Međunarodni institut za planiranje obrazovanja sa sjedištem u Parizu i uredom u Buenos Airesu specijaliziran je za reforme i rekonstrukcije obrazovnih sustava te za politike planiranja i menadžment. Utemeljen je 1963. godine, a njegov je nastanak vezan za ulazak Svjetske banke u financiranje obrazovanja (1962.). Ključne su aktivnosti osposobljavanje (različiti obrazovni programi za stručnjake iz zemalja članica), istraživanje i tehnička pomoć. Njegov je utemeljitelj, čija je karizma snažno pomogla njegovu razvoju, čuveni Philip Coombs, autor knjige o svjetskoj krizi u obrazovanju (1968.), koji je došao s ključne obrazovne funkcije utjecajne države (bio je zadužen za obrazovanje u SAD-u u Kennedyjevoj administraciji) pa je bio vrlo utjecajan u Svjetskoj banci. Taj institut ima bogatu istraživačku i izdavačku djelatnost. Publicirao je više od 1100 naslova na engleskom i/ili francuskom jeziku, a nisu rijetka ni izdanja na španjolskom.

Ostali obrazovni instituti u UNESCO-u su: *Oceanijski centar za visoko obrazovanje (UNESCO Oceanian Centre for Higher Education* - OCHE*,* Melbourne), *Institut za informacijske tehnologije u obrazovanju (UNESCO Institute for Information Technologies in Education* - IITE, Moskva), *Međunarodni institut za izgradnju kapaciteta u Africi (UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa* - IICBA*,* Addis Abeba) te *Međunarodni institut za visoko obrazovanje u Latinskoj Americi (UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean* - IESALC*,* Caracas).

U UNESCO-u djeluju i dva centra koja se bave obrazovanjem: *Međunarodni centar za tehničko i strukovno obrazovanje i osposobljavanje (UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training* - UNEVOC*,* Bonn) i *Europski centar za visoko obrazovanje (UNESCO European Centre for Higher Education* - CEPES, Bukurešt).

Uz te čvrste organizacijske forme postoje i mnoge mreže. Izdvojit ćemo ALADIN *(Adult Learning Documentation and Information Network*) - *Dokumentacijsku i informacijsku mrežu o učenju odraslih* koja je izgrađena kao potpora jačanju kapaciteta između dokumentacijskih centara i knjižnica u području obrazovanja odraslih i pismenosti. Nakon CONFINTEA-e V u Hamburgu fokusira se prije svega na obrazovanje odraslih. Posredstvom te mreže dijele se informacije o učenju odraslih, ispravlja nejednaka distribucija dokumentacije o učenju odraslih, osigurava osposobljavanje u menadžmentu obrazovanja odraslih. Danas obuhvaća 91 dokumentacijski centar iz 47 država.

U decentraliziranim programima vidljiva je tenzija redovnih i izvanproračunskih programa, posebno onih koje UNESCO provodi zajedno s drugim agencijama i organizacijama (Svjetska banka, UNICEF, UNDP). U širenju aktivnosti UNESCO-a koje prelazi okvire njegovog proračuna dio aktivnosti provodi se u ime te organizacije (u partnerskim međunarodnim organizacijama ili državama članicama), što također zahtijeva neke oblike uključivanja UNESCO-a.

2.3. Obrazovanje za sve

Na temelju svojih osnovnih zadataka (laboratorij ideja, uspostava standarda, distribucija podataka, izgradnja kapaciteta, katalizator za međunarodnu suradnju) te osnovnih postavki prema obrazovanju (poboljšanje kvalitete obrazovanja, diversifikacija sadržaja metoda i promicanje vrijednosti; promicanje inovacija, razmjena informacija i politički dijalog te promicanje obrazovanja kao ljudskog prava) UNESCO je pokrenuo brojne projekte, programe i aktivnosti, od kojih je najveći, i u svjetskim razmjerima najobuhvatniji, program *Obrazovanje za sve* (*Education for All).*

Slijedom odredbe da svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje iz *Opće deklaracije o ljudskim pravima*, a zbog postojanja brojnih svjetskih problema na području obrazovanja, sudionici *Svjetske konferencije o obrazovanju za sve*, okupljeni u Jomtienu u Tajlandu 1990. godine, donijeli su *Svjetsku deklaraciju o obrazovanju za sve: Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem* (*World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs).* U deklaraciji je učenje postavljeno kao temeljna ljudska potreba koju treba učiniti dostupnom svim osobama - djeci, mladeži i odraslima, a opće obrazovanje istaknuto je kao ključno sredstvo u borbi protiv sve većeg siromaštva, kao osnova za socijalno-gospodarski napredak i poštovanje prava svakog čovjeka. Osim poboljšanja sustava osnovnog obrazovanja, naglašava se „proširena vizija“, koja obuhvaća sveopću dostupnost i promicanje jednakosti, usmjerenost na učenje, proširenje pristupa i opsega osnovnog obrazovanja, poboljšanje okruženja za učenje te jačanje suradnje nacionalnih, regionalnih i lokalnih vlasti.

Uz deklaraciju su donesene i *Smjernice za provedbu Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve (Guidelines for implementing the World Declaration on Education for All*). Deklaracijom i popratnim propisima pozivaju se države da postave vlastite unutrašnje dugoročne ciljeve u namjeri da spoznaju potrebe osnovnog obrazovanja djece, mladih i odraslih. Istaknuta je važnost vremenski ograničenih zadataka koji bi utjecali na brzinu procesa, a jednako tako služili bi i kao oznake prema kojima bi se procjenjivao napredak. Sudionici su se obvezali da će podržavati osam prioritetnih područja**:** državne planove djelovanja, bolju kvalitetu i relevantnost osnovnog obrazovanja, univerzalno osnovno obrazovanje u siromašnijim zemljama, upoznavanje potreba osnovnog obrazovanja zanemarenih mladih ljudi i odraslih, obrazovanje žena i djevojaka, obrazovne programe za izbjeglice, osnovno obrazovanje kao prioritet u područjima s visokom nepismenošću te osposobljavanje za istraživanje, planiranje i inovacije.

Desetljeće nakon donošenja deklaracije uvidjelo se da nedostaju izvori i politička volja. Pridržavanje obveza postavljenih u Jomtienu, nužnost stvaranja zajedničkog rasporeda budućeg djelovanja, ozbiljniji pristup država te potreba pouzdanijeg, stalnijeg, jasnijeg i sveobuhvatnijeg nadgledanja napora u vezi s osnovnim obrazovanjem rezultirali su stvaranjem novoga globalnog sporazuma i plana djelovanja za jaču povezanost i nove strateške smjernice za rad vlada, zaklada i šire međunarodne zajednice, uključujući jačanje regionalnih institucija. Također, podaci su i dalje upozoravali na mnogo nepismenih, čak i u industrijski razvijenim zemljama svijeta. UNESCO je tako 2000. u Dakaru na *Svjetskom forumu za obrazovanje (World Education Forum),* uza sudjelovanje 164 vlade i partnerske institucije, prihvatio *Plan djelovanja (Framework for Action)* usmjeren na postizanje šest ciljeva iz programa Obrazovanje za sve, koji se odnose na:

- povećanje brige o ranom djetinjstvu i obrazovanju;
- osiguranje besplatnog i obvezatnog osnovnog školovanja visoke kvalitete do 2015. godine;
- promoviranje učenja i vještina za mlade i odrasle;
- povećanje pismenosti odraslih do 2015. od 50 posto;
- spolni paritet i spolnu jednakost u obrazovanju; te
- povećanje kvalitete obrazovanja na svim razinama.

Tih šest ciljeva postaje okosnica UNESCO-ova djelovanja na području obrazovanja u novome mileniju, a ujedno su zajednička sveobuhvatna vizija sudionika o obrazovanju utemeljenom na ljudskim pravima. Naglašava se važnost učenja u svim dobima i potreba za obrazovanjem najranjivijih i najsiromašnijih skupina u društvu. Plan djelovanja *Obrazovanja za sve* oslanja se na vjeru da javna politika može radikalno transformirati obrazovne sustave i financijska sredstva. Pregled ključnih globalnih trendova od 2000. pokazuje trajnu relevantnost tog plana, bez obzira na to što je ponekad zasjenjen nekim drugim globalnim problemima, primjerice klimatskim promjenama i javnim zdravstvom (UNESCO, 2007a: 8).

Svjetski forum u Dakaru označio je i dovršetak druge globalne procjene međunarodnog napretka ciljeva iz Jomtiena (prva procjena je iznesena u Ammanu 1996.), potvrdu valjanosti Deklaracije iz Jomtiena

kao glavne smjernice te rezultirao aktivnijim pristupom državnim inicijativama za osnovno obrazovanje prilagođenima okolnostima i zahtjevima novog tisućljeća, koji je potpomogla međunarodna zajednica. Plan se temelji na jednostavnoj tvrdnji: politika djelotvornog osnovnog obrazovanja kamen je temeljac sustavnog ljudskog razvoja i mora biti široko podržana odgovarajućim i pravilno upravljanim sredstvima.

Osnovni je zadatak iz plana očuvati viziju i pridržavati se preuzetih obveza, odnosno reafirmirati međunarodne obveze iz Deklaracije u Jomtienu. Globalni sporazum izražen u Planu djelovanja zasnovan je na šest temeljnih načela: a) beskompromisno pridržavanje obveza koje su preuzele vlade, građanska društva i međunarodna zajednica, da bi svi koji su diskriminacijom isključeni pristupili kao punopravni članovi u kvalitetan, razumljiv proces osnovnog obrazovanja, i formalnog i neformalnog, u skladu s univerzalnim pravom čovjeka na obrazovanje; b) spoznavanje potrebe za povoljnim okružjem za učenje u smislu upoznavanja „potpunog djeteta“, odnosno razumijevanje konteksta djetetova života i odrastanja, procjena i rješavanje njihovih brojnih razvojnih potreba za blagostanjem, zdravljem, pravilnom prehranom, misaonim razvojem, zaštitom i stabilnošću, odnosno osiguravanje zdravog, poticajnog, sveobuhvatnog i sigurnog okoliša za učenje; c) stimuliranje djelotvornijih veza između novih tehnologija i osnovnog obrazovanja, s posebnim naglaskom na eliminaciju, a ne daljnje produbljivanje obrazovnih razlika, smanjenjem troškova, širom razmjenom informacija i omogućavanjem svima jednakog pristupa tehnologiji; d) postavljanje konkretnih ciljeva i jasno određenih zadataka za provedbu plana na državnim (i lokalnim) razinama koji su odraz postavljenog Međunarodnog razvoja i ostalih preuzetih obveza, i koji su dobro integrirani u ostale socijalne, prostorne i ekonomske sektore u kontekstu borbe protiv spolne diskriminacije i siromaštva; e) suradnja s društvenom zajednicom i jačanje njezine uloge u izradi, ispunjenju i nadgledanju programa osnovnog obrazovanja; te f) bolja suradnja, razmjena informacija, jasnost i pouzdanost članova partnerstva u procesima osnovnog obrazovanja (UNESCO, 2000: 9). Plan iz Dakara širi originalnih šest Jomtienskih dimenzija na deset dimenzija. Prvih je pet zamišljeno u obliku operativnih ciljeva, a sljedećih pet u obliku strateških „procesnih“ ciljeva, ili „markera“ kojima se olakšava ispunjenje zadataka.

Ciljevi aktivnosti u provedbi inicijative:

I. rasprostranjenija i poboljšana briga i obrazovanje u ranom djetinjstvu za lakše preživljavanje, bolji rast, učenje i razvoj;
II. univerzalan i slobodan pristup osnovnom obrazovanju svoj djeci, s posebnim naglaskom na zapostavljene skupine;
III. univerzalan pristup mogućnostima osnovnog obrazovanja i programima usavršavanja vještina za sve mlade i odrasle;
IV. osigurati da svaki učenik dobije državno definiranu i objektivno procijenjenu razinu znanja u pismenosti, zbrajanju i životnim vještinama; te
V. potpun i ravnopravan pristup i djelotvorno sudjelovanje u osnovnom obrazovanju žena i djevojaka, suzbijanje spolnih predrasuda i nejednakosti u školama i obrazovnim sustavima.

Strateški zadaci:

I. pojačana državna ulaganja te stvarna i djelotvorna mobilizacija sredstava i potpore na svim razinama (javnoj, privatnoj, lokalnoj, državnoj i međunarodnoj) u svrhu obrazovanja za sve;
II. „novi prostor“ za uključenje društva u osnovno obrazovanje;
III. uklapanje osnovnog obrazovanja u širi kontekst socijalnog razvoja i strategija za borbu protiv siromaštva;
IV. pravedno uvođenje novih tehnologija u službu osnovnog obrazovanja; te
V. razvijanje obrazovnog okružja temeljenog na ljudskim pravima, prilagođeno učeniku, zdravo i sigurno, u kojem se prepoznaje i poštuje istaknuta uloga i odgovornost učitelja (UNESCO, 2000: 17, 18).

Važan je sastojak Plana i mobilizacija financijskih sredstava, za što su zadužena tijela nadležna za sustave osnovnog obrazovanja, odnosno vlade država sudionica. Imajući u vidu da najsiromašnije zemlje nemaju vlastitih sredstava za ostvarenje ciljeva obrazovanja za sve, naglašava se da je to zadatak i odgovornost međunarodne zajednice. Plan djelovanja sadrži i stav da osnovno obrazovanje za sve znači da ljudi bez obzira na dob moraju imati mogućnost da individualno ili kolektivno ostvare svoje potencijale, što je presudno za veći rast kreativnosti i produktivnosti.[1] Iako je plan posljedica entuzijazma i dobre političke volje, njegova je najveća vrijednost oživljavanje ciljeva iz programa Obrazovanje za sve. Slijedom toga nastala je i *Inicijativa brzog puta za Obrazovanje za sve* (*The Education for All - Fast-track Initiative* - FTI), osnovana 2001. uz potporu zemalja G8 i Europske unije, i to radi osiguranja resursa i bržeg ispunjenja ciljeva Obrazovanja za sve. U toj konstelaciji Svjetska banka zauzima sve značajnije mjesto, a UNESCO gubi svoju vodeću poziciju.

I dalje su prisutne brojne poteškoće. Iako je međunarodna zajednica preuzela obveze pomoći mnogim projektima, samo ih djelomično ispunjava. Primjerice, unatoč podršci FTI-ju, Jemenu još nedostaju deseci milijuna dolara na godinu da bi ostvario ciljeve. Mauritanija bilježi spektakularne rezultate u povećanju broja upisanih djevojčica u školu, ali još treba gotovo dvaput više pomoći od onoga što trenutačno dobiva da bi mogla provesti obrazovne planove koje su donatori FTI-ja odobrili. U Zambiji nastavnici umiru od AIDS-a brže nego što mogu biti obučeni za posao nastavnika. Širom Afrike broj djece koja ne idu u školu u porastu je - 40 milijuna djece ne dobiva ni najosnovnije obrazovanje, što je više od trećine ukupnog broja djece, a više od polovice su djevojčice.

Unatoč dugotrajnim opredjeljenjima za povećanje izdvajanja za obrazovanje na šest posto bruto domaćeg proizvoda (BDP), države u Africi te južnoj i zapadnoj Aziji još su na sredstvima koja su u prosjeku manja od 3,5 posto BDP-a za potrebe cjelokupnog obrazovanja. Da sve zemlje u razvoju i povećaju znatno svoja ulaganja u obrazovanje, još bi bila potrebna dodatna podrška bogatih zemalja za ostvarenje Milenijskih razvojnih ciljeva. Donatori pružaju samo petinu potrebne pomoći za postizanje osnovnih ciljeva iz programa Obrazovanje za sve. Poruka G8 iz Gleneaglesa potvrdila je potrebu financijskih sredstava za obrazovne programe FTI-zemalja, ali nisu preuzete financijske obveze unatoč spoznaji o nedostatku od šest milijardi dolara na godinu samo za osnovno obrazovanje.

Izvještaji o provedbi Obrazovanja za sve upozoravaju na to da je stvarno stanje u svijetu još daleko od ostvarenja planiranih ciljeva. Među ostalim, naglašava se da je cilj spolnog pariteta daleko od ostvarenja. Samo 59 od 181 države riješilo je taj problem u osnovnom i srednjem obrazovanju. Samo su tri nove države od 1999. do 2005. eliminirale spolnu nejednakost. Za praćenje ostvarenja šest temeljnih ciljeva iz Obrazovanja za sve razvijen je složen i sustavan način praćenja po pojedinim područjima obrazovanja te po državama i regijama. Za pristup i razvoj obrazovanja u državama uspostavljen je poseban sustav razvojnih indeksa programa Obrazovanje za sve.

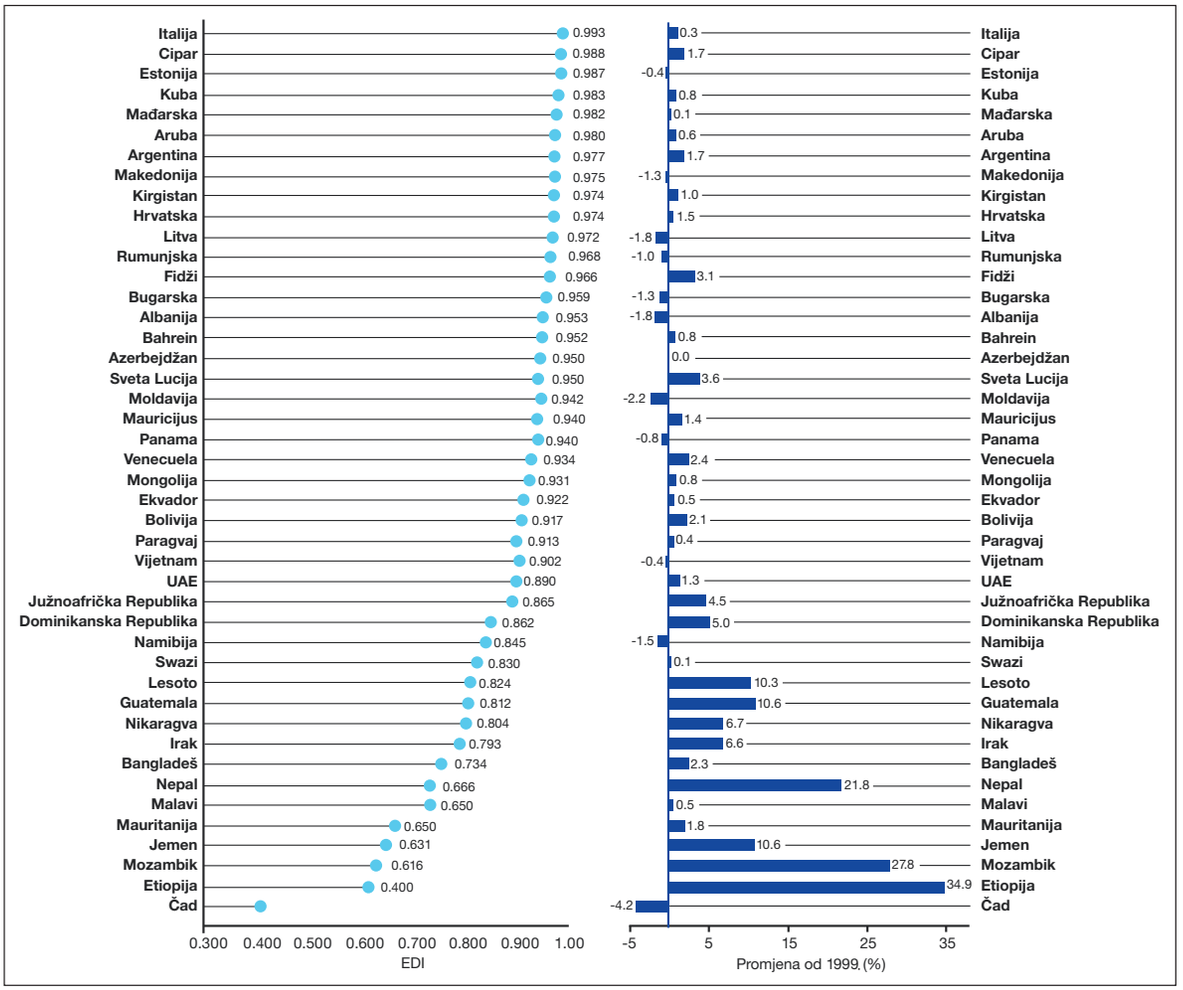
Podaci iz posljednjeg izvještaja (UNESCO, 2010.) pokazuju izvjestan napredak, ali i nove opasnosti koje proizlaze iz globalne krize. Napredak se vidi u smanjenju broja djece koja ne idu u školu, a neke zemlje napravile su posebno značajan napredak, pa se Benin od zemlje s niskim sudjelovanjem učenika približio potpunom obuhvatu osnovnoškolskim obrazovanjem do 2015. godine. Raste pismenost odraslih - u posljednjih dvadesetak godina povećana je gotovo 10 posto i sada je 84 posto, pri čemu pismenost raste brže kod žena nego kod muškaraca. No, na globalnoj razini još 72 milijuna djece nisu obuhvaćena školskim obrazovanjem.

Da bi se postiglo univerzalno primarno obrazovanje, nedostaje još 1,9 milijuna nastavnika.

Financijska kriza otežava postizanje osnovnih ciljeva. Očekuje se da će dodatnih 125 milijuna ljudi ući u kategoriju neishranjenih, a 90 milijuna će 2010. postati siromašno (EFA, 2010). To će se sve osjetiti u uključivanju u obrazovanje, i to ne samo odraslih, nego i njihove djece. Poseban će problem biti osiguravanje sredstava za provedbu tih programa na nacionalnoj razini (posebno u siromašnim državama) te cijelog projekta na međunarodnoj razini, gdje bi donatori trebali zatvoriti proračunske manjkove. Posebna će se pažnja, također, posvetiti marginaliziranim osobama isključenima iz obrazovanja.

[1] Ovo je stajalište nastalo kao uvažavanje načela postavljenih u Hamburškoj deklaraciji iz 1998. godine.

Slika 2 - UNESCO - razvojni indeksi EFA-a u 2005. i promjene od 1999.



UNESCO, 2007a: 94

2.4. Opismenjivanje

Od izvješća *Osnove obrazovanja (Fundamental Education)* 1947. počinje UNESCO-ovo veliko zanimanje za pismenost kao dio njegovih napora u promicanju temeljnog obrazovanja. Pismenost se promatrala u skladu s *Općom deklaracijom o ljudskim pravima* kao temeljno pravo na koje je ovlaštena svaka osoba, a do sredine 60-ih prije svega podrazumijevala se kao skup tehničkih vještina: čitanje, pisanje i računanje. Cilj je bio što masovnije stjecanje tih vještina, a kampanje su ciljale na iskorjenjivanje nepismenosti u roku od nekoliko godina. Takvi su stavovi izraženi, primjerice, na *Drugoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih (The Second International Conference on Adult Education)*, održanoj u Montrealu 1960. godine (UNESCO, 2004: 8).

UNESCO-ovi dokumenti u ranim 60-im godinama 20. stoljeća otkrivaju neposrednu primjenu osnovnog obrazovanja na način kako su to koristile kolonijalne sile u politici obrazovanja. Osnovno je obrazovanje shvaćeno kao sredstvo obogaćivanja tradicionalnog opismenjivanja. Odnosilo se na temeljno, masovno obrazovanje usmjereno na što više ljudi. Smatralo se da će se stjecanjem osnovnog obrazovanja ujedno stjecati (i razvijati) demokracija. Osnovno obrazovanje odnosilo se na minimum znanja i vještina nužnih za dostizanje odgovarajućeg životnog standarda, a pismenost je razmatrana kao pomoć u razvoju ostalih područja, primjerice poljoprivrede i zdravstva.

U kontekstu entuzijazma koji je karakterizirao početak prvog desetljeća razvoja UN-a, Opća skupština je 1961. prihvatila niz sovjetskih prijedloga kojima je namjeravala voditi svjetsku kampanju opće pismenosti. Stav Opće skupštine bio je jasan i nepokolebljiv - nepismenost stanovništva (posebno odraslog) diljem svijeta djelovala je kao kočnica napretka pojedinih država i ljudskog društva u cjelini. Radi suzbijanja nepismenosti, Opća je skupština pozvala UNESCO da izradi plan i program rada radi podizanja razine opće svjetske pismenosti (za desetogodišnje razdoblje). Iako je većina prihvatila UNESCO-ov program, javio se snažan otpor SAD-a. Smatrao je da se opismenjivanje ne smije provoditi na štetu drugih područja, primjerice općeg obrazovanja te tehničkog ili stručnog obrazovanja. Adam Curle predložio je koncepciju *funkcionalne pismenosti* kao suprotnost univerzalnom pristupu masovnog opismenjivanja. Njegov prijedlog i argumenti prihvaćeni su pa se, umjesto svjetske kampanje opće pismenosti, pojavio UNESCO-ov *Eksperimentalni program svjetskog opismenjivanja (Experimental World Literacy Programme* - EWLP), koji je sadržavao poseban osvrt na zemlje u razvoju.

Svjetski eksperimentalni program opismenjivanja bio je primijenjen između 1966. i 1974. godine. U program je bilo uključeno 20.000 grupa i 24.000 nastavnika. Većina uključenih bile su žene (55 %), a prosječna je dob uključenih bila 25 godina. Mnogi su sadržaji bili orijentirani na potrebe poljoprivrede. Međutim, UN-ov program za razvoj bio je skloniji funkcionalnoj pismenosti. Pismenost usmjerena na rad smatrala se djelotvornijom za podizanje kvalitete zajednica, sektora rada i država. Nakon što je 1974. prestalo financiranje *Svjetskog eksperimentalnog programa*, UNESCO je pokrenuo uravnoteženi pristup opismenjivanju proširivši ga s usko ekonomskog i strukovnog instrumentalizma na humaniji pristup. Polazeći od načela da je UNESCO u svojoj biti humanistička organizacija kojoj je čovjek integrirana cjelina, njegovo reduciranje na jednu dimenziju i, na temelju toga, odabir jednog (funkcionalnog) pristupa nije više smatran primjerenim.

Svjetska deklaracija o Obrazovanju za sve (1990.) uvela je koncepciju „temeljnih potreba za učenjem“ *(basic learning needs)*, koja je prikazivala pismenost u kontinuumu formalnog i neformalnog obrazovanja za djecu, mlade i odrasle osobe. Ta koncepcija, zajedno s četiri temelja obrazovanja - učiti znati (učiti učiti), učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti - koja je odredila *Međunarodna komisija za obrazovanje (International Commission on Education)* za 21. stoljeće pod predsjedanjem Jacquesa Delorsa 1996. godine, čvrsto je povezana s cjeloživotnim učenjem i temeljnim sadržajima pismenosti. Sljedeća međunarodna očitovanja, primjerice Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih (1997.), Plan djelovanja za Dakarski program (2000.) i rezolucija Opće skupštine Ujedinjenih naroda u povodu Desetljeća pismenosti (2002.), prikazivala su pismenost kao ključni element cjeloživotnog obrazovanja. Spajajući pojam pismenosti s građanstvom, kulturnim identitetom, socio-ekonomskim razvojem, ljudskim pravima i jednakošću, dobio se sadržajan pojam koji se usmjerio na pismenost zajedno s uspostavom obrazovnog okoliša. Danas međunarodna zajednica više ne vidi pismenost kao puku samostalnu vještinu, nego više kao društvenu praksu u granicama cjeloživotnog učenja (UNESCO, 2004: 10).

U sklopu glavnih programa Obrazovanje za sve i Desetljeća pismenosti, UNESCO-ova je uloga koordinirati, stimulirati, pospješivati i tehnički podržati provedbu aktivnosti opismenjivanja na međunarodnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. UNESCO je vodeća agencija za akciju Ujedinjenih naroda Desetljeće pismenosti 2003.-2012., koju provodi pod sloganom *„Pismenost kao sloboda“,* težeći povećanju pismenosti u svim dijelovima svijeta, čime bi se ojačali putovi k miru i poštovanju u globaliziranom svijetu. U tu je svrhu UNESCO 2005. razvio i *Inicijativu opismenjivanja za osnaživanje (Literacy Initiative for Empowerment* - LIFE) kao okvir za postizanje ciljeva iz Desetljeća pismenosti od 2006. do 2015. godine. Ta je inicijativa usmjerena prije svega na poticanje napora u opismenjavanju u 35 država u kojima je pismenost veliki izazov, odnosno u kojima je 85 posto nepismenog odraslog stanovništva. Nastoje se pružiti osnovne vještine pismenosti u razdoblju od deset godina. Prva faza te inicijative pokrenuta je 2006. godine, druga je predviđena za 2008., a treća za 2010. godinu. Nakon toga, od 2012. do 2015. godine, slijedi faza evaluacije i održavanje postignutog u prijašnjim etapama (UNESCO, 2006).

Važan poticaj tim naporima su i proglašenje 8. rujna *Međunarodnim danom pismenosti (International Literacy Day)*, uspostava godišnje UNESCO-ove Međunarodne nagrade za opismenjivanje *(International Literacy Prizes)* te serija *Regionalnih konferencija za podršku globalnoj pismenosti (Regional Conferences in Support of Global Literacy)* koje UNESCO organizira diljem svijeta.

Prema UNESCO-u, od 1990. do 2004. broj nepismenih u svijetu smanjen je sa 895 milijuna na 875 milijuna. Od ukupnog broja nepismenih, dvije trećine su žene i djevojke.[2] U Aziji su tri od pet žena nepismene. U Africi, nakon 1990. godine, stopa opismenjivanja djevojčica povećana je sa 41 na 54 posto, a u arapskim zemljama sa 37 na 50 posto. Na svjetskoj razini žene čine otprilike polovicu (48 %) učenika u višim školama. Pozitivni su pomaci zabilježeni i u Južnoj Americi te na Karibima, gdje je stopa osnovnog obrazovanja porasla sa 84 na 94 posto od 1990. do 1998. Smanjen je i broj djece koja ne pohađaju školu, i to čak sa 11,4 na 4,8 milijuna. U istom razdoblju u zemljama u razvoju stopa obrazovanja porasla je sa 78 na 82 posto. Velika je i uloga Crkve u obrazovanju. Ona vodi 63.125 dječjih vrtića u kojima je 5.367.009 djece, zatim 89.537 osnovnih škola sa 26.130.792 učenika, 35.722 srednje škole sa 14.200.046 učenika, a pomaže i više od tri milijuna studenata.

Prema UNESCO-ovu izvješću, u svijetu je 2000. bilo 20,3 posto nepismenih od ukupnog stanovništva u dobi od 15 godina pa naviše. Gledajući po kontinentima i regijama, te je godine u Africi bilo 40,2 posto, u Americi 6,9, u Aziji 24,4, u Europi 1,8, u Oceaniji 6,1, u nerazvijenim regijama 26,4, u subsaharskoj Africi 39,7, u Latinskoj Americi 11,1 te u istočnoj Aziji 13,5 posto nepismenog stanovništva. UNESCO-ov je plan da do 2015. nepismenih bude 60 milijuna manje.

Unatoč velikom napretku u posljednjih šest desetljeća, univerzalna pismenost ostaje glavni izazov zemljama u razvoju i razvijenim državama, osobito jer je i sada otprilike 800 milijuna nepismenih odraslih osoba u svijetu.[3] U skladu s ciljevima Obrazovanja za sve te Milenijskim razvojnim ciljevima, UNESCO promovira pismenost na tri razine:

- opismenjivanje za osnaživanje (literacy for empowerment), sadržano u krilatici „treba se zapitati ne što pismenost može učiniti za ljude, nego što ljudi mogu učiniti s pismenošću“;
- opismenjivanje za cjeloživotno učenje (literacy for lifelong learning), na kojoj se pismenost shvaća kao kontinuirani proces što zahtijeva stalno učenje i bogat obrazovni okoliš; te
- opismenjivanje i društvo koje uči (literacy and learning societies), na kojoj su programi razvoja pismenosti usmjereni na omogućivanje građanima aktivnog sudjelovanja u javnom životu.

UNESCO ističe višedimenzionalnost pismenosti, koja se sagledava kao:

- pravo još nedostupno petini odrasle svjetske populacije;
- temeljni element za postizanje bilo kojeg EFA-inog cilja;
- društveni i individualni fenomen koji zahtijeva pozornost prema objema dimenzijama;
- presudni čimbenik za gospodarsko, društveno i političko sudjelovanje i razvoj, posebno u današnjim društvima znanja; te
- ključ za poboljšanje ljudske sposobnosti, sa širokim koristima uključujući kritičko mišljenje, bolje zdravlje i planiranje obitelji, prevenciju HIV-a/AIDS-a, obrazovanje djece, smanjenje siromaštva i aktivno građanstvo (UNESCO, 2005: 17).

Bez obzira na brojne aktivnosti, uložena sredstva i velika pozornost posvećena pismenosti odraslih u 90-ima te statistički pokazatelji i praćenja pokazali su samo umjerene promjene (Wagner, 2001: 4). Stoga je prisutan trend svestranog pristupa problemima (ne)pismenosti i obrazovanja odraslih, od stručnijeg pristupa do izgradnje kapaciteta. Zbog toga se koriste kapaciteti UNESCO-ovih instituta, Instituta za cjeloživotno učenje i prije *Instituta za obrazovanje* te *Međunarodnog instituta za pismenost (International Literacy Institute* - ILI), koji je UNESCO osnovao na *Svjetskoj konferenciji o pismenosti (World Conference on Literacy)* u Philadelphiji 1996. godine. Osim toga, postoje brojne regionalne organizacije koje pomažu UNESCO-u u njegovu djelovanju na polju pismenosti i obrazovanja odraslih.

[2] Od 100 milijuna djece koja nisu uključena u osnovnu školu, djevojčice čine više od 60 posto. U Hrvatskoj 105.000 ili 2,86 posto stanovnika nema ni jedan završeni razred osnovne škole, od čega žene čine 80 posto (UN-ovo Izvješće o projektu *Obrazovanje za sve,* 2003.-2004.).

[3] U UNESCO-ovim publikacijama različiti su podaci o broju nepismenih u svijetu. Brojke se kreću od 770 do 900 milijuna.

Zbog različitih sustava i shvaćanja pismenosti, UNESCO se suočio s manjkom pouzdanih i usporedivih nacionalnih podataka o stanju pismenosti. Zato je uspostavljeno više sustava kojima se nastoji definirati, nadzirati i ocijeniti razina pismenosti na nacionalnoj i međunarodnoj razini. *Upravljačko-informacijski sustav neformalnog obrazovanja (Non-Formal Education Management Information System)* razvijen je u suradnji s UNESCO-ovim Institutom za statistiku za praktičan i primjenjiv pristup koji omogućuje državama da stvaraju statistiku o neformalnom obrazovanju. *Program procjene i nadzora pismenosti (Literacy Assessment and Monitoring Programme* - LAMP) pokrenut je radi prikupljanja kvalitetnih podataka o pismenosti putem novih nacionalnih istraživanja kućanstava ponavljanih u petogodišnjim, odnosno desetogodišnjim ciklusima. LAMP-ovi instrumenti i metode razvijeni su i potvrđeni u šest zemalja: Salvadoru, Keniji, Mongoliji, Maroku, Nigeru i Palestinskom autonomnom teritoriju. LAMP je UNESCO-u temeljni alat za razvoj politika i provedbu programa *Inicijativa pismenosti za osnaživanje,* koji podržava postizanje ciljeva pismenosti iz programa Obrazovanja za sve, posebno za žene u zemljama u razvoju s najnižom stopom pismenosti. LAMP se koristi u istraživanju uzorkom odraslih (starijih od 15 godina) kako bi identificirao cijeli spektar vještina koje su potrebne da bi čovjek mogao potpuno sudjelovati u društvu učenja. Komparativna dimenzija LAMP-a dopušta mu sudjelovanje u nadziranju i dizajniranju programa na nacionalnoj i međunarodnoj razini. LAMP također gradi statistički kapacitet na područjima istraživanja i procjenjivanja pismenosti za unapređenje politika i strategija intervencije. Razvoj programa LAMP temeljio se na sličnim projektima usmjerenima na izravno mjerenje ključnih kompetencija odraslih, razvijenima u okviru OECD-a (IALS i ALL). Tako je i pet razina pismenosti koje se koriste u LAMP-u preuzeto iz tih projekata:

1. Osobe s vrlo lošom vještinom čitanja. Primjerice, pojedinci na toj razini ne mogu odrediti točnu količinu lijeka koju treba dati djetetu, a napisana je na lijeku.

2. Osobe mogu obrađivati jednostavan materijal koji ne zahtijeva kompleksne radnje. Osobe znaju čitati, ali pokazuju loše rezultate na testiranju. Razvile su vještinu dostatnu za snalaženje u svakodnevnim poslovima, ali im niska razina stručnosti otežava suočavanje s novim iskustvima kao što je učenje novih poslovnih vještina.

3. Osobe koje imaju dostatni minimum za suočavanje sa zahtjevima svakodnevice i rad u složenom naprednom društvu. Ova razina označava vještine potrebne za uspješno završavanje srednjoškolskog obrazovanja i upis na fakultet. Kao i više razine, zahtijeva sposobnost integracije nekoliko izvora informacija i rješavanje kompleksnijih problema.

4. i 5. Osobe koje su na ovim razinama vladaju vještinama višeg stupnja (UNESCO, 2005a: 4).

Unatoč zajedničkoj osnovi, LAMP se po nizu karakteristika razlikuje od OECD-ovih projekata. Dok se IALS i ALL fokusiraju na važnost razvijanja vještina i povećanje konkurentnosti u današnjim gospodarstvima, LAMP naglašava shvaćanje obrazovanja kao ljudskog prava. Većina zemalja članica OECD-a pripada približno istoj kulturi, pa su se ALL i IALS provodili na istom pismu (latinici) i samo dvije jezične skupine (indoeuropska, ugrofinska). S druge strane, LAMP je već u pilot-fazi bio suočen s čak pet jezičnih skupina i tri pisma, pa je nastojanje da se izbjegne etnocentrizam jedno od ključnih odrednica. Iako će LAMP, kao i IALS i ALL, omogućiti međunarodne usporedbe, to ipak nije primarni cilj programa, nego primjena rezultata na razini država za daljnji razvoj nacionalnih kapaciteta.

U posljednjem UNESCO-ovu izvještaju o ostvarivanju ciljeva iz programa Obrazovanje za sve pokazuje se napredak te ističe da je 2005. godina bila osobito važna, naročito po pitanju većih sredstava za osnovno obrazovanje na svjetskoj razini, i pohvaljuju se pomaci u obrazovanju u najnerazvijenijim zemljama. No, brojni su izazovi pismenosti koji imaju apsolutne i relativne dimenzije te osobito utječu na siromašne, žene i marginalizirane skupine, a pokazuju:

- u apsolutnim brojevima, nepismeni su uglavnom u subsaharskoj Africi, južnoj, zapadnoj i istočnoj Aziji te u pacifičkim državama;
- relativno, regije s najmanjom stopom pismenosti su subsaharska Afrika, južna i zapadna Azija te arapske zemlje, u kojima je pismenost samo otprilike 60 posto, i to sa znatnim povećanjima od 10 posto u razdoblju od 1990. godine;
- nepismenost je usko povezana sa siromaštvom;

- žene su manje obrazovane nego muškarci: u cijelom svijetu samo 88 odraslih žena smatra se pismenima na 100 odraslih muškaraca (u siromašnim državama taj je odnos još nepovoljniji, primjerice u Bangladešu 62 prema 100, a u Pakistanu 57 prema 100); te
- u dobnoj skupini od 15 do 24 godine života nepismena su 132 milijuna od 771 milijun osoba.

UNESCO-u je pismenost i dalje veliki izazov, čije rješavanje ta međunarodna organizacija vidi u obvezivanju najviših političkih vodstava na djelovanje, donošenju nacionalnih politika opismenjavanja proširenjem kvalitete osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja, povećanju programa opismenjivanja mladih i odraslih te razvijanju bogatijeg obrazovnog okružja (UNESCO, 2005: 16 i 17).

2.5. Obrazovanje odraslih

UNESCO je od osnutka veliku pozornost pridavao i obrazovanju odraslih. Promovirao je ideje o potrebi učenja odraslih, oblikovao koncepciju o cjeloživotnom obrazovanju, odnosno cjeloživotnom učenju, slao svoje stručnjake u pojedine zemlje, podržavao razmjenu informacija i inoviranje obrazovanja odraslih. Jedan od najvećih UNESCO-ovih doprinosa međunarodne su konferencije o obrazovanju odraslih (1949. u Elsinoreu, 1960. u Montrealu, 1972. u Tokiju, 1985. u Parizu, 1997. u Hamburgu, 2009. u Belemu), na kojima se oblikovala osnovna koncepcija obrazovanja odraslih, prihvaćene su strategije razvoja međunarodnih dimenzija te pokretane inicijative za praktične akcije na lokalnoj, regionalnoj i svjetskoj razini.

Kao rezultat suradnje, i pod UNESCO-ovim utjecajem, osnovane su različite nevladine organizacije za obrazovanje odraslih. Godine 1960. osnovan je *Međunarodni kongres za sveučilišno obrazovanje odraslih (The International Congress of University Adult Education* - ICUAE), koji je tijekom druge polovice 20. stoljeća unapređivao međunarodnu suradnju i time dao važan zamah komparativnim proučavanjima. Obrazovanje odraslih dobiva globalne dimenzije nakon Tokijske konferencije održane 1972. godine, na kojoj se raspravljalo o osnivanju međunarodnog društva za obrazovanje odraslih. Unatoč otporima zemalja zapadne Europe, 1973. osnovano je *Međunarodno društvo za komparativno obrazovanje odraslih (International Society for Comparative Adult Education* - ISCAE).[4] Ta organizacija pridaje posebnu pozornost održanju mira, pravima žena, zaštiti životne sredine, pravima neprivilegiranih te solidarnosti bogatih prema siromašnima. Mijenjanje smjera koncepcije obrazovanja odraslih prema koncepciji učenja odraslih rezultat je djelovanja te organizacije.

Za obrazovanje odraslih naročito je važna *Opća konferencija UNESCO-a* održana 1976. u Nairobiju, na kojoj je prihvaćena *Preporuka o unapređivanju obrazovanja odraslih (Recommendation on the Development of Adult Education)*. Nakon te konferencije pojam obrazovanje odraslih označava „sveukupnost organiziranih obrazovnih procesa svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih), bez obzira na to nastavljaju li odrasli ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje, bez obzira na to razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja; i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (Coombs, 1985: 38).

Zemljama članicama preporučuje se da u obrazovanju odraslih prioritet daju obrazovnim skupinama koje su najviše marginalizirane, naročito ženama, siromašnoj populaciji na selu i u gradu, stranim radnicima i izbjeglicama, nezaposlenima, etničkim manjinama, osobama s invaliditetom, osobama koje imaju problema u socijalnom prilagođavanju, uključujući i one koje izdržavaju kazne zatvora. Unatoč dobrim rezultatima rada na području obrazovanja odraslih različitih vladinih i nevladinih organizacija, već su se tada pojavile određene poteškoće u pojmovnim razlikama koje otežavaju komunikaciju na međunarodnoj razini. Radi

[4] Jedna od publikacija tog savjeta je Reischmann, Jost/Bron, Michal Jr./Jelenc, Zoran (eds.) (1999): Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study, Slovenian Institute for Adult Education. U toj su se publikaciji autori usredotočili na teorijska i empirijska pitanja u području obrazovanja odraslih u različitim zemljama. Obrađena su neka pitanja teorijske i filozofske utemeljenosti obrazovanja odraslih, komparativne studije, problemi međunarodnih komparacija i međunarodnih društava.

uvođenja reda u pojmovlje, UNESCO je 1979. publicirao *Terminologiju obrazovanja odraslih* na engleskom, španjolskom i francuskom jeziku (Titmus, Buttedahl, Ironside, Lengrand, 1979.).

Dalekosežne ekonomske i socijalne promjene tijekom 90-ih godina 20. stoljeća uvjetovale su velik zaokret u obrazovanju i učenju. Koncepcija cjeloživotnog obrazovanja suočila se s novim izazovima. Pojam „otvorena budućnost" obilježava (cjeloživotno) obrazovanje. Modernistička vjerovanja o progresivnom razvoju društva izgubila su opravdanost jer su borba protiv gladi, siromaštva i nezaposlenosti te pozivanje na kompetentnost, da bi se reducirali navedeni globalni problemi, rezultirali time da je koncepcija cjeloživotnog učenja uvrštena na listu prioriteta političkog odlučivanja (Eurydice, 2000).

Na globalnom planu približavaju se shvaćanja UNESCO-a i OECD-a. Karakteristike cjeloživotnog obrazovanja koje su oblikovali UNESCO-ovi stručnjaci počinju se primjenjivati u novim definicijama, iako je veći naglasak na učenju negoli na obrazovanju. Ono što je 70-ih godina 20. stoljeća označavano kao povratno obrazovanje, trajno obrazovanje, doživotno obrazovanje počinje se, sredinom 90-ih, oblikovati u politiku cjeloživotnog učenja u društvu koje uči.[5] U različitim dokumentima istaknuta je potreba usmjerenja prema društvu znanja, a naglasak je stavljen na ostvarivanje cjeloživotnog učenja.

Godine 1996. OECD napušta koncepciju povratnog obrazovanja i počinje promovirati cjeloživotno učenje koje se shvaća kao učenje od rođenja do smrti, odnosno od najranijeg djetinjstva pa nadalje. Ta koncepcija podrazumijeva formalno obrazovanje, ali i općeživotno *(lifewide)* učenje u raznim okruženjima (kod kuće, na radnome mjestu, u zajednici i slično). Dodatni poticaj za primjenu ideje cjeloživotnog učenja u obrazovnim politikama iznesen je 1996. u izvješću UNESCO-ove Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. stoljeće, koje Delors iznosi u svojem djelu izvješću. U izvješću se navodi sljedeće: „Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo i univerzalna ljudska vrijednost. Učenje i obrazovanje sami su po sebi ciljevi kojima teže pojedinci i društva, a cijeloga ih života trebaju promicati i ostvarivati svi pojedinci. Svi pristupi moraju uzeti u obzir temeljne i dogovorene vrijednosti i interese u međunarodnoj zajednici i sustavu Ujedinjenih naroda: ljudska prava, toleranciju i razumijevanje, demokraciju,... ublažavanje siromaštva, zdravlje" (Delors, 1998).

UNESCO-ova peta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih CONFINTEA V *(The Fifth International Conference on Adult Education - CONFINTEA V)* održana u Hamburgu 1997. označila je prekretnicu u koncepciji učenja odraslih. Uz organizaciju UNESCO-a i njegova Instituta za obrazovanje, mobilizirana je suradnja i podrška država članica te širokog raspona partnera: UN-ove organizacije, državne i nevladine organizacije te privatni sektor. Na konferenciji je bilo više od 1500 sudionika iz više od 130 zemalja svijeta, a sudionici su mjesecima unaprijed upoznavani s obrazovnim prilikama i ciljevima u različitim dijelovima svijeta. Na konferenciji su donesena dva važna akta - *Hamburška deklaracija o učenju odraslih (The Hamburg Declaration on Adult Learning)* i *Agenda za budućnost (The Agenda for the Future)* - koji sadržavaju i precizno opisuju svaku od 10 tema konferencije.

Zaključeno je da je obrazovanje odraslih postalo više od prava, da je ključ za 21. stoljeće te moćno oružje za ekološki razvoj, unapređenje demokracije, pravde, jednakost spolova, znanstveni, društveni i ekonomski razvoj, izgradnju svijeta dijaloga i kulturu mira. Prema deklaraciji, obrazovanje odraslih znači niz trajnih procesa učenja, formalnih ili neformalnih, kod kojih odrasli razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i usavršavaju svoju tehničku ili stručnu osposobljenost ili je okreću u novom smjeru da bi zadovoljili vlastite potrebe ili potrebe društva. Učenje odrasle osobe obuhvaća i formalnu i trajnu izobrazbu, neformalno učenje i cijeli spektar neformalnog i slučajnog učenja, dostupnog u multikulturalnom društvu koje uči i u kojem se priznaju pristupi osnovani i na teoriji i na praksi.[6] Svjesni da će sadržaj učenja odraslih i sadržaj obrazovanja kod djece i mladeži varirati u skladu s ekonomskim, društvenim i kulturnim kontekstom i potrebama ljudi, naglašava se trajnost učenja i potreba za komplementarnošću i kontinuitetom. Određeni su i ciljevi obrazovanja mladih i odraslih, shvaćeni kao proces koji traje cijeli život:

---

[5] Koncepcija društva koje uči postala je predmetom Bijele knjige Europske komisije 1995., pod nazivom *White paper on Education and Training, Teaching and Learning - towards the Learning Society*. U tom je dokumentu prihvaćena društvena uloga cjeloživotnog učenja i analizirane su dinamične snage koje utječu na promjene obrazovnih politika (utjecaj informatičkog društva, uloga internacionalizacije, utjecaj novih znanstvenih i tehnoloških znanja).

[6] Prijevod Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta.

- razvijanje autonomije i osjećaja dužnosti ljudi i zajednica radi jačanja sposobnosti suočavanja s transformacijama u ekonomiji, kulturi i u društvu kao cjelini; te
- poboljšanje koegzistencije, tolerancije te obaviještenog i kreativnog sudjelovanja građana u njihovim sredinama i preuzimanje kontrole nad sudbinom da bi se mogli suprotstaviti izazovima koji su pred njima.

Istaknuta je posebna važnost toga da se pristupi učenju odraslih zasnivaju na vlastitom naslijeđu, kulturi, vrijednostima i iskustvima te da različiti načini primjene tih pristupa omogućuju i ohrabruju svakog građanina da aktivno sudjeluje i da ima pravo glasa.

Slijedom hamburške konferencije UNESCO-ov Institut za obrazovanje uspostavio je koordinaciju za prikupljanje i razmjenu informacija, nadziranje i promicanje stajališta iz akata konferencije. Kao dodatni poticaj za ostvarivanje ciljeva iz programa Obrazovanje za sve i Agende CONFINTEA V održana je međunarodna konferencija *Cjeloživotno učenje u Europi: Ostvarivanje ciljeva EFA-a i Agende CONFINTEA V*, u Sofiji 2002. godine, na kojoj je donesena preporuka *Poziv za akciju (Call for Action).* Poziv je izraz podrške za dosadašnji rad na području Obrazovanja za sve, CONFINTEA-e V i cjeloživotnog učenja, a naglašava potrebu za daljnjim napretkom u provedbi politike ostvarenja ciljeva iz tih programa. Istaknuto je da se obrazovnim potrebama odraslih u mnogim zemljama ne pridaje potrebna pozornost te da postoji opasnost da Obrazovanje za sve dobije značenje obrazovanja za sve *osim za odrasle*. Među ostalim, preporučeno je da, uz čitanje i pisanje, numeričke i informacijsko-komunikacijske vještine, osnovno obrazovanje obuhvati vještine i znanja nužne za unapređivanje individualnih sposobnosti za sudjelovanje u socijalnom, kulturnom, političkom i ekonomskom životu zajednice. Uz to, vlade moraju osigurati dodatna sredstva za podršku učenju odraslih za aktivno građanstvo i osobno samoispunjenje.

Nastavljajući aktivnosti na provedbi zaključaka CONFINTEA-a V i inicijative Obrazovanje za sve, kao gorući problem ističu se kršenja prava na obrazovanje, diskriminacije temeljene na spolu, rasi, sposobnostima, godinama i niz drugih oblika diskriminacije. *Deklaracija Ocho Rios - Obrazovanje odraslih: ključ za demokratsko građanstvo i globalnu akciju (The Ocho Rios Declaration - Adult Learning: A Key to Democratic Citizenship and Global Action)* iz 2001. jedan je od prijedloga suprotstavljanja raznovrsnim oblicima diskriminacije. U Deklaraciji se, uz ostalo, ističe potreba da se podržavaju najbolje moguće prilike za učenje odraslih i rad onih koji zadovoljavaju obrazovne potrebe, koji je dovoljno fleksibilan da se može oblikovati prema potrebama i nadama odraslih. Nadalje, kaže se da će se podržati praksa učenja odraslih koja jača održivi razvoj, jednakost, pravdu i obnovu demokratske vladavine. Radit će se na jačanju solidarnosti s odraslima koji nemaju pravo na obrazovanje u ratovima, nasilnim konfliktima, stranim okupacijama i sankcijama. Nadalje, podržavat će se inicijative za promoviranje obrazovanja odraslih na festivalima, nedjeljnim učenjima odraslih i ostvarenjem nacionalnog plana akcije *Obrazovanja za sve*.

U UNESCO-ovu izvješću *Prema društvima znanja* (UNESCO, 2005b) ističe se da su razvoj i primjena znanja te život u društvu znanja interes cijelog svijeta. Posebno se ističe da stvaranje istinskih društava znanja potpuno ovisi o usmjerenosti na glavni izazov 21. stoljeća - cjeloživotno učenje. Cjeloživotno je učenje osnovni preduvjet razvoja shvaćenog kao prilagodljivost i autonomija te sredstvo za osiguravanje dijeljenja i protoka znanja u cijelom svijetu. U tu svrhu obrazovanje je potrebno ostvariti na tri razine:

- razini osobnog i kulturnog razvoja;
- socijalnom razvoju koji se odnosi na ulogu pojedinca u zajednici, građanstvu i u političkom sudjelovanju; te
- profesionalnom razvoju usmjerenom prema kvaliteti zapošljavanja i povezanosti s proizvodnjom, materijalnom dobiti te radnim entuzijazmom.

Postoje, međutim, određeni pritisci u UNESCO-ovu radu jer njegova potraga za vodećim načelima teče u dvije paralelne staze (institucionalizirana staza političkih konzultacija i donošenja odluka te favorizirajući konsenzus unutar Tajništva), a sve s ciljem osiguranja kriterija za planiranje programa rada.

UNESCO-ova je stvarnost takva da je većinu retoričkog okružja njegova programa teško prosuditi, posebno kad retorika uključuje načela prihvaćanja zbog svojih vrijednosti i kad služe za skrivanje političkih namjera i diplomatskih manevara koji su jednako jaki od osnutka. Iako je UNESCO stvoren kao funkcionalna

organizacija, u stvarnosti je bio normativna i intelektualna, ograničavajući svoje glavne operacije na one financirane vanjskom financijskom potporom (Jones, 1990). Unatoč razlikama, UNESCO je zaslužan za prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog učenja. Znatan broj zemalja reformirao je svoje školske sustave prema toj koncepciji, donio propise usmjerene prema rušenju tradicionalne krutosti formalnih oblika obrazovanja i otvaranja prostora za dostupnost obrazovanja svima, posebice obrazovanju odraslih.

Danas je postignuta suglasnost o zajedničkom interesu i aktivnostima vezanima uz cjeloživotno učenje te se time smatra da je debata o osnovnom obrazovnom principu završena. Ako je zaista došlo do kraja debate, tada se prihvaća demokratski pristup jer se cjeloživotno učenje shvaća kao sredstvo osobnog razvoja, očuvanja vrijednosti, borbe protiv socijalne isključenosti i diskriminacije. Obrazovanje odraslih je, u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, shvaćeno i kao nužno sredstvo za postizanje racionalnije i ravnomjernije distribucije obrazovnih resursa među mladim ljudima i odraslima, između različitih socijalnih skupina i za osiguravanje boljeg razumijevanja i djelotvornije suradnje među generacijama te socijalne i ekonomske ravnopravnosti među socijalnim skupinama i spolovima. Zato je važno prepoznati obrazovanje odraslih kao nužnu i specifičnu komponentu obrazovnog sustava u svakoj zemlji te kao trajni element socijalne, kulturne i ekonomske obrazovne politike.

Svako se obrazovanje, pa i obrazovanje odraslih, suočava s nizom problema koji su ponekad neidentificirani. Obrazovanje se suočava s rizicima koji uključuju razvijanje intelektualne radoznalosti, kreativnog mišljenja, otvorenosti i fleksibilnosti te razvijanje sposobnosti za suradnju. Te i druge sposobnosti teže je ostvariti tijekom formalnog obrazovanja pa se zbog tih i drugih razloga ističe potreba cjeloživotnog obrazovanja i učenja pomoću kojega bi se mogli riješiti neki problemi svakodnevice izazvani brojnim dinamičnim promjenama. Neki autori (D. N. Aspin i J. Chapman, 2007) tretiraju cjeloživotno učenje kao trodijelnu koncepciju objašnjivu pomoću ekonomskog progresa, osobnog samoispunjenja i socijalne uključenosti. U tom diskursu cjeloživotno učenje treba promovirati (i poticati) razvoj vještina i kompetencija nužnih za razvijanje općih sposobnosti i specifičnih performansi u radnim situacijama.

U prosincu 2009. u Belemu u Brazilu održana je Šesta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA). Kao i ostale UNESCO-ove konferencije, svrha joj nije bila u određivanju novih smjerova razvoja obrazovanja odraslih, nego je cilj u prvom redu bio na međunarodnoj razini dati političku podršku i težinu određenim politikama i nastojanjima. Također, aktivnosti i rezultati koje je CONFINTEA proizvela nisu ograničeni samo na dane održavanja konferencije, nego uz dulje razdoblje pripreme uključuju i niz popratnih aktivnosti. Osim regionalnih konferencija održanih u godini prije CONFINTEA-e, posebno je važna bila izrada nacionalnih izvješća o razvoju i stanju učenja i obrazovanja odraslih, koja su objedinjena najprije u regionalna te konačno u *Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE)* - prvo takvo izvješće izrađeno na svjetskoj razini.

Osim predstavnika država, u radu konferencije, kao i na prethodnoj CONFINTEA-i, u znatnoj mjeri sudjelovali su vrlo dinamično i predstavnici nevladinog sektora - neposredno prije konferencije održan je i međunarodni forum na kojem su ti predstavnici iznijeli svoje viđenje pozicije koje učenje i obrazovanje odraslih ima u svijetu. Ipak, s obzirom na međudržavni karakter UNESCO-a, konačni dokument *Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost: Okvir za djelovanje iz Belema* (2010.) rezultat je usuglašavanja predstavnika država članica. Obrazovanje odraslih označeno je kao ključan element prava na obrazovanje, pri čemu je posebno naglašeno pitanje pismenosti. Uz zahtjev za prihvaćenje koncepcije pismenosti kao kontinuuma, postavljen je cilj da se do 2015. godine nepismenost smanji 50 posto u odnosu na 2000. (UNESCO, 2010a).

Naglašene su važnost veće uključenosti, sudjelovanja i pravičnosti u obrazovanju odraslih - pri čemu su izdvojene skupine koje su u naročito nepovoljnom položaju, kao što su migranti i izbjeglice, osobe s posebnim potrebama, ruralno stanovništvo, važnost povećanja kvalitete - između ostalog povećanjem mogućnosti za profesionalno usavršavanje nastavnika u obrazovanju odraslih te važnost razvoja javnih politika i javnog upravljanja uz povećanja ulaganja da bi prioriteti učenja i obrazovanja odraslih mogli biti ostvarivi. Poziva se na ubrzanje napretka prema ostvarenju cilja o izdvajanju šest posto BDP-a za obrazovanje, a budući da niz ciljeva zacrtanih u Hamburgu nije ostvaren, navodi se potreba za razvojem redovitih mehanizama praćenja implementacije preporuka iz tog Okvira.

U organizacijskom smislu CONFINTEA-u je obilježilo mnogo sudionika iz vrlo raznolikog skupa organizacija, kompanija, obrazovnih ustanova, polaznika, ali je u usporedbi s prethodnom CONFINTEA-om

smanjen broj država čije su vlade službeno predstavljane, a državne delegacije bile su na nižoj razini. U sadržajnom smislu, pitanju pismenosti odraslih, temi koja je u središtu pozornosti od prve CONFINTEA-e, a predmet je niza drugih ključnih aktivnosti UNESCO-a (npr. LIFE), dana je najveća pozornost i u Belemu. S druge strane, time je šira uloga obrazovanja odraslih stavljena u drugi plan. Također, usprkos ambicioznosti preporuka, nisu preciznije određeni ciljevi niti postavljena konkretna mjerila. Primjerice, pokušalo se definirati minimalni udio obrazovanja odraslih u ukupnim obrazovnim proračunima, ali zbog nemogućnosti postizanja konsenzusa i otpora nekih država prema postavljanju bilo kakvih mjerila ta inicijativa na kraju nije prihvaćena, pa je time opredijeljenost država članica za postizanje dogovorenih ciljeva ostala na načelnoj razini.

U cjelini gledano, UNESCO-ove aktivnosti na razvijanju koncepcija i strategija obrazovanja odraslih vrlo su važne. Posebno su važne međunarodne studije u kojima se kritički analiziraju učinjeno (i propušteno) na području obrazovanja (odraslih) te praktična pomoć pružena širom svijeta. No, postoji još niz otvorenih pitanja na kojima valja raditi u suradnji s ostalim organizacijama i čini se da UNESCO-u (i ostalim organizacijama) treba manje teorijskih rasprava i više pažnje usmjerene na rješavanje problema (Mundy, 1999).

2.6. Tehničko i strukovno obrazovanje

Brojna istraživanja potvrđuju vezu između obrazovanja i razvijenosti neke zemlje. Obrazovana radna snaga lakše prihvaća novu tehnologiju, ali jednako tako razvija vlastitu. Zato je niz aktivnosti na svjetskoj i lokalnoj razini posvećen obrazovanju, a posebno srednjem obrazovanju, koje je najviše na udaru različitih promjena. Prema karakteru i složenosti problema, srednje obrazovanje danas ima međunarodne razmjere i važnost. Unatoč razlikama i osobitostima pojedinih zemalja, srednje obrazovanje ima zajedničke karakteristike, što je rezultiralo time da se mnoge međunarodne organizacije posebno bave srednjim obrazovanjem.

Vodeću ulogu u razvoju međunarodne suradnje na planu srednjeg obrazovanja imaju UNESCO, OECD-ov Odbor za obrazovanje te *Centar za inovacije i istraživanja u obrazovanju (Centre for Educational Research and Innovation* - CERI). Polazeći od dinamičnih promjena koje zahtijevaju stalno obrazovanje i usavršavanje, a pridonose osobnom razvoju pojedinca i zajednice, UNESCO i Međunarodna organizacija rada (ILO) 1954. potpisali su *Memorandum o suradnji na području tehničkog i strukovnog obrazovanja (Memorandum of Collaboration in Matters of Technical and Vocational Education and Related Matters)*.

Budući da je u UNESCO-ovim aktivnostima naglasak na dostupnosti obrazovanja svima, a u Međunarodnoj organizaciji rada na zapošljavanju svih, uspostavljena je njihova suradnja koja se slikovito označava kao dvije strane iste medalje (UNESCO/ILO, 2002: 2). U suradnji s UNESCO-om, Međunarodna organizacija rada (ILO) prihvatila je programske i normativne instrumente koji su utjecali na proširenje aktivnosti obrazovanja odraslih. Godine 1974. ILO je prihvatio Konvenciju o plaćenom dopustu za obrazovanje. Na temelju te konvencije radnici mogu, radi obrazovanja, biti odsutni određeno razdoblje uz zadržavanje prava koja im pripadaju iz radnog odnosa. Konvencija iz 1975. o razvoju ljudskih resursa i stručnom obrazovanju zahtijeva od zemalja članica da svi imaju jednak pristup stručnom obrazovanju te da se osigura mogućnost uključivanja zaposlenih u obrazovni sustav radi zadovoljenja potreba za stručnim obrazovanjem. Suradnja se tih dviju organizacija nastavlja, s posebnim naglaskom na tehničkom i strukovnom obrazovanju.

Glavni je cilj te suradnje ustrojiti politiku i programe *cjeloživotnog osposobljavanja* te ljudima omogućiti da se učinkovito pripreme za svijet rada i odgovornoga građanstva. Osim kvalitetnog strukovnog obrazovanja na globalnoj razini, nacionalno tehničko i strukovno obrazovanje treba razvijati znanje i vještine koje će radnoj snazi omogućiti fleksibilnost i primjerenost u odnosu na potrebe lokalnih tržišta rada ili u natjecanju s globalnim gospodarstvom. Istaknuto je da sustavi trebaju biti otvoreni svima, bez obzira na to je li riječ o urbanim ili ruralnim dijelovima. Cjeloživotno učenje dostupno svim pojedincima ambiciozan je, ali nužan pothvat. Sustav cjeloživotnog učenja dostupan svima zahtijeva mobilizaciju većih javnih i privatnih sredstava namijenjenih obrazovanju i osposobljavanju. Njime se pojedinci i tvrtke trebaju motivirati na ulaganje u zadovoljavanje svojih potreba za učenjem i razvojem vještina.

UNESCO je 1974. prihvatio *Preporuku o tehničkom i strukovnom obrazovanju (Recommendation concerning Technical and Vocational Education).* U toj preporuci jasan je stav da je 15 godina minimalna dob prije koje ne bi trebalo provoditi specijalizaciju u obrazovanju mladih. Do dobi od 15 godina svi bi trebali dobiti

široko opće obrazovanje koje treba obvezno obuhvatiti i opće tehničko obrazovanje *(general tehnical education)*, što je najbolja podloga za kasnije opće i stručno obrazovanje.

Ta preporuka, nastala pod utjecajem poznatog izvješća skupine stručnjaka pod vodstvom E. Faurea, razlikuje se od prijašnjih po tome što se strukturalno-organizacijski brišu sve razlike na srednjoj (višoj) razini između općeobrazovnih i stručnih škola. U modelu obrazovanja zahtijeva se da se na višem stupnju srednjeg obrazovanja (od 15. do 18. godine) prihvaća široko opće obrazovanje s elementima tehničkog i stručnog obrazovanja, nakon čega slijede dvije godine zapošljavanja koje se označavaju kao *obrazovno zapošljavanje* za mlade od 18. do 20. godine života. Smatralo se da će u tome razdoblju svatko pronaći sebe te da bi i odluka kuda dalje mogla biti sigurnija i zrelija (treba li zadržati ili promijeniti posao, ali svakako ostati zaposlen ili napustiti zaposlenje i nastaviti školovanje).

Na UNESCO-ovu 25. zasjedanju Opće konferencije 1989. godine prihvaćena je *Konvencija o tehničkom i strukovnom obrazovanju (Convention on Technical and Vocational Education)*. Prema toj konvenciji, tehničko i strukovno obrazovanje obuhvaća sve oblike i razine odgojno-obrazovnog procesa koji, osim općeg znanja, uključuje proučavanje tehnologije i drugih bliskih znanosti te stjecanje praktičnih vještina, „*know-howa"* i stavova. Države potpisnice dužne su izraditi politike i odrediti strategije u skladu sa svojim potrebama i resursima. U sklopu svojih odgojno-obrazovnih sustava trebaju provesti programe i kurikulume tehničkog i strukovnog obrazovanja prilagođene mladeži i odraslima da bi stekli znanja i vještine važne za gospodarski i društveni razvoj.

Razvoj tehničkog i strukovnog obrazovanja u svakoj državi potvrdit će se važnim pravnim ili drugim mjerama kojima će se odrediti:

a) zadaci koji se trebaju ostvariti u tehničkom i strukovnom području, uzimajući u obzir potrebe gospodarskog, društvenog i kulturnog razvoja te potrebe pojedinca;
b) odnos između tehničkog i strukovnog obrazovanja, s jedne strane, te drugih oblika odgoja i obrazovanja s druge, posvećujući osobitu pozornost vertikalnoj i horizontalnoj razradi programa;
c) organizacija uprave tehničkim i strukovnim obrazovanjem kako to određuju nadležne vlasti; te
d) uloge javnih vlasti nadležnih za gospodarsko, društveno i razvojno planiranje u različitim područjima gospodarstva i, gdje je to primjereno, uloge profesionalnih udruga, zaposlenika, poslodavaca i drugih zainteresiranih čimbenika.

Konvencija sadrži i antidiskriminacijske standarde i standarde o pravu jednakog pristupa te potrebu pružanja posebne pozornosti osobama s invaliditetom i ostalim neprivilegiranim grupama. U članku 3. točki 2. Konvencije o tehničkom i strukovnom obrazovanju navodi se da tehničko i strukovno obrazovanje treba planirati kao dio otvorenih i fleksibilnih struktura u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja te da programi takvoga obrazovanja trebaju zadovoljiti tehničke zahtjeve zainteresiranih područja zapošljavanja, ali i osigurati opće obrazovanje potrebno za osobni i kulturni razvoj pojedinca te, *inter alia*, uključivati društvene, gospodarske i ekološke pojmove određenog zanimanja.

Revidirana verzija *Preporuke za tehničko i strukovno obrazovanje* iz 2001. preporučuje da zemlje članice tijekom razvijanja i poboljšavanja tehničkog i strukovnog obrazovanja poduzmu sve moguće zakonske ili druge potrebne korake da bi se na njihovim teritorijima omogućilo djelovanje principa navedenih u tim preporukama. Ciljevi tehničkog i strukovnog obrazovanja u odnosu na obrazovni proces trebali bi biti vitalni aspekt obrazovnog procesa u svim zemljama s posebnim naglaskom na potrebu:

a) doprinosa ostvarivanju društvenih ciljeva povećane demokratizacije i društvenog, kulturnog i gospodarskog razvoja. U isto vrijeme, poticati razvoj potencijala svih pojedinaca, muškaraca i žena, u svrhu aktivnog sudjelovanja i postizanja spomenutih ciljeva, bez obzira na vjeru, rasu ili dob;
b) vođenja prema razumijevanju znanstvenih i tehnoloških aspekata moderne civilizacije da bi ljudi shvatili važnost svog okruženja te bili sposobni djelovati u skladu s tim kad se kritički osvrću na utjecaj tehnoloških promjena na društvo, politiku i okoliš; te
c) davanja ljudima ovlasti koje bi im omogućile da svojim aktivnostima i u ostalim područjima života utječu na zdrav i održiv okoliš. Nadalje, s obzirom na potrebu za novim poveznicama i

suradnjom između obrazovanja, svijeta rada te zajednice u cijelosti, tehničko i strukovno obrazovanje trebalo bi postojati kao dio sustava cjeloživotnog učenja prilagođenog potrebama svake pojedine zemlje te potrebama tehnološkog razvoja svijeta u cjelini.

Razloge zbog kojih se posebna važnost pridaje srednjoškolskom tehničkom i strukovnom obrazovanju valja tražiti u činjenici da je taj segment obrazovanja svojevrsna prekretnica i kanal za razvijanje specifičnih znanja, znanja potrebnih za ostvarivanje filozofije cjeloživotnog učenja i obrazovanja te razvoja kreativnog mišljenja. Prijašnje filozofije učenja, odnosno stjecanja znanja odbacuju se zbog sve većeg naglaska na važnosti osposobljavanja učenika za samostalno dolaženje do novih spoznaja. Kao primarni zadatak sadašnja filozofija učenja ističe *učenje učenja* i *učenje mišljenja*, odnosno osposobljavanje svakoga pojedinca za samoobrazovanje, odnosno cjeloživotno učenje. Znanje koje se u tom segmentu obrazovanja stječe treba biti prilagodljivo, a to znači upotrebljivo u danoj, radikalno izmijenjenoj radnoj i životnoj sredini.

Politika obrazovanja trebala bi biti usmjerena na strukturalna i kvalitativna poboljšanja tehničkog i strukovnog obrazovanja, kao što je propisano Konvencijom o tehničkom i strukovnom obrazovanju i nadalje opisano u preporukama *Drugog međunarodnoga kongresa o tehničkom i strukovnom obrazovanju* iz 1999. godine. Poseban naglasak politika obrazovanja stavlja na ulaganje koje donosi veliku korist, a ne trošak, uključujući pritom i dobrobit radnika, povećanu produktivnost i međunarodnu kompetitivnost. Iz toga proizlazi da bi financiranje tehničkog i strukovnog obrazovanja trebalo, u najvećoj mogućoj mjeri, rasporediti između vlade, industrije, zajednice i onih koji se obrazuju, s tim da bi vlada trebala dati primjeren financijski poticaj.

Planiranju, koje valja ostvariti u skladu s nacionalnim, regionalnim i gospodarskim trendovima, ali i globalnima, valja posvetiti veliku pozornost. S tim u vezi, ističe se osim ostalog procjena kratkoročnih i dugoročnih nacionalnih potreba, ali i provedba u okvirima široke politike oblikovane za *provedbu principa cjeloživotnog obrazovanja* stvaranjem otvorenih, fleksibilnih i komplementarnih struktura obrazovanja i osposobljavanja te obrazovnih i strukovnih smjernica. Pritom je, nezaobilazno, potrebno uzeti u obzir odredbe moderne informatičke tehnologije u obrazovanju, bez obzira na to teku li navedene aktivnosti unutar sustava formalnog obrazovanja ili izvan njega.

Prioritetan cilj svih obrazovnih strategija, bilo da se financiraju iz javnih ili privatnih izvora u sklopu cjeloživotnog obrazovanja, trebali bi biti razvoj i širenje tehničkog i strukovnog obrazovanja odraslih u sklopu formalnog obrazovnog sustava i izvan njega. Osim omogućavanja građanima da nadoknade manjkavo opće ili strukovno obrazovanje, što je često bio jedini cilj obrazovanja odraslih, tehničko i strukovno obrazovanje treba omogućiti osobni razvoj i profesionalni napredak fleksibilnim vođenjem i osmišljavanjem programa koji će olakšati *cjeloživotno obrazovanje* i u svakom trenutku osigurati mogućnosti za nastavak, prekid te ponovni nastavak programa; omogućiti prihvaćanje novog i obnavljanje postojećeg znanja, praktičnih sposobnosti i vještina potrebnih u struci i radi prilagodbe tehnološkim promjenama u sklopu određene struke ili pak da promijene te struke. U tom smislu programi tehničkog i strukovnog obrazovanja za odrasle trebali bi biti osmišljeni i organizirani tako da odgovaraju posebnim potrebama odraslih, koristeći fleksibilne metode poučavanja koje u obzir uzimaju postojeću stručnost, prilagođeni ritmu učenja pojedinca i potencijalima koje nudi informacijsko-komunikacijska tehnologija.

Nakon Dakarske konferencije (2000. godine) tehničko strukovno obrazovanje i osposobljavanje uklapa se u inicijativu Obrazovanje za sve, posebno u omogućavanju da se može raditi s dostojanstvom te biti uvažen član društva i zajednice. Posebno se tehničko obrazovanje veže uz zadatak jednake dostupnosti programa učenja i stjecanja životnih vještina te unapređivanje svih aspekata kvalitete obrazovanja. U provedbu tih ciljeva uključen je UNESCO-ov centar za tehničko i strukovno obrazovanje koji pruža tehničku pomoć zemljama u razvoju, s posebnom pažnjom prema mladima, ženama i marginaliziranim skupinama. To radi putem programa osposobljavanja, razvijanja obrazovnih modula te osposobljavanja strukovnih nastavnika.

2.7. Ostale obrazovne aktivnosti

Obrazovanje za održivi razvoj (Education for sustainable Development - ESD) provlači se kroza sve UNESCO-ove obrazovne programe. Temeljni je cilj integracija vrijednosti koje postoje u održivu razvoju u

svim vidovima učenja da bi se potaknule promjene u ponašanju koje će pružiti održivije i pravednije društvo za sve. Slijedom prethodnih spoznaja *(Prva konferencija o ljudskom okolišu*, 1972.), Ujedinjeni narodi organizirali su 1992. konferenciju u Rio de Janeiru, na kojoj je dana preporuka da se pojam *okoliš (zaštita okoliša)* proširi na pojam *održivi razvoj. Agenda 21* utvrđuje nužnost uspostave *održivoga društva* jer koncepcija održivoga razvoja nema smisla ako se ne može ostvariti kao svakodnevna praksa. Nakon konferencije u Rio de Janeiru na svim UN-ovim konferencijama - o okolišu, stanovništvu, društvenom razvoju, ljudskim pravima i demokraciji, ženama, stanovanju - održivi je razvoj u središtu pozornosti, kao i obrazovanje, jer se smatra da je ono pokretačka snaga za potrebne promjene koje vode prema održivom razvoju. U UNESCO-ovu izvješću iz 2002. *Obrazovanje za održivost - od Rija do Johannesburga (Education for Sustainability - From Rio to Johannesburg)* sumirana su iskustva tijekom desetljeća (1992.-2002.) o obrazovanju za održivi razvoj:

- obrazovanje za održivi razvoj dinamična je koncepcija u razvoju koja obuhvaća novo viđenje obrazovanja, namijenjenog osposobljavanju ljudi svih dobi, preuzimanju odgovornosti te stvaranju održive budućnosti;
- osnovno obrazovanje osigurava temelj svim budućim obrazovanjima te pridonosi održivu razvoju;
- potrebno je ponovno ocijeniti brojne obrazovne politike, programe i prakse tako da predstavljaju koncepcije, vještine, motivaciju i obvezivanje potrebno za održivi razvoj;
- obrazovanje je ključno za preobrazbu ruralnih područja i temeljno je za osiguranje gospodarske, kulturne i ekološke izdržljivosti ruralnih područja i zajednica; te
- učenje tijekom cijeloga života, uključujući obrazovanje odraslih i obrazovanje zajednica, odgovarajuće tehničko i stručno obrazovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje učitelja važne su sastavnice ostvarenja održive sutrašnjice (UNESCO, 2002).

UNESCO-ova *Globalna inicijativa o obrazovanju i HIV-u/AIDS-u (The Global Initiative on Education and HIV/AIDS* - EDUCAIDS) u suradnji s deset nacionalnih agencija i vlada vezana je uz sveobuhvatne aktivnosti na području obrazovanja o HIV-u. Inicijativa je inkorporirana u program Obrazovanje za sve i u okvire deklaracije *Globalna kriza - globalna akcija* (*Global Crisis - Global Action Declaration of Commitment on HIV/AIDS)*.

Strategijama podrške za nacionalno obrazovanje (National Education Support Strategies - UNESS) podržavaju se prioriteti nacionalnih politika i pružanje pomoći slabije razvijenim zemljama na poljima stručnosti, kapaciteta i financiranja koji se slažu s međunarodnim razvojnim ciljevima.

Inicijativa osposobljavanja nastavnika u subsaharskoj Africi (Teacher Training in sub-Saharan Africa - TTISSA) pokrenuta je kao visokoprioritetna inicijativa radi osposobljavanja nastavnika u subsaharskoj Africi za razdoblje od 2006. do 2015. godine. Uključuje 46 subsaharskih zemalja u rekonstruiranju nacionalne politike osposobljavanja nastavnika.

2.8. UNESCO i Hrvatska

Republika Hrvatska postala je punopravna članica UNESCO-a 1. lipnja 1992. godine. Kad se govori o suradnji RH i te organizacije na području obrazovanja, najvažniji dio te suradnje - kao, uostalom, i s drugim državama UNESCO-ovim članicama - odnosi se na potrebu unapređenja obrazovnog sustava. Pritom se prednost daje programu Obrazovanje za sve, čiji je temeljni cilj još u osnovnom obrazovanju iskorijeniti nepismenost, omogućiti da djeca, mladi i odrasli steknu znanja i vještine koji su im potrebni kako bi poboljšali svoj život i bili uključeni u razvoj mirnijeg i ravnopravnijeg društva. U tom smislu potiče se razvoj suvremenih obrazovnih programa i metoda poučavanja. Istodobno je programsko područje obrazovanja usmjereno na problematiku strukovnog i tehničkog obrazovanja, inkluzivnog obrazovanja, visokog školstva, obrazovanja nastavnika te elektroničko učenje.

Hrvatska kao članica UNESCO-a zauzima se za postizanje ciljeva Obrazovanja za sve, a nedavne i planirane promjene upućuju na velike napore za poboljšanje kvalitete obrazovanja. Prihvaćanjem niza međunarodnih dokumenata, pri čemu treba istaknuti Hamburšku deklaraciju, Hrvatska se obvezala na prihvaćanje

zakona i podnošenja drugih mjera unapređivanja obrazovanja, primjenu političkih mehanizama za priznavanje prava na učenje svim odraslim osobama, suradnju sa svim partnerima, osnivanje službi javnog informiranja i savjetovanja razvijanjem metoda za priznavanje iskustvenog i prijašnjeg učenja, razvijanje strategija kojima bi učenje odraslih bilo dostupno i isključenim skupinama, pružanje pomoći da bi se pravilno izabrali načini učenja koji najbolje odgovaraju odgovarajućim težnjama, isticanje važnosti Međunarodnog dana pismenosti (8. rujna) te obilježavanje UN-ova Tjedna cjeloživotnog učenja.

Suradnja s UNESCO-om odvijala se u projektima Obrazovanje za sve, Desetljeće pismenosti, Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj i Obrazovanje mladih za kulturnu baštinu. U hrvatskoj je mreži UNESCO-ovih udruženih škola njih 15, a njezini koordinatori održavaju redovite godišnje sastanke. Predstavnici Hrvatske sudjelovali su na gotovo svim međunarodnim konferencijama od Hamburga i Dakara do Belema.

3. SVJETSKA BANKA (WORLD BANK)

3.1. Uvod

Svjetska banka u središtu je mnogih promjena u globalnom obrazovanju našeg doba. Financijskom snagom i utjecajem pomaže oblikovati gospodarske i društvene politike mnogih vlada, uključujući politike obrazovanja. Osnovana je 27. prosinca 1945. nakon međunarodne ratifikacije sporazuma iz Bretton Woodsa, a danas je to skupina od pet organizacija: *Međunarodne banke za obnovu i razvoj (International Bank for Reconstruction and Development* - IBRD), osnovane 1945., *Međunarodne udruge za razvoj (International Development Association* - IDA), osnovane 1960., *Međunarodne financijske korporacije (International Finance Corporation* - IFC), osnovane 1956., *Multilateralne agencije za garanciju investicija (Multilateral Investment Guarantee Agency* - MIGA), osnovane 1988. godine, i *Međunarodnog centra za rješavanje investicijskih sporova (International Centre for Settlement of Investment Disputes* - ICSID), osnovanog 1966. S *Međunarodnim monetarnim fondom (International Monetary Fund),* organizacije Svjetske banke ponekad se nazivaju *institucijama Bretton Woodsa*, prema mjestu gdje je održana *Monetarna i financijska konferencija* Ujedinjenih naroda (1.-22. srpnja 1944.), na kojoj su zapravo stvorene.

Svjetska banka počela je djelovati 25. lipnja 1946. godine, a 1947. odobren je prvi zajam, i to Francuskoj - 250 milijuna američkih dolara za poratnu obnovu. U stvarnom iznosu to je najveći zajam koji je neka banka ikad izdala. Cilj je organizacijâ Svjetske banke pružati razvojnu financijsku pomoć državama, smanjivati siromaštvo i poticati međunarodne investicije. Banka usko surađuje s Međunarodnim monetarnim fondom. Savjetodavnu ulogu Svjetske banke o strukturnim reformama zemalja partnera i suradnju uglavnom s ministarstvima nadležnima za financije dopunjuje djelovanje MMF-a, koji se usredotočuje na razvoj reformskih programa za makroekonomsku stabilizaciju i suradnju, najčešće sa središnjom nacionalnom bankom.

Svjetska banka najveći je multilateralni izvor sredstava za razvoj. Do 1999. godine ukupna vrijednost zajmova koje je banka odobrila premašuje 300 milijardi USD, za više od 4000 projekata. Od 1946. godine opseg plasmana stalno je rastao, a u nekim godinama bio je viši od 20 milijardi USD. Prema pravilima za odobravanje kredita banke, potrebno je: 1) da svi krediti budu dodijeljeni državnim vlastima ili da državne vlasti za njih jamče; 2) da je kamatna stopa u skladu s prevladavajućom stopom na svjetskim tržištima; 3) da je povrat određen u roku od 10 do 35 godina; 4) da se zajmovi odobravaju samo u okolnostima u kojima drugi izvori financiranja nisu lako dostupni; 5) provesti detaljno ispitivanje vjerodostojnosti vraćanja zajma, razmatrajući ekonomsku opravdanost projekta i financijsku odgovornost državnih vlasti; 6) osigurati da banka zadrži dovoljnu razinu nadzora nad provedbom projekta kako bi se uvjerila da se on relativno djelotvorno izvodi. Primjena nekih od tih pravila povremeno je banku odvodila u područja koja inače nisu tipična za financijske ustanove. Tako je banka duboko uključena u aktivnosti tehničke pomoći, a provodila je sveobuhvatna i ograničena predinvesticijska istraživanja, od kojih je neka i sama financirala, a druga su financirana iz *Programa UN-a za razvoj (United Nations Development Programme* - UNDP) (Bennett i Oliver, 2004: 280 i 281).

Iako banka poduzima niz aktivnosti za smanjenje siromaštva, poboljšanje gospodarstva, razvijanje privatnog, financijskog i socijalnog sektora, ekološki i održivi razvoj, razvoj infrastrukture i energetskog sektora, njezinu ulogu treba sagledavati prije svega kroz financijsko djelovanje. Kao i kod svih banaka, njezina je obveza zaštititi svoj kredibilitet na tržištu, a dio tog kredibiliteta proizlazi upravo iz mudrosti ulaganja vlastitih investicijskih sredstava na međunarodnim financijskim tržištima. U tom svjetlu ni njezino financiranje obrazovanja nije imuno na disciplinu i realnost postupanja banke.

U načelu, banka podržava strukturne i institucionalne reforme nedovoljno razvijenih zemalja usmjerene na postizanje održive razine duga i smanjenje buduće ovisnosti o zaduživanju. Dvije specifične razvojne organizacije - *Međunarodna banka za obnovu i razvoj* i *Međunarodna udruga za razvoj* - imaju važnu ulogu u suzbijanju globalnog siromaštva i poboljšanja životnog standarda. Djelovanje Međunarodne banke za obnovu i razvoj usmjereno je na zemlje sa srednjim dohotkom i kreditni bonitet siromašnih zemalja, a Međunarodna je udruga za razvoj orijentirana na najsiromašnije zemlje. Te organizacije omogućuju kredite s nižom kamatnom stopom, beskamatne kredite i nepovratna sredstva ekonomski manje razvijenim zemljama za obrazovanje,

zdravstvo, infrastrukturu, komunikacije i druge svrhe. Svjetska banka nije banka u klasičnom smislu riječi. Od država korisnika sredstava često traži poduzimanje političkih aktivnosti za promoviranje demokracije, suzbijanje korupcije i slično. Slijedom toga, izložena je i kritikama da takvim i sličnim zahtjevima nameće ekonomsku politiku i ciljeve SAD-a i razvijenih zapadnih zemalja.

Na različite načine od 1991. Svjetska banka surađuje i s državama pristupnicama Europskoj uniji na razvoju i provedbi strukturnih i institucionalnih reformi. Tako je pružana velika pomoć Bugarskoj i Rumunjskoj s ciljem njihova pristupa Europskoj uniji. Suradnja je uključivala davanje besplatnih savjeta o strategijama, i to analitičkih, makroekonomskih i sektorskih studija, financijsku potporu strukturnim i institucionalnim reformama potrebnima za trajni prijelaz na tržišnu ekonomiju te financiranje strateških javnih investicija. Za svakog svog partnera banka priprema *Strategiju pomoći Svjetske banke (Country Assistance Strategy* - CAS), i to u razdoblju od tri do četiri godine.

CAS je strateški dokument na temelju kojeg se pomažu reformski programi zemalja partnera, a priprema se u dogovoru s vladom, predstavnicima civilnog društva te drugim partnerima, primjerice MMF-om i regionalnim razvojnim bankama, a u slučaju pretpristupnih zemalja i s Europskom komisijom. CAS je i glavno sredstvo na temelju kojeg *Uprava* i *Odbor izvršnih direktora* Svjetske banke daju upute o tom programu u određenoj zemlji i procjenjuju učinak programa, odnosno, taj dokument pruža smjernice za aktivnosti banke u određenoj državi.

Grupacija Svjetske banke aktivno surađuje s Hrvatskom, Svjetska banka jedan je od najvećih stranih partnera u Hrvatskoj, s vrijednošću portfelja od približno 1,2 milijarde USD do 2003. godine. Pripremila je i nekoliko dubinskih dijagnostičkih studija o hrvatskom gospodarstvu: *Ekonomski memorandum za Hrvatsku*: *Strategija za gospodarski rast kroz europske integracije* u dva sveska (srpanj 2003.), *Studija o financiranju zdravstva* (2003.) i *Bilješka o financiranju komunalne infrastrukture* (2003.) (Vlada RH, 2004: 5).

U Svjetskoj banci 2010. godine djeluje 186 država, kao dioničari koji su predstavljeni u Vijeću guvernera, najvišem tijelu odlučivanja. U Vijeću najčešće sjede ministri financija ili razvoja država članica. Budući da se Vijeće sastaje jednom godišnje, operativne poslove vode 24 izvršna direktora. Najveći dioničari su SAD, Ujedinjeno kraljevstvo, Francuska, Njemačka, Japan, pa i njihovi predstavnici zauzimaju ključne upravne pozicije u banci. Predsjednik banke tradicionalno je američki predstavnik (trenutačno Robert B. Zoellick). Izvršni direktori čine Vijeće direktora Svjetske banke. Potpredsjednicima su podijeljene nadležnosti prema regijama ili sektorima (mrežama). Obrazovanje spada u mrežu za ljudski razvoj zajedno sa zdravljem, HIV-om/AIDS-om, socijalnom zaštitom, djecom i mladima.

3.2. Svjetska banka i obrazovanje

U Aktualnim prioritetima obrazovanje se shvaća kao važan čimbenik ljudskog razvoja i ublažavanja siromaštva te održivog ekonomskog razvoja. Tijekom 2009. godine Svjetska banka izdvojila je 3,4 milijarde USD kredita za obrazovanje. Razvoj obrazovnih aktivnosti znanja za nju je u funkciji ekonomskog rasta i razvoja.

Svjetska banka najveći je svjetski vanjski financijer obrazovanja. Potičući gospodarski rast u manje razvijenim zemljama, sve više ga nastoji potaknuti obrazovanjem. Shvaćajući obrazovanje kao dijalog između sadašnjosti i budućnosti, a imajući u vidu veliku razliku u obrazovanju između nerazvijenih i razvijenih država te uspostavu sve viših standarda u obrazovanju, Svjetska banka pridaje sve više važnosti tom području. Aktualni su ciljevi Svjetske banke pomoći državama da osiguraju da do 2015. sva djeca u zemljama u razvoju imaju pristup i završe obvezno osnovno obrazovanje te pridonijeti izgradnji vješte radne snage na globalnom tržištu, stvaranju mobilnih ljudi sposobnih stvoriti i primijeniti znanje. Svjetska banka pruža političku, institucionalnu i financijsku potporu obrazovanju kombinacijom znanja i prijenosa sredstava - dodjelom povratnih i nepovratnih sredstava, političkim i analitičkim savjetima, razmjenom znanja i sudjelovanjem u reformskim mjerama. Upravo joj njezina fiskalna autonomija daje prednost pred drugim međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovanjem (primjerice, UNESCO-om).

Iako pristup Svjetske banke obrazovnim aktivnostima nije unificiran, uočljive su neke učestalosti. Obrazovni projekti od šest ili sedam godina nisu neobični za Svjetsku banku. Bankovni projekti uglavnom su skupi i kompleksni, naslovljeni su na više adresata - sudionika te imaju više pomiješanih ciljeva. Banka zahtijeva nadgledanje financijskih isplata, pedantnost, detaljne revizije i razumna jamstva za financirane projekte.

Rijetki su zahtjevi za opširnije procjene kvalitete i djelovanja projekta. Rokovi vraćanja mogu biti 15 i više godina. U određenoj državi uzastopni zajmovi za obrazovanje često se kronološki i funkcionalno dopunjuju.

Aktualna potpora obrazovanju usmjerena je na nekoliko ključnih ciljeva:

- kvalitetno obrazovanje za sve, usmjereno na potporu osiguravanju kvalitete u osnovnom obrazovanju;
- vještine i znanja za rast i konkurentnost, koji se osiguravaju potporom obrazovanju za stvaranje radne snage sposobne osigurati produktivnost i konkurentnost; te
- učinkoviti obrazovni sustavi, koji se razvijaju uz potporu Svjetske banke, a rezultati se očekuju putem partnerstva javnih politika, sustavnih promjena, institucionalnog jačanja te ishoda vidljivih u obrazovanju i na tržištu rada (World Bank, 2010).

Osnovni instrumenti kojima Svjetska banka djeluje u ostvarivanju ciljeva su:

- bankarske operacije, prije svega krediti i darovnice koje dodjeljuje unutar obrazovnog sektora;
- širenje znanja (ne samo financijska potpora za širenje znanja, nego i neposredne aktivnosti u tom području). Banka se sve češće naziva bankom znanja, jer je kreditna djelatnost u obrazovanju nadograđena analitičkom obradom obrazovanja, širenjem znanja, jačanjem kapaciteta i savjetima u obrazovnim politikama. Analitički rad odnosi se na kvalitetu obrazovanja i ishode učenja, poticanje i potpore za uključivanje siromašnih (posebno djevojčica) u školovanje, evaluacije koristi i utjecaja, upravljanje školama, prijelaz iz škola u rad, smanjenje ili ukidanje školarina u primarnom obrazovanju, privatno-javno partnerstvo, provjera ishoda učenja;
- provjera utjecaja ekonomske krize na obrazovanje i pomoć najugroženijim skupinama;
- partnerstvo, u kojem banka osim svojih sredstava razvija široku mrežu partnerskih inicijativa s drugim organizacijama u obrazovanju; te
- razvoj alata za mjerenje rezultata obrazovnih aktivnost primjenom obrazovnih statistika, evaluacija utjecaja i mjerenje obrazovnih ishoda u operacijama koje provodi Banka (World Bank, 2010).

Tablica 4 - Osnovna obilježja obrazovne politike Svjetske banke

ČIMBENICI OBRAZOVNE POLITIKE	KLJUČNE ODREDNICE
Cilj obrazovanja	- razvoj ljudskog kapitala kao temelja gospodarskog rasta i razvoja i preduvjeta za preuzimanje osobne odgovornosti u tržišnom natjecanju
Ciljevi obrazovne politike organizacije	- razvijati ekonomiju i društvo temeljene na znanju - osigurati kvalitetno obrazovanje za sve - podupirati razvoj vještina i znanja za rast i konkurentnost - razvoj učinkovitih obrazovnih sustava
Kontekst	- globalna ugroženost svjetskog gospodarstva zbog nejednakog razvoja, siromaštva, isključenosti, nedostatka socijalne kohezije
Cjeloživotno učenje	- cjeloživotno učenje znači učenje u različitim kontekstima i stjecanje kompetencija koje nisu nužno strukovne, koje se ne stječu nužno u redovnom (strukovnom) obrazovanju
Naslijeđe	- fokusiranost na usko strukovno i formalno obrazovanje
Društvena dimenzija obrazovanja	Osiguravanje rasta i razvoja rješavanjem društvenih problema: - ublažavanje siromaštva - uključivanje svih u obrazovanje (naglasak na siromašnim i ženama) - socijalna kohezija - tranzicija - održivi razvoj i zdravstvena dimenzija (HIV/AIDS)
Ključna ciljna skupina država	- nerazvijene i srednje razvijene države

ČIMBENICI OBRAZOVNE POLITIKE	KLJUČNE ODREDNICE
Instrumenti	- krediti i darovnice unutar obrazovnog sektora - analize (uspješnosti i isplativosti ulaganja), izvještaji - alati za procjenu uspješnosti - vodeća uloga u partnerskim projektima (Obrazovanje za sve)
Ključni akteri promjena	- nacionalne vlade i ministarstva - druge međunarodne organizacije
Snaga utjecaja	- jak utjecaj zbog efikasnog upravljanja i fiskalne autonomije

Osnovne razvojne faze obrazovnih aktivnosti u Svjetskoj banci

Prioriteti obrazovnog djelovanja Svjetske banke mijenjali su se tijekom vremena i ovisili su o globalnim prioritetima cijele banke, povremenim analizama i revizijama obrazovne politike banke, ali i o osobnim preferencijama ili sposobnostima ključnih osoba zaduženih za obrazovanje ili predsjednika banke.

Svjetska banka ulazi u programe obrazovanja 1963. godine, kad su odobrene prve operacije koje se odnose na obrazovanje. Potkraj 1960-ih banka je osnovala Obrazovni odjel da bi se mogla osigurati analitička potpora za investiranje i ocjenu uspješnosti. Obrazovni sektor uklapao se u globalnu strategiju banke i nije mogao sam ustanoviti svoje operativne prioritete.

Rane godine financiranja obrazovanja Svjetske banke (od fiskalne godine 1963. do 1968. godine) odnosile su se na 23 države za 25 projekata koji su se bavili izgradnjom srednjih i tehničkih škola te obrazovanjem sveučilišnih nastavnika. Industrijska i poljoprivredna osposobljavanja bila su sadržana u mnogim projektima, a samo su dva (Čile i Tajland) bila posvećena isključivo stručnom obrazovanju (Jones, 1992: 59). Do 1980. godine obrazovno osoblje banke dijelilo se u tri kategorije: ekonomisti koji su se bavili obrazovnim planiranjem, pedagozi koji su se bavili kurikulumom i arhitekti koji su kalkulirali troškove izgradnje (Heyneman, 2003: 320). Najveći dio projekata odnosio se na fizičku infrastrukturu i opremu pa se u ranom razdoblju osoblje najvećim dijelom sastojalo od arhitekata (Jones 1997: 118). Banka nije sama razrađivala svoj specifični pristup obrazovanju, nego je koristila polazišta razrađena u UNESCO-u.

Međutim, već u ranoj fazi uvidjelo se da je, uz opremanje i građevinske zahvate, potrebno uložiti sredstva i u znanja i sposobnosti onih koji će ih koristiti. U to vrijeme Gary Becker razrađuje svoju teoriju ljudskog kapitala, koja je s vremenom u Svjetskoj banci postala osnova ključnog pristupa u obrazovnim djelatnostima. Ta je teorija korištena da bi se obrazovni sektor u banci mogao izboriti za više sredstava unutar banke (Heyneman, 2003: 319). Pristup je pokazao isplativost ulaganja u ljudski kapital, tj. obrazovanje, a ne samo u obrazovne objekte.

Od 1962. sve obrazovne investicije temeljile su se na potrebi za radnom snagom, što se zadržalo sve do 1980. godine (Heyneman, 2003: 317), i to prije svega za strukovnim obrazovanjem koje daje praktična znanja. Bilo kakva potpora umjetničkom, znanstvenom, društvenom, osnovnom i akademskom obrazovanju nije mogla biti uključena u projekte. Praktičnost znanja poticala se po svaku cijenu, ponekad ne uvažavajući lokalne specifičnosti, pa se prema kriterijima banke i škole u Somaliji opremaju drvodjeljskim strojevima, iako se sirovina za tu obradu morala uvoziti iz Europe (Heyneman, 2003: 318).

Dramatična promjena u bankovnoj retorici dogodila se tijekom predsjedništva Roberta McNamare (1968.-1980.), a najuočljivija je u obrazovnom sektoru. To se jasno vidi u radnom materijalu iz 1971. godine *(Education Sector Working Paper)*, koji naznačuje nova moguća područja kreditiranja neformalnog obrazovanja i osposobljavanja, obrazovanja na daljinu, programiranog učenja. U izvještajima s početka 1970-ih već se jasno naznačuje da bi u obrazovni sektor trebalo uključiti visoko obrazovanje, primarno obrazovanje, obrazovanje odraslih te nove tehnike poučavanja. Obrazovanje odraslih, neformalno obrazovanje uključeno je kao dio obrazovnog razvoja kojim se ublažava siromaštvo.

U Svjetskoj banci teško se akademsko obrazovanje prihvaćalo kao praktično, pa je bilo potrebno razviti ili afirmirati analitičke instrumente koji će pokazati korist općeg i akademskog, a ne samo strukovnog osposobljavanja. Izračun stopa povrata u obrazovanju (društvena i osobna financijska korist od stečenog obrazovanja u odnosu na uložena sredstva) trebao je pomoći toj promjeni prioriteta. Prvi izraču-

ni stopa povrata u Indiji i Malaviju otvorili su vrata toj metodi u Svjetskoj banci **(**Heyneman, 2003: 322). Ostala je, međutim, podjela na tradicionalne ekonomiste koji su u banci zagovarali pristup temeljen na predviđanju potreba za radnom snagom kao pristup koji se razlikuje od izračuna stopa povrata ulaganja u obrazovanje.

U tom razdoblju u upravljanju se nastojao provoditi proceduralni balans triju bankarskih odjela s njihovim potpredsjednicima: razvoja, strategije kreditiranja i regionalne odgovornosti. Bez uzajamne suglasnosti tih triju odjela nije bilo moguće donijeti valjane odluke. Naglasak je stavljen na smanjenje siromaštva pa su povećani iznosi za obrazovanje, osobito za osnovno obrazovanje te neformalno i obrazovanje odraslih. U sedamdesetima je glavna karakteristika djelovanja Svjetske banke širenje i diversifikacija.

Osamdesete godine obilježene su krizama i prilagođavanjima proizišlima iz gospodarskog propadanja mnogih zemalja u razvoju, osobito razvučenom konjunkturom i produbljivanjem zaduženosti. Tada je dan naglasak na programe i aktivnosti sa strožim mjerama, često u suradnji s Međunarodnim monetarnim fondom. Politike Svjetske banke u obrazovanju nikada nisu bile statične. Vrijeme i iskustvo usavršili su mnoge njezine aktivnosti i Svjetska banka funkcionira unutar relativno stabilnih pokazatelja. Vrlo je važno i sagledavanje svjetskog razvoja u kontekstu jačanja obrazovne uloge. Pritom je banka, osobito na izmaku prošlog stoljeća, često imala ulogu praktičnog vjesnika u novom pristupu koji se temeljio na teorijskim stavovima proizišlima iz UNESCO-a.

Tadašnji predsjednik banke Alden Winship Clausen odgovor je našao u „strukturnim prilagodbama“, koje je provodio usklađeno s Međunarodnim monetarnim fondom i Bijelom kućom, što se naziva Washingtonskim konsenzusom. Njihova tri bitna obilježja su financijska stabilizacija, liberalizacija tržišta i privatizacija, uključujući javne službe. U tom razdoblju UNESCO gubi glavnu poziciju u obrazovnim politikama, a preuzima je Svjetska banka, koja uglavnom financira sve projekte koje radi u suradnji UNESCO-om. Tijekom 1980-ih obrazovnim aktivnostima rukovodili su etiopski ministar obrazovanja Aklilu Habte i njegov pomoćnik Wadi Haddad, uz pomoć ekonomista Georgea Psacharopoulosa, koji je razvio analizu stope povrata. Banka više nije limitirana samo na strukovno i tehničko obrazovanje ili širenje srednjoškolskog obrazovanja. Svi dijelovi obrazovnog sustava, od osnovnog do visokog, legitimni su objekti bankarske potpore (Heyneman, 2003: 323). Obrazovanje se ne temelji samo na procjeni potreba za radnom snagom. Tijekom 1980-ih metoda izračuna stopa povrata od ulaganja u obrazovanje počinje se široko upotrebljavati, i to se koristi kao važan argument za ulaganje u opće, a ne samo strukovno obrazovanje - posebno u osnovno obrazovanje. Godine 1980. Svjetska banka u svojem radnom dokumentu o obrazovnoj politici *(Education Sector Policy Paper)* naglašava osnovne ciljeve: osnovno obrazovanje za sve kao ključni cilj, obrazovanje u funkciji produktivnosti, povećati efikasnost obrazovnih sustava, obrazovanje mora biti u funkciji ekonomskog i socijalnog razvoja i za to treba primjereno uskladiti kapacitete.

To je vrijeme provedbe strukturne prilagodbe, pri čemu se obrazovna prilagodba temelji upravo na izračunu stope povrata (gdje se najviše isplati ulagati u obrazovanje), a izračuni su pokazali da se najviše isplati ulagati u primarno obrazovanje (Heyneman, 2003: 324; Psacharopoulos, 1981).

Te analize dovele su do tri preporuke:

- preusmjeravanje javnih sredstava sa strukovnog obrazovanja na osnovno i akademsko obrazovanje;
- povećanje privatnih troškova za studiranje; te
- instaliranje kreditnih shema da bi pojedinci mogli plaćati visokoškolsko obrazovanje.

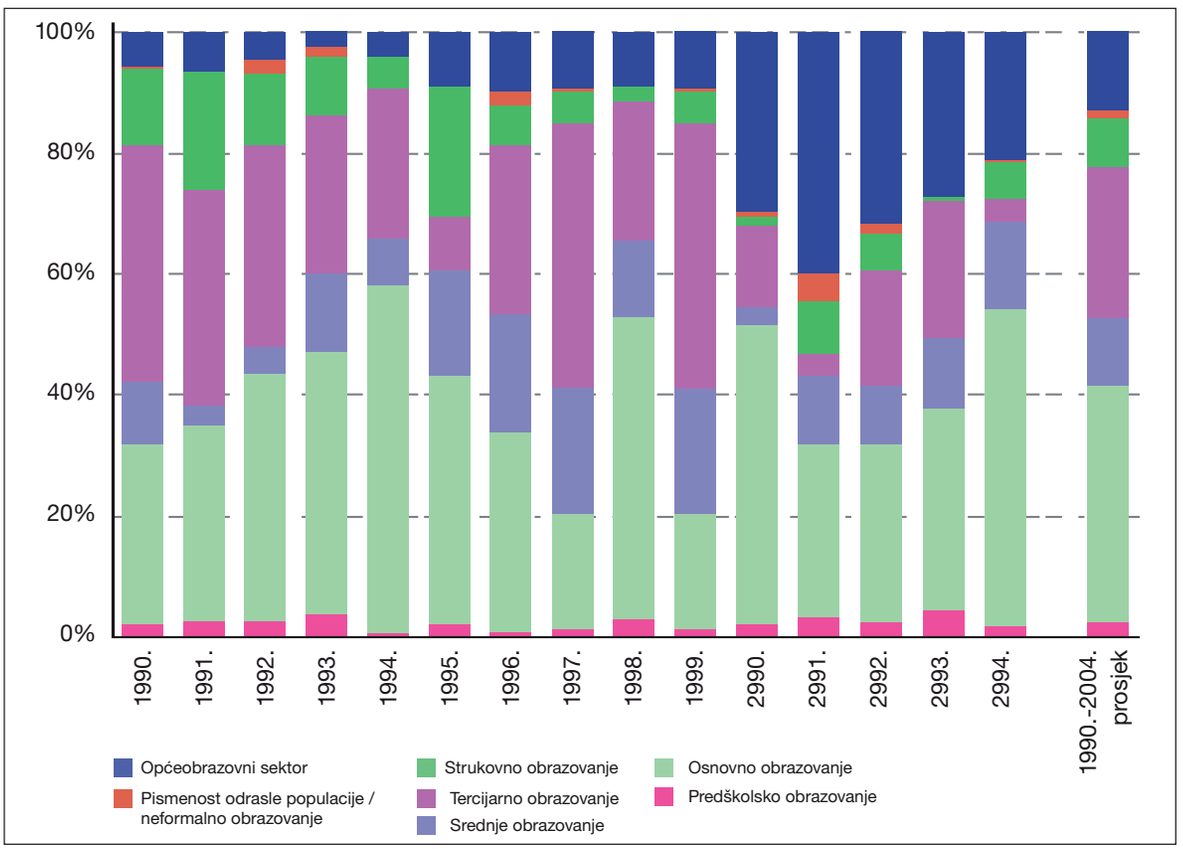
Te tri preporuke dobile su zajednički naziv „kratki *menu* obrazovne politike“, koji je preporučen svim državama (Heyneman, 2003: 327; Jones, 2005: 120). Prethodno usuglašavanje različitih sektora napušteno je zbog efikasnosti i brzine postupka.

Tijekom 1980-ih predmet je kritika ekoloških udruga, aktivista za ljudska prava, zagovaratelja zaštite autohtonih zajednica, žena, siromašnih. Prigovori su dolazili prije svega zato što nisu uzimani u obzir nacionalni interesi, tržišne poteškoće, pravičnost u obrazovanju, nedovoljna pozornost obrazovanju odraslih i istraživanju obrazovanja (Heyneman, 2003: 328).

Početkom 1990-ih trebalo je odgovoriti na više pitanja: kako pomoći razvoju najsiromašnijih država, kako povećati pravičnost u obrazovanju, a zadržati da korisnici plaćaju obrazovanje, održati privatizaciju u obrazovanju? Banka je ustrajala na privatizaciji i decentralizaciji. Početkom 1990-ih bilo je potrebno ponuditi odgovore i tranzicijskim ekonomijama, državama izišlima iz sovjetskog bloka. Radi se lista preporuka da bi obrazovni sektor mogao odgovoriti zahtjevima u novim demokracijama. Uza sve te dvojbe, pokrenuta je velika inicijativa Obrazovanje za sve *(Education for All)*, koja je uključivala Svjetsku banku, Program Ujedinjenih naroda za razvoj *(United Nations Development Programme* - UNDP), UNESCO, UNICEF. Nastojala se postići prilagodba obrazovnih politika, s posebnim fokusom na univerzalnom primarnom obrazovanju. Naglasak je na tome da se ishodi učenja moraju vezati uz ekonomske analize, mjerenja uspjeha.

U ranim devedesetima Svjetska banka podržala je 90 obrazovnih projekata u 59 zemalja. Njihov ukupni kombinirani trošak bio je 8,396 milijardi dolara, od čega je 3,901 milijarda dana putem zajmova i kredita Svjetske banke. Prvi obrazovni zajam banka je odobrila 1962. Tunisu za gradnju srednjih škola, a otad do 1992. sredstva banke za obrazovne svrhe koristilo je više od sto država, više od 11,273 milijarde za 397 projekata (Jones, 1992: XV). U devedesetima su uvelike povećani iznosi zajmova za obrazovanje.

Slika 3 - Struktura zajmova Svjetske banke za obrazovanja 1990.-2004.



Izvor: UNESCO, 2005: 116

Tako su, primjerice, zajmovi 1997. bili 1,037 milijardi dolara, a 1998. godine 2,821 milijardu. Nakon toga padaju - 1,488 milijardi 1999. te 728 milijuna 2000. godine, a određeni zastoj u kreditiranju obrazovanja neki autori pripisuju neiskustvu vodeće osobe u obrazovnom sektoru (bivša novozelandska ministrica Maris O'Rourke) te nepovoljnim uvjetima kreditiranja (i drugim mogućim izvorima financiranja) (Jones, 2005: 131).

Nakon toga zajmovi polako rastu: 2001. godine su 1,095 milijardi, a još godinu poslije 1,385 milijardi (World Bank, 2002: 6). Svjetska banka pruža podršku različitim projektima obrazovanja - proširenju predškolske pokrivenosti, poboljšanju kadrovskih i materijalnih uvjeta u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, povećanju kvalitete udžbenika, promicanju zdravlja i prehrane putem školskog sustava, stipendiranju dodatnog obrazovanja, financiranju visokog, jačanju školske uprave i slično.

Godine 1996. predsjednik James Wolfensohn proklamirao je zaokret banke prema organizaciji fokusiranoj na znanje. Ekonomija znanja, o čemu je vrlo uvjerljivo pisao dobitnik Nobelove nagrade Joseph E. Stiglitz. On je bio potpredsjednik i glavni ekonomist Svjetske banke od 1997. do 2000. godine, kad je, zbog razmimoilaženja zbog ciljeva i načina rada Svjetske banke i Međunarodnog monetarnog fonda napustio banku (Stiglitz, 1999). Za ekonomiju znanja ključna je osposobljena radna snaga. Banka potiče obrazovanje koje bi trebalo izgraditi visokoosposobljenu, fleksibilnu radnu snagu konkurentnu u globalnim okvirima i primjerenu ekonomijama znanja. Te aktivnosti usmjerene su na potporu obrazovnim sustavima s posebnim naglaskom na cjeloživotnom učenju i naročito certificiranju prethodno stečenog znanja te poticanju izgradnje nacionalnih inovacijskih sustava. Bavljenje cjeloživotnim učenjem u banci je počelo, dakle, sredinom 1990-ih godina. Posebno je vrednovano širenje znanja izvan obrazovnog procesa unutar zajednica prakse, što podrazumijeva da se znanje širi tijekom radnog procesa u skupini ljudi koji zajedno rade, pa je to potrebno uzeti u obzir pri planiranju budućih aktivnosti (Cohen i Laporte, 2004). Važno je, također, uvažavati i lokalna, autohtona znanja i praktične vještine koje mogu biti korisne.

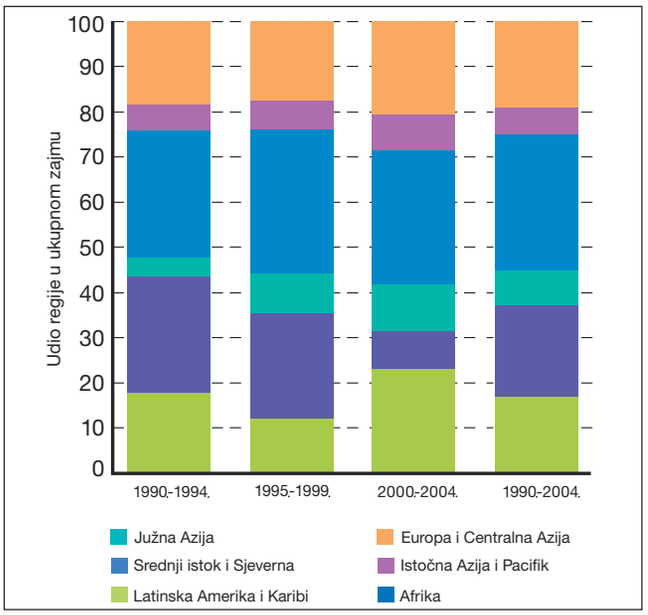
Važne su implikacije koncepcije ekonomije znanja za obrazovanje i osposobljavanje u tome da se znanje širi i primjenjuje na nove načine, prije svega zahvaljujući novim tehnologijama. Proizvodni su ciklusi kraći i veća je potreba za inovacijama. Trgovina je globalna i sve su veći konkurentski izazovi pred proizvođačima, a posebna je uloga srednjih i malih poduzetnika.

Tri su glavna značenja Svjetske banke kao banke znanja:

- banka kao organizacija u kojoj je pohranjeno bogato iskustvo kao razvojne agencije i financijske institucije;
- znanje kao strateški cilj banke - prijelaz od kapitalnih ulaganja u ljudski kapital, kao ključni dio ekonomije znanja; te
- unapređivanje internog menadžmenta koji se treba zasnivati na znanju.
  (Jones, 2005: 125).

Početak novog milenija obilježava trend koji je počeo potkraj 1990-ih: modifikacija Washingtonskog konsenzusa. Politike se temelje na lokalnim i međunarodnim pokazateljima, standardima, efektivnoj potpori socijalnoj koheziji, univerzalnom pristupu osnovnom obrazovanju, korištenju statističkih pokazatelja. Mjerenje školskih sustava sad se temelji i na nenovčanim funkcijama. I dalje se koriste izračuni stope povrata u obrazovanju, ali više služe da se detektiraju problemi nego da se odrede prioriteti kreditiranja (Heyneman, 2003: 330). I dalje se pristup temelji na ljudskom kapitalu, ali sad je veliki dio fokusa usmjeren na socijalnu koheziju i socijalne uvjete koji bi trebali ojačati tržišnu efikasnost. Novi su prioriteti bolja uključenost žena u obrazovanje i univerzalna uključenost u primarno obrazovanje. Cilj je izgradnja samostalnih, samoodgovornih pojedinaca koji će ubrzati efikasnost i efektivnost ekonomskog razvoja (Bergeron, 2008: 350). Kritičari navode da je takav zaokret u razumijevanju obrazovnih funkcija napravljen da se stvori primjereno produktivna radna snaga za multinacionalne kompanije (nove vrste socijalnih kompetencija), a ne osnova za uravnotežen i održiv razvoj zajednica (Bergeron, 2008: 352).

Slika 4 - Regionalna distribucija zajmova za obrazovanje Svjetske banke



Izvor: UNESCO, 2005: 116

Upravo zbog resursa i efikasnosti Svjetske banke od nje se očekuje da pomogne obrazovnom sudjelovanju u rješavanju gorućih svjetskih problema: ublažavanje siromaštva, rješavanje konflikata i tranzicija (Mundy i Ghali, 2009: 723). U suradnji s UNESCO-om, Svjetska banka radi na provedbi projekta Obrazovanje za sve, a zbog jačeg financijskog utjecaja nakon Konferencije u Dakaru 2000. godine postaje i dominantna organizacija u tom projektu. Da bi se ti ciljevi brže ostvarivali, Svjetska banka je 2002. pokrenula inicijativu za ubrzano postizanje Milenijskih ciljeva o univerzalnom primarnom obrazovanju do 2015. godine *(Fast Track Initiative* - FTI).

Tablica 5 - Obrazovne strategije Svjetske banke 2000.-2005.

Fokus strategija obrazovnog sektora		
	2000.	2005.
Vizija	Kvalitetno obrazovanje za sve	Dinamične, znanjem poticane ekonomije i kohezijska društva
Cilj	Obrazovanje za sve	Obrazovanje za sve i obrazovanje za ekonomiju znanja
Prioritetne teme	Osnovno obrazovanje (najsiromašniji, djevojčice) Rana intervencija (rani razvoj djeteta, školsko zdravlje) Inovativna obrazovna usluga Sustavna reforma	Integriranja obrazovanja u perspektivu cjelokupne države Usvajanje (širokog) sektorskog pristupa Jača orijentacija na rezultate

Concept Note for World Bank Education Strategy 2020 (World bank, 2010a)

Ulaganjem u temeljne usluge kao što su obrazovanje i zdravlje nastoji se ojačati siromašnije zemlje i poboljšati klimu za ulaganje, osobito u državama s malim prihodima i *teško zaduženim siromašnim državama (Heavily Indebted Poor Countries* - HIPC). Strateški, Svjetska banka djeluje u skladu s *Milenijskim razvojnim ciljevima (Millennium Development Goal)* iz 2000. godine, a osobito je naglašen cilj univerzalnog pristupa osnovnom obrazovanju izražen UNESCO-ovom inicijativom *Obrazovanje za sve*. U travnju 2002. banka je donijela akt *Obrazovanje za dinamična gospodarstva: Akcijski plan za ubrzanje napretka Obrazovanja za sve*

(Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All), koji je pripremila nakon savjetovanja s brojnim vladama i organizacijama.

U središtu plana su razvoj obrazovnih sustava, određivanje prioritetnih aktivnosti te financijska i tehnička podrška. U skladu s planom, pristupilo se aktivnostima u 18 država (od kojih 12 u Africi) usmjerenima na djecu koja ne pohađaju školu, djevojčice i pomoć u vezi s HIV-om/AIDS-om.

Banka također podupire i propagira UNESCO-ov *Program ranog razvoja djeteta (Early Childhood Development* - ECD). U suradnji s državama, međunarodnim i nevladinim organizacijama pomaže primijeniti program ECD, osobito razvoj lokalnih kapaciteta, poboljšanje zdravlja i prehrane, decentralizaciju u obrazovnom sustavu te razvoj razmjene podataka i znanja. Svake godine, od 1990., za tu namjenu povećava sredstva - 2002. bila su otprilike 1,2 milijarde, a 2006. premašila su 1,7 milijardi dolara (Young i Richardson, 2007: 6).

Imajući u vidu da znanje danas pokreće gospodarstvo i pomiče globalna tržišta te potrebu za fleksibilnom, mobilnom i vještom radnom snagom, važna je podrška banke obrazovanju i putem projekata *Jačanja konkurentnosti u ekonomiji znanja (Strengthening Competitiveness in the Knowledge Economy)*. U tom smislu podupire osnaživanje srednjoškolskog i tercijarnog obrazovanja. Udio je zajmova za srednjoškolsko obrazovanje 15 posto od ukupnih zajmova za obrazovanje u posljednjih nekoliko godina, a projekti osnaživanja tercijarnog sustava obrazovanja provode se u 30 država. Izvještaj Svjetske banke iz 2002. *Izgradnja društva znanja: Novi izazovi za tercijarno obrazovanje (Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education)* detaljno razlaže ulogu tercijarnog obrazovanja u razvoju i ulozi države za njegovu punu korist, a sadrži i način na koji banka i druge razvojne agencije mogu podržati te napore. Tako su u drugoj polovici 90-ih podržani projekti istraživanja u znanosti i tehnologiji u Koreji, a 2002. Jemenu je odobren kredit kao pomoć u pripremi za tercijarnu strategiju obrazovanja i pilot-provedbu.

Financijski i politički aspekt pristupa Svjetske banke obrazovanju, ali i drugim područjima, često je podložan različitim kritikama. Tipičan su primjer kritike usmjerene na njezino davanje prioriteta primarnom obrazovanju. Korisnici ističu potrebu za većim sredstvima za visoko obrazovanje, napominjući da se razvojem osnovnog obrazovanja neće povećati produktivnost, a što pak mnogim zemljama znači daljnju visoku zaduženost. Neki korisnici ističu i svoj specifičan pogled na obrazovanje ili njegov pojedini dio, suprotan ciljevima i interesima banke. Bez obzira na kritike, tijekom 1996. Svjetska banka isticala je svoju viziju da postane *Banka znanja (Knowledge Bank)*, a to je i prihvaćeno na *Prvoj globalnoj konferenciji o znanju (First Global Knowledge Conference)* održanoj u Torontu 1997. godine.

Banka ozbiljno proučava utjecaj globalne krize na obrazovanje i opasnosti da se ugrozi ispunjavanje globalnih ciljeva do 2015. godine. Posebno su ugroženi dijelovi obrazovnog sustava koji se temelje na javnim sredstvima: primarno obrazovanje za sve, uključivanje žena, ali i sustavne mjere (plaće nastavnika, investiranja u obrazovanje i sve dugotrajno unapređivanje kvalitete poučavanja koje je teško mjeriti) (World Bank 2009, 15-16).

Nakon Strategije za obrazovni sektor, koju je Svjetska banka objavila 2000. te revidirala 2005. godine, 2010. pokrenut je proces izrade nove strategije za razdoblje do 2020., a objava strategije planira se za studeni 2010. Poticaj za izradu nove strategije su promjene koje su se dogodile u prethodnom desetljeću. Tako Konceptualna bilješka, izrađena kao osnova za raspravu o novoj strategiji, govori o procesima globalizacije, širenju novih informacijskih tehnologija, naročito u zemljama u razvoju, povećanoj međupovezanosti gospodarstva (što je posebno došlo do izražaja s globalnom financijskom krizom), demografskim promjenama te starim i novim oružanim sukobima. Što se tiče obrazovanja, ističe se nemogućnost najsiromašnijih zemalja da dostignu milenijske obrazovne ciljeve do 2015., dok se za ostale zemlje u razvoju navodi potreba poboljšanja kvalitete obrazovanja i širenja mogućnosti za učenje. Naglašava se važnost provedbe međunarodnih procjena učenja te njihovo korištenje za kreiranje obrazovnih politika. Do promjena je došlo i u samoj banci, gdje se odvija proces kontinuirane decentralizacije, a različiti operativni instrumenti koriste se u različitim zemljama uza sve brojnije i rigoroznije evaluacije učinaka politika.

Sljedeći prioriteti odredit će novu strategiju - ponovno povezivanje obrazovanja s razvojnim planovima, podrška pravičnom pristupu obrazovanju, osiguranje boljeg učenja i stjecanja vještina te podrška ulaganjima s ciljem jačanja obrazovnih sustava. Djelatnost banke temeljit će se na šest operativnih načela: fokusiranje na sektor u cjelini te na njegovu povezanost s drugim sektorima (djelatnost banke i dalje mora biti selektivna, no da bi bila uspješna, potrebno je razumijevanje šireg konteksta), fokusiranje na sektor obrazovanja kao sustav, javno upravljanje (podrška institucionalnim reformama da bi se poboljšala efikasnost pružanja usluga), podrška stvaranju i širenju podataka o obrazovanju u zemljama u razvoju (ističe se nedostatak podataka o vještinama

kao što su rješavanje problema, timski rad, komunikacija), mjerenje rezultata i učinaka (radi povećanja učinkovitosti pomoći) te održanje učinkovitih globalnih i lokalnih partnerstva (uključujući javne i privatne donatore, lokalne i tehničke institucije i skupine civilnog društva).

U sklopu izrade nove strategije obrazovnog sektora provest će se i niz studija, koje bi trebale pružiti podatke potrebne za njezinu implementaciju. Studije uključuju reviziju prethodnih dviju strategija obrazovnog sektora te instrumenata davanja zajmova koje je banka koristila, procjenu obrazovnih izgleda za zemlje niskog i srednjeg dohotka, zemlje u sukobu ili u nestabilnim situacijama, analizu obrazovanja u multisektorskim okruženjima i višejezičnog obrazovanja, istraživanje političkih aspekata reforme obrazovanja i financiranja obrazovanja, kao i procjenu potreba za daljnjim razvojem obrazovnog sektora banke - između ostalog ispitat će se i kapaciteti njenog osoblja (World Bank, 2010a).

3.3. Obrazovanje odraslih

Veliki dio obrazovnih aktivnosti Svjetske banke usmjeren je na obrazovanje odraslih, osobito na širenje pismenosti i neformalno obrazovanje. U posljednjih 30 godina banka je podržala više od 100 takvih programa. Pismenost i neformalno obrazovanje sadrže različite definicije, ovisno o socijalnom, kulturnom, ekonomskom i okolišnom kontekstu. Programi opismenjivanja i neformalnog obrazovanja za odrasle i mlade usmjereni su naročito prema djevojčicama i ženama, siromašnima i marginaliziranim grupama te mladima koji ne pohađaju školu. Sadržaji takvih programa načelno uključuju opismenjivanje, matematičku pismenost te ostala znanja - rješavanje problema i životne vještine, primjerice znanje o zdravlju, znanje o okolišu, osposobljavanje za vještine svakodnevnog življenja *(livelihood skills training)*, obrazovanje za građanska i ljudska prava, informatičku tehnologiju i komunikaciju, aktivnosti za stvaranje prihoda i kreditne sposobnosti i slično.

Neravnomjerne aktivnosti Svjetske banke u opismenjivanju odraslih vidljive su iz tablice publikacije nastale u samoj banci, prema kojoj se vidi promjena ciljeva, metoda i intenziteta bavljenja odraslima.

Tablica 6 - Krediti Svjetske banke i trendovi u opismenjivanju odraslih

Razdoblje	Aktivnosti	Politike	Financiranje	Značajke nacrta
1963.-1985.	45 projekata s komponentama pismenosti odraslih (2 posebna projekta)	- osposobljavanje, posebno mladih farmera - ograničavanje širenja formalnog obrazovanja - nejasan fokus, radi li se o pismenjivanju ili primarnom obrazovanju - upute na službenim jezicima	- građevinski radovi - tehnička pomoć - stipendije - ograničeno financiranje nastavnih materijala	- vladine agencije koje opismenjuju polaze od provoditelja prema korisnicama *(top-down)* - ograničen nadzor banke - ograničena provjera potreba - nema dodjele za troškove rada i održavanja koji će nastajati i nakon provedbe projekta - nedovoljno dvojno financiranje - nedovoljno korištenje tehnologije (dopisivanje, radio) - malobrojne evaluacije
1985.-1989.	- pretežno nema novog kreditiranja za pismenost odraslih	- aktivnosti opismenjivanja se razumije kao neučinkovite ili nepotrebne		
1990.-2002.	- 7 samostalnih projekata - 14 projekata s komponentom opismenjivanja odraslih	- ublažavanje siromaštva - usmjereno na žene - produktivnost odraslih - materinske kompetencije - komplementarno s univerzalnim primarnim obrazovanjem - upute na lokalnim jezicima	- troškovi rada i održavanja koji će nastajati i nakon provedbe projekta - troškovi nevladinih organizacija - plaće nastavnika - nastavni materijali - ograničeni građevinski radovi	- zahtjevi zajednice - udruge opismenjuju pod vladinim nadzorom - obrazovanje nakon opismenjivanja - intenzivni nadzor za projekte koji su usmjereni samo na opismenjivanje - ograničeni nadzor nad opismenjivanjem kao komponentom drugih projekata - pokušaji evaluacije s ograničenim uspjehom

Abadzi, Helen, 2003: 4

Slijedom stavova iznesenih 1997. u Hamburgu na *Petoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih (Fifth International Conference on Adult Education* - CONFINTEA V) o obrazovanju odraslih kao najmoćnijem oružju za suzbijanje siromaštva, investicije u opismenjivanje odraslih i neformalno obrazovanje shvaćaju se kao važno sredstvo za ostvarenje tog cilja. U strategijama Svjetske banke ističe se da je obrazovanje odraslih najsnažnije sredstvo za reduciranje siromaštva jer pruža vještine čitanja, pisanja i matematičke pismenosti, što je pak osnova za sve ostale fundamentalne vještine koje treba razvijati tijekom života. U mnogim slučajevima polaznici su takvih programa osobe bez osnovnog obrazovanja, osobe s malo obrazovanja koje nisu bile u mogućnosti nastaviti školovanje, osobe koje nemaju znanja i vještina da se uhvate ukoštac s promjenama u ekonomiji te marginalizirane skupine (osobito žene i djevojčice). Stjecanjem osnovne pismenosti i komunikacijskih vještina odrasli stječu i mogućnosti boljeg funkcioniranja i povoljnijeg položaja u današnjem gospodarstvu znanja, bržeg i primjerenijeg zadovoljavanja svojih potreba te boljeg razumijevanja događaja iz današnjega svakidašnjeg života. S novim informatičkim tehnologijama pismenost i komunikacijske vještine postaju sve zahtjevnije. Utjecaj programa opismenjivanja i neformalnog učenja nisu nužno ograničeni pisanom komunikacijom. Neki polaznici projekata Svjetske banke u manje razvijenim sredinama, primjerice u Ugandi, isticali su bolje razumijevanje radijskih informacija, što je bio dodatak pisanim informacijama (Okech, Carr-Hill, Katahoire, Kakooza, Ndidde, 2001). Osim uloge obrazovanja kao sredstva za borbu protiv siromaštva, često se naglašava uloga pismenosti i neformalnog obrazovanja u poboljšanju zdravlja, osobito u smislu prevencije bolesti i zdravlja djece. U tom je smislu važna uloga majki. Obrazovana majka sklonija je koristiti usluge cijepljenja, kontracepcije, sudjelovanja u lokalnim aktivnostima poboljšanja zdravlja, angažiranju u oblikovanju prehrambenih navika te osobnoj higijeni i čistoći okoliša. Tako se navodi primjer projekta Svjetske banke u Nikaragvi, u kojoj su žene koje su 1980. sudjelovale u kampanjama pismenosti odraslih uspoređivane nakon 10 godina s onima sličnog socijalno-ekonomskog statusa koje nisu bile dio te kampanje. Studija je pokazala statistički veliki pad smrtnosti dojenčadi čije su majke sudjelovale u programima opismenjivanja odraslih (Sandiford, Cassel, Montenegro, Sanchez, 1995: 49). Pismenost i zdravlje put su k boljem iskorištavanju komunikacijskih vještina, ne samo u formuliranju vlastitih poruka, nego i u razumijevanju pismenih i usmenih poruka (Lauglo, 2001).

U razmatranju projekata obrazovanja odraslih Svjetska banka pozornost obraća naročito na osnaživanje i socijalni razvoj, u smislu da na individualnoj i društvenoj razini takvi programi omogućuju pojedincima da odgovore demokratskim aspiracijama, razvijaju kulturu mira, potiču aktivno građanstvo te reduciraju nejednakost između spolova. Važno je da tijekom obrazovanja sudionici steknu samopouzdanje, a to je osnova za samoinicijativu i želju za pozitivnim socijalnim promjenama. Efekt obrazovanja - samopouzdanje - posebno je važan za žene u društvima s muškom dominacijom.

U okviru investicijskog angažmana Svjetske banke važne su aktivnosti *Socijalnog fonda (Social fund),* multisektorskog programa koji namjenjuje sredstva siromašnim pojedincima i zajednicama s namjerom da postanu aktivno uključeni u vlastiti razvoj. Socijalni fondovi podržavaju male projekte infrastrukture, socijalnih usluga i izobrazbe do mikropoduzetničkih razvojnih programa.

Projekti koje provodi ili financira Svjetska banka sagledavaju se i u odnosu na demokratski razvoj, jednakost i sprečavanje konfliktnih situacija. Polazeći od stajališta da stvaranje i očuvanje demokracije počinje s dobro informiranim građanima te da je svaki građanin odgovoran za zaštitu svojih prava, zahtijeva se da programi opismenjivanja odraslih i neformalnog učenja potpomažu spoznaju o vlastitim pravima i njihovoj boljoj zaštiti te shvaćanju pozitivnog pristupa jednakosti. Programi opismenjivanja često imaju i ključnu ulogu u konfliktima i postkonfliktnim situacijama, osobito u smislu poduzimanja koraka za posredovanje i pregovore. Nakon ratnih sukoba opismenjivanje i neformalno učenje zadnje su pribježište za obrazovanje osjetljive populacije, stradalnika, izbjeglica ili mladih vojnika povratnika iz građanskih ratova.

Jedan od ključnih elemenata u podržanim projektima je i *očuvanje okoliša*. Širenje spoznaja o okolišu pomaže stimulaciji akcije između sudionika. Na primjeru istraživanja u Kini vidljiva je izravna povezanost pismenosti i zaštite okoliša. Ustanovljeno je da u krajevima s većim stupnjem pismenosti postoji veća sklonost razmatranju, pa i žalbi na onečišćenje okoliša te da građani s manjom razinom ili bez formalnog obrazovanja ne razumiju štetne učinke onečišćenja. Naglašava se da nepismenost također izaziva tzv. *efekt šutnje* jer ljudi bez formalnog obrazovanja nemaju povjerenja u vlastite mogućnosti u odnosu na utjecaj autoriteta (Dasgupta, Wheeler, 1997). U tom smislu ekološka obrazovanost sagledava se kao objektivna strategija cjeloživotnog obrazovanja izravno povezana s održivim življenjem. Pritom se naglašavaju povijest i sadržaj *Agende 21* te

ciljevi programa *Obrazovanja za sve*. Stručnjaci Svjetske banke proveli su 16 istraživanja u Europi, Sjevernoj Americi i arapskom svijetu, ocrtavajući koncepciju ekološkog obrazovanja te način stimuliranja sudjelovanja putem socijalnih akcija i korištenja postojećih mreža putem više projekata. Kao glavni praktični učinci ekološkog obrazovanja u svakodnevnom životu navode se borba protiv siromaštva, borba protiv uništavanja prirodnih resursa i izgradnja interkulturalnog učenja koje uvažava raznolikost (Hautecoeur, 2002).

Svjetska banka sagledava i doprinos obrazovanja odraslih *osnaživanju međugeneracijskih efekata*. Obrazovane odrasle osobe, u načelu, u boljem su položaju da pomognu u obrazovanju svoje djece, da ih šalju u školu, raspravljaju o njihovom školskim obvezama i pomažu im u svakodnevnim školskim aktivnostima.

Budući da je aktivnost Svjetske banke uvelike usmjerena prema najsiromašnijim zemljama, veliku ulogu u obrazovanju odraslih ima i *razvoj svakodnevnih životnih vještina*. Programi Svjetske banke za razvijanje svakodnevnih životnih vještina nastoje zadovoljiti potrebe sudionika za većim sustavnim znanjem u aritmetici, pisanju i čitanju. Takav tip poučavanja otvoren je putem više projekata i početni je korak *sljedećeg stupnja pismenosti* po pitanju svakodnevnih vještina, a to su različiti programi *poslovnog upravljanja*. *Grassroots Management Training Program* Instituta Svjetske banke *(World Bank Institute)* počeo je u 10 zemalja 1990. s izobrazbom u poslovnom upravljanju. Oxenham smatra da su programi obrazovanja i izobrazbe za siromašne bolje prihvaćeni i pokazuju bolje rezultate ako su povezani s učenjem svakodnevnih vještina življenja negoli standardi programi obrazovanja ili opismenjivanja samostalno (Oxenham, Diallo, Katahoire, Petkova-Mwangi, Sall, 2002). *Okvirni programi za svakodnevne vještine (The Sustainable Livelihoods Framework)* polaze od povezanosti pismenosti i ljudskoga kapitala naglašavajući, među ostalim, da je pismenost djelotvorno sredstvo za smanjenje siromaštva te potrebu širenja koncepcije pismenosti na razvijanje komunikacijskih i informatičkih vještina (DFID, 2000). Tri REFLECT-projekta pismenosti o razvoju svakodnevnih vještina u Bangladešu, Salvadoru i Ugandi, koji se provode od 1996. godine, pokazuju vezu između temeljnog obrazovanja i upravljanja sredstvima (povećavanje učinkovitosti raspoloživih financijskih sredstva). Vidljivo je da je u sve tri države temeljno obrazovanje uzrokovalo preispitivanje i poboljšanje korištenja zemlje, vode, usjeva i financijskih sredstava (Archer, Cottingham, 1996: 63).

Programi Svjetske banke *o profesionalnom obrazovanju i osposobljavanju (Vocational Education and Training* - VET) predviđaju za radnike razvijanje i širenje njihovih vještina i znanja, a to je korisno i radnicima i poslodavcima te u konačnici i za nacionalno gospodarstvo. Svjetska banka usko surađuje s vladama zemalja u razvoju u izgradnji djelotvornog i financijski učinkovitog sustava te predviđa savjetodavnu politiku i podršku za VET-reformu u izobrazbi podsektora. Tijekom 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća provedeno je nekoliko VET-projekata u Europi, i to dva u Mađarskoj, jedan u Portugalu te četiri u Turskoj (Canagarajah, Dar, Nording, Raju, 2002: 43). U suradnji s Međunarodnom organizacijom rada provedeno je 17 zajedničkih studija o reformama profesionalnog obrazovanja i izobrazbe u različitim zemljama. Temeljene na zajedničkim osnovama, sve su studije usredotočene na recentne promjene na tržištu rada, nastojanja vlada da poboljšaju sustave obrazovanja i izobrazbe uključujući izobrazbu na radnom mjestu, prepreke reformama s kojima se suočava u sektoru izobrazbe te putove i načine njihova svladavanja.

Banka je 1991. donijela *Smjernice (policy paper) o profesionalnom obrazovanju i osposobljavanju* iznoseći načela i postavljajući uvjete za dodjelu sredstava za stručno obrazovanje i izobrazbu. Među ostalim, da bi banka podržala pojedinačne programe, zahtijeva se da oni sadrže analizu gospodarskoga konteksta i tržišta rada, prijelaz s usko stručnog osposobljavanja na programe jačanja kvalitete i pristupa akademskim institucijama, stimuliranje privatnog sektora, mjere poboljšanja odaziva i djelotvornosti te dugoročnu strategiju vlade i sudjelovanje donatora (Canagarajah, Dar, Nording, Raju, 2002).

U programima opismenjivanja i neformalnog obrazovanja za odrasle banka vrednuje i obraća naročitu pozornost na dvije važne karakteristike - *ciljanost* i *izjednačavanje* (istovrsnost diploma), odnosno sagledava kome su namijenjeni programi i postoji li mogućnost izjednačavanja formalnog i neformalnog obrazovanja.

Pri izradi i prihvaćanju programa opismenjivanja sagledavaju se godine polaznika (koje variraju od države do države, a raspon se proteže, u pravilu, od 15 do 45 godina, iako je u nekim slučajevima prihvaćeno i 12 godina kao donja granica i bez ograničenja gornje granice životne dobi) i potrebe zajednice (regija u kojima je visok udio neobrazovanih, područja gdje pojedinci imaju zahtjeve za programima opismenjivanja i neformalnog obrazovanja, zahtjevi različitih tijela i organizacija). Važnost se pridaje i programima namijenjenima mlađim punoljetnicima i posebno osjetljivim skupinama (adolescenti, djeca na ulici, djeca vojnici, uročenici i ostale mar-

ginalizirane skupine). Podržavaju se i programi usmjereni na opismenjivanje žena, osobito u afričkim zemljama (Lauglo, 2001:30). Specifični su programi obrazovanja i za djecu vojnike, koji su se u Angoli i El Salvadoru pokazali kao najbolja osnova za prevenciju, demobilizaciju i reintegraciju takve djece u društvo (Verhey, 2001).

Svjetska banka razvila je i posebne *Programe autohtonog znanja (Indigenous Knowledge Program)*, koji su svojevrsni ulaz i približavanje autohtonoj zajednici. Cilj je olakšati multilateralni dijalog između lokalne zajednice, nevladinih organizacija, donatora, civilnog društva i privatnog sektora. Za te svrhe otvorena je i internetska stranica, kojom se nastoji prikazati glavna tradicionalna znanja i utjecati na njihovo bolje razumijevanje. Godine 1998. pokrenut je projekt *Autohtono znanje za razvojni program (Indigenous Knowledge for Development Program)*, kojim se autohtono znanje nastoji uključiti u ostvarenje *Milenijskih razvojnih ciljeva,* odnosno uključiti zajednice i njezine lokalne jedinice da koristeći autohtone sustave znanja i običaja pomognu povećati poljoprivredne prihode, obrazovati djecu, smanjiti rizik od HIV-a/AIDS-a, smanjiti smrtnost djece i majki, premostiti sukobe, razmijeniti znanje i koristiti se modernom tehnologijom. Vrlo je složen i kompleksan odnos obrazovanja i autohtonog znanja u Africi, gdje se nizom projekata potiče prepoznavanje i produljenje tradicije obrazovanjem. U okviru različitih izvanobrazovnih projekata često je prisutna i komponentna autohtonog znanja. Tako je, primjerice, u okviru projekta *Northern Savanna Biodiversity Conservation Project,* koji se provodi u Gani, sadržana i komponentna autohtonog znanja promocijom očuvanja i održanja upotrebe medicinskog bilja. U okviru projekta *Northern Uganda Social Action Fund* postoji pak komponenta autohtonog znanja za promoviranje postkonfliktne pomoći zajednicama zahvaćenima ratom (World Bank, 2004: 47).

Pri planiranju programa opismenjivanja i neformalnog učenja analizira se formalni obrazovni sustav zemlje i određuje njegova struktura s obzirom na stupnjeve obrazovanja, ispite, diplome, certifikate i slično. Programi neformalnog učenja moraju uzeti u obzir sve okolnosti povezane s formalnim učenjem. Učenici u neformalnim programima teže za uvjerenjima istovrijednima školskim diplomama te slijedom toga ostvarivanjem koristi pri zapošljavanju, radnom statusu i slično. Neke su zemlje uspješno razvile izjednačavanje formalnog i neformalnog obrazovanja (Bangladeš, Namibija, Južna Afrika, Brazil).

Mnogi programi opismenjivanja i neformalnog obrazovanja za odrasle planirani su i provode se u suradnji s vladama i organizacijama civilnog društva (udruge, lokalne jedinice, privatna poduzeća, međunarodne organizacije i donatori). Sudjelovanje i suradnja, uloge i odgovornosti različitih sudionika determinirani su od slučaja do slučaja i u osnovi su u skladu s potrebama određene populacije, ali uključenost različitih sudionika na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini u osnovi obećava uspješnu provedbu programa. Za svaki stupanj razvoja programa i provedbe uloga je svakog sudionika jasno definirana.

Tipične uloge vlada i vladinih institucija jesu: određivanje potrebnih financijskih sredstava i kompetentnog osoblja; promoviranje i stalna podrška programima opismenjivanja i neformalnog obrazovanja; uspostava standarda, normi i propisa; utjecanje na svijest javnosti (ljudska prava, zaštita okoliša, jednakost, HIV/AIDS); uključivanje učenika u kreiranje i evaluaciju programa; suradnja i dijalog s drugim sudionicima; određenje nadležnosti sudionika programa. Važna je i uloga nevladinih organizacija i osnovnih jedinica lokalne uprave u programima opismenjivanja i neformalnog obrazovanja. Iznimno je važno da nevladine organizacije imaju odgovarajuću institucionalnu podršku te da djeluju odgovorno i jasno. Pozitivno se vrednuje i uključenost privatnog sektora u programe obrazovanja. Osobito se uvažavaju programi usmjereni na pismenost i neformalno obrazovanje vlastitih kadrova. Kao dobar primjer takvoga programa navodi se program ABET *(Adult Basic Education and Training)* u Južnoj Africi, gdje su privatna trgovačka društva sudjelovala s čak 40 posto ukupnih troškova programa. U politiku Svjetske banke uključeno je i poticanje suradnje različitih sudionika u programima jer se tako mobiliziraju veći financijski i ljudski potencijali za obrazovne projekte i lakše osiguravaju infrastrukturne potrebe.

U brojnim projektima Svjetske banke može se uočiti velika zastupljenost metoda i pristupa učenju netipičnih za razvijene obrazovne sustave. Učenje sudjelovanjem *(participatory teaching)* metoda je opismenjivanja i neformalnog učenja. Pristup uzima u obzir različite potrebe učenika i omogućuje uzajamnost iskustva učenika i koordinatora. Takav je pristup osobito djelotvoran s obzirom na učenika jer utječe na njegovo osobno jačanje, razvija sposobnost za analizu, rješavanje problema i razvijanje ideja. Kao primjer ističe se program *Čitati bolje i brže (Reading Better and Faster)* proveden u Burkini Fasu (Abadzi, 2003). Poboljšanje *kognitivnih sposobnosti odraslih putem istraživanja (cognitive research)* utječe na veću sposobnost rješavanja apstraktnih problema, mogućnosti primjene pročitanih podataka u odluke, prepoznavanja i imenovanja slika objekata te razumijevanja radijskih prijenosa. *Fotodijaloška metoda* je istraživački alat korištenja slika i pripovijedanja kao

alata učenja s ciljem građenja dijaloga kulturno raznolikih grupa i istražujući individualne percepcije društvene stvarnosti pomoću crteža. *Evaluacija učenja* često je ograničena u programu opismenjivanja odraslih i neformalnom obrazovanju, iako je često manje stroga od onog u formalnom sustavu.

Mnogi programi ne zahtijevaju završni ispit i nema postizanja stupnja. Vrsta evaluacije procesa koristi se ovisno o ciljevima programa i željama sudionika. Svjetska banka razvija *Program procjene i nadzora pismenosti (Literacy Assessment and Monitoring Programme* - LAMP), koji je projektirao UNESCO-ov Institut za statistiku. Ta inicijativa razvija i provodi istraživanje mjera spektra pismenosti u zemljama u razvoju. Procjena se obavlja i na temelju UNESCO-ova *Izvještaja za procjenu temeljnih sposobnosti učenja* (*UNESCO Report on Assessing Basic Learning Competencies* - BLCs), koji daje pregled i programsku sintezu problema prema državama koje žele razviti vjerodostojnu, ostvarivu i održivu procjenu temeljnih sposobnosti učenja.

Banka je raspravu o cjeloživotnom učenju uvela sredinom 1990-ih godina. U Prioritetima za strategije obrazovanja *(*1995 *Priorities and Strategies for Education)* naglasak je na holističkom pristupu obrazovanju. U Strategiji 1999. godine raspravlja se i o novim tehnologijama, da bi 1999. u Cjelovitom okviru za razvoj *(Comprehensive Development Framework)* predsjednik banke James Wolfensohn izričito govorio o cjeloživotnom učenju kao važnom dijelu ublažavanja siromaštva.

3.4. Svjetska banka i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

Republika Hrvatska postala je punopravna članica Svjetske banke 1993. godine. Svjetska banka emitirala je ukupno 1.571.412 dionica, od čega Hrvatska u njezinom ukupnom kapitalu ima 2293 dionice te pravo na 2543 glasa, što je 0,16 posto glasačke snage.

Ministarstvo financija određeno je kao nadležno tijelo za suradnju sa Svjetskom bankom, pa je ovlašteno u ime Republike Hrvatske obavljati sve poslove i transakcije dopuštene prema Statutu banke. Od 1998. u Zagrebu djeluje i stalni Ured Svjetske banke, koji je 2001. prerastao u Regionalni ured Svjetske banke za Hrvatsku, Bugarsku i Rumunjsku. Godine 2006. preseljen je u Washington, a u Zagrebu je ostao Ured za Hrvatsku. Od rujna 2007. banka je reorganizirala svoje odjele da bi povećala efikasnost u radu sa zemljama članicama. Hrvatska je svrstana u Odjel za Srednju Europu i baltičke zemlje. Od 1995. do studenog 2008. godine Republici Hrvatskoj odobreno je 50 darovnica u vrijednosti većoj od 63,7 milijuna USD. Među ostalim to su: Projekt ulaganja u mirovinski sustav, Projekt obnove i zaštite obalnih šuma, Hrvatski projekt tehnologijskog razvoja, Projekt socijalnog i gospodarskog oporavka, Projekt olakšavanja trgovine i transporta u Jugoistočnoj Europi, Projekt razvoja sustava socijalne skrbi, Projekt zdravstvenog sustava, Projekt razvoja sustava odgoja i obrazovanja itd. (Ministarstvo financija, 2010).

Svjetska banka može državama ponuditi, osim financijskih sredstava, znanje i iskustvo proizišlo iz sudjelovanja u reformama obrazovnih sustava na globalnoj razini i u zemljama u tranziciji te iz rada na obavljenim analitičkim studijama. Grupacija Svjetske banke aktivno surađuje s Hrvatskom, osobito nakon hrvatskog izražavanja volje pridruživanja Europskoj uniji potpisivanjem *Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju* (SPP) u listopadu 2001. godine. Godišnja razina zajmova Svjetske banke Hrvatskoj kretala se između 1999. i 2004. od 100 do 398 milijuna USD. Otkako je Hrvatska postala članica Svjetske banke 1993. godine, banka Hrvatskoj aktivno pruža financijsku i tehničku pomoć, savjete o politici i analitičke usluge. Od 1993. do studenog 2008. banka je Hrvatskoj odobrila 42 zajma (od čega 29 izravnih i 13 zajmova uz državno jamstvo) vrijedna 1,7 milijardi eura. Svjetska banka pripremila je i nekoliko studija o hrvatskom gospodarstvu: *Analizu javnih rashoda i proračunskih institucija u Hrvatskoj* (2001.), *Ekonomski memorandum za Hrvatsku*: *Strategija za gospodarski rast kroz europske integracije* u dva sveska (srpanj 2003.), *Studiju o financiranju zdravstva* (2003.) i *Bilješku o financiranju komunalne infrastrukture* (2003.) (Vlada RH, 2004: 5).

Međunarodna banka za obnovu i razvoj i *Međunarodna financijska korporacija* izradile su 24. studenoga 2004. *Strategiju pomoći Svjetske banke za Republiku Hrvatsku*. To je drugi CAS za Hrvatsku, a obuhvaća razdoblje od 2005. do 2008. godine. Glavni je cilj CAS-a podržati strategiju rasta i reforme za uspješan pristup Europskoj uniji te osigurati sudjelovanje svih segmenata stanovništva u rastu i održivo upravljanje prirodnim resursima. U odnosu na prethodni CAS, zagovara se pomak na rast temeljen na privatnom sektoru racionalizacijom javnog sektora, uspostavom povoljnog ulagačkog okruženja i makroekonomskom održivošću.

Za razdoblje 2009.-2012. donesen je novi strateški dokument pod nazivom Strategija partnerstva Svjetske banke i Republike Hrvatske *(Country Partneship Strategy* - CPS). Cilj je Strategije pružanje potpore Republici Hrvatskoj u procesu pristupanja Europskoj uniji. Prioritetna područja za ostvarenje tog cilja su održavanje makroekonomske stabilnosti, jačanje ekonomskog rasta predvođenog privatnim sektorom i ubrzavanje konvergencije s EU-om, povećanje kvalitete i učinkovitosti socijalnog sustava te unapređenje održivosti dugoročnog razvoja. U odnosu na obrazovanje cilj je izgradnja društva temeljenog na znanju, povećanje sudjelovanja u srednjem i visokom obrazovanju i premještanje fokusa sa strukovnih programa prema drugim vještinama potrebnima u suvremenom gospodarstvu.

Svjetska banka može podupirati reforme koje poboljšavaju obrazovne politike i strateške strukture te one intervencije na državnim i lokalnim razinama koje omogućuju višu kvalitetu i produktivnost u obrazovnom sustavu. U veljači 2007. Svjetska banka predstavila je novo izvješće *Hrvatska: Ocjena životnog standarda - promicanje socijalne uključenosti i regionalne jednakosti*. Studija nije samo ažurirana ocjena siromaštva koju je Svjetska banka prvi put za Hrvatsku izradila 2000. godine, nego daje i dubinsku analizu profila siromašnih te regionalnih dimenzija siromaštva. U studiji se naglašava da će u budućnosti nastavak uklanjanja razlika u životnom standardu u usporedbi s onim u Europskoj uniji biti glavni izazov za Hrvatsku, a za njega će biti potrebne predane i dobro osmišljene strategije kojima će se promicati brže otvaranje radnih mjesta i veća mobilnost radne snage, i to mjerama usmjerenima na izgradnju ljudskoga kapitala usmjerenoga prema poboljšavanju mogućnosti za radnike. U lipnju 2008. Svjetska banka u svom je izvješću *Doing Business 2008,* koje obuhvaća 178 država, Hrvatsku proglasila najuspješnijim reformatorom u Europi i drugim u svijetu.

Svjetska banka financirala je *Projekt razvoja sustava odgoja i obrazovanja*. Kreditna sredstva ulagana su prema hrvatskom strateškom razvojnom dokumentu *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010*. Sredstva su usmjerena prije svega u poboljšanje kvalitete obrazovanja**.** Obnova 72 škole pomogla je da se smanji broj škola s višesmjenskom nastavom i unaprijedila kvalitetu obrazovanja djece diljem zemlje.

Studija Svjetske banke iz 2009. godine pod nazivom *Izvješće o konvergenciji Hrvatske s EU: Ostvarivanje i održavanje viših stopa gospodarskog rasta* izazvala je pažnju javnosti (World Bank, 2009a). Izvješće konstatira da su institucije i ljudski kapital kočnica u gospodarskom razvoju Hrvatske. U odnosu na ljudski kapital daju se odgovarajuće preporuke:

„Smanjiti neusklađenost kvalifikacija jačanjem prihvatljivosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te tercijarnog obrazovnog sustava prema potrebama tržišta rada na način da se osiguraju: (I) bolje informacije s tržišta rada o strukovnim trendovima, (II) transparentne informacije o statusu zapošljavanja osoba koje završe strukovno obrazovanje i programe visokog obrazovanja; (III) funkcionalna integracija hrvatskih sveučilišta i (IV) fleksibilnija prilagodba upisnih kvota u programima obrazovanja i osposobljavanja… Jačanje hrvatskog sustava cjeloživotnog učenja: (I) razvojem Strategije cjeloživotnog učenja koja bi obuhvaćala sve oblike učenja; (II) povećanjem sudjelovanja u obrazovanju odraslih; (III) uključivanjem poslodavaca (kao i studenata i diplomanata) u upravljanje institucijama strukovnog i visokog obrazovanja“ (World Bank, 2009a). Cilj je povećati kvalificiranost radne snage (kratkoročnim usmjeravanjem na poboljšanje strukovnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja), ali i tako da se revidiraju prepreke organizaciji izobrazbe u okviru poduzeća.

4. MEĐUNARODNA ORGANIZACIJA RADA (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION - ILO)

4.1. Povijest i temeljne ideje međunarodne organizacije rada

Međunarodna organizacija rada specijalizirana je agencija Ujedinjenih naroda koja nastoji promicati socijalnu pravdu i međunarodno priznata ljudska i radna prava. Prije svega, ILO tradicionalno ima zadatak formulirati međunarodne radne standarde, najčešće u obliku različitih konvencija i preporuka. Tako propisuje barem minimalne radne standarde koji se izvode iz temeljnih radnih prava i sloboda. To su:

- sloboda udruživanja,
- sloboda organiziranja,
- sloboda kolektivnog pregovaranja,
- sloboda od prisilnoga rada, te
- jednakost u radnom tretmanu i radnim mogućnostima.

Promicanje tih prava najčešće uključuje i budno praćenje razvoja stanja na tom području te tehničku podršku, osobito u područjima politike zapošljavanja, radne administracije, radnog prava i industrijskih odnosa, raznolikih uvjeta rada, razvoja menadžmenta i suradnje, socijalne sigurnosti i radne statistike. Iz tih se elemenata posebno izdvaja jedan: onaj koji se odnosi na promicanje profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja tijekom cijelog radnog vijeka. Svi se ti ciljevi ILO-a temelje na pretpostavci razvoja neovisnosti zaposlenika i radnika te na razvoju jakih mreža savjetovanja i obrazovanja u njihovim radnim ustanovama.

Međunarodna organizacija rada utemeljena je 1919. godine, na kraju Prvoga svjetskog rata, u vrijeme mirovne konferencije koja se održavala najprije u Parizu, a zatim i u Versaillesu, a završila je glasovitim Versajskim ugovorima. Potreba za stvaranjem takve organizacije uočena je i zagovarana još cijelo stoljeće prije. Za osnivanje takve organizacije osobito su se zauzimala dvojica industrijalaca, Robert Owen i Daniel Legrand. Svoju su ideju prvotno zagovarali unutar *Međunarodnog udruženja za radno zakonodavstvo* utemeljenog u Baselu 1901. godine. Njihove su izvorne ideje unesene i u *Statut* Međunarodne organizacije rada, koja je i nastala 1919. na spomenutoj mirovnoj konferenciji.

Što je bio temeljni motiv takva nastojanja? Razmišljanja o radnim pravima nisu posljedica pravne regulative u različitim područjima, pri čemu bi se moglo misliti da su temeljni propisi ILO-a izraz potrebe da se urede neka *sekundarna* pitanja. Obratno, nastanak ILO-a vezan je uz najdublju moguću motivaciju: nije se radilo o potrebi uređivanja samo jednoga segmenta ljudskog života, nego o zaštiti temeljnih ljudskih prava koja su se u znatnoj mjeri kršila upravo na području radnih odnosa. Naime, nepovoljni uvjeti rada često su bili uzrok ozbiljnog ugrožavanja zdravlja radnika, a time i sigurnosti njihovih obitelji. Neprihvatljivost takva stanja nametnula je potrebu institucionalne brige za poboljšavanje uvjeta rada, posebice zato što je to područje u izravnoj vezi s temeljnim ljudskim pravima.

Osnivački akt ILO-a tu ideju vrlo snažno ističe. Nije zanemariva ni činjenica da osnutak ILO-a nisu potaknula međunarodna radnička udruženja, nego Mirovna konferencija, koja je u brizi za radnike vidjela mogućnost učvršćivanja trajnog mira nakon razdoblja velikih razaranja, posebice s obzirom na to da je cijelu industriju, koja je dotad bila usredotočena na ratne uvjete, trebalo prilagoditi novim uvjetima. To je uvjerenje u samim temeljima osnivačkoga akta: opći i trajni mir može se ustanoviti samo ako je temeljen na socijalnoj pravdi. S tim elementima nerazdvojno su povezani i politički motivi. Politički sklad u svome temelju ovisi o gospodarskom položaju i radnika i društva. Zbog toga poboljšavanje uvjeta rada nema samo humanitarne i političke implikacije, nego i gospodarsko opravdanje: industrija koja je primijenila društvene reforme može očekivati smanjenje troškova proizvodnje, nego i zbog toga što te reforme pridonose djelotvornijem razvoju te posredno i povećanju proizvodnog učinka u industriji.

Prva međunarodna godišnja konferencija ILO-a održana je u Washingtonu 29. listopada 1919. i na njoj je prihvaćeno prvih šest konvencija s područja radnih odnosa. Odnose se na rad u industriji, nezaposle-

nost, zaštitu majčinstva, noćni rad žena i minimalne godine za noćni rad u vezi s mladim osobama u industriji. Na toj je konferenciji izabrano i najviše tijelo ILO-a. Polovica članova bili su predstavnici vlade, četvrtina predstavnici radnika i preostala četvrtina predstavnici zaposlenika. Tada je Albert Thomas izabran za prvog direktora ILO-a,[7] a za vrijeme njegova predsjedanja u prve dvije godine doneseno je 16 konvencija i 18 preporuka. Prve godine djelovanja ILO-a pokazale su postojanje izazova tipičnih za međunarodne organizacije, a to je upitnost djelotvornosti normativnih propisa bez uspostave mehanizama za njihovu primjenu i nadzor. Zato je već 1926. u rad ILO-a uveden nadzorni sustav primjene propisanih standarda koji se održao sve do danas. Taj se nadzor provodi preko *Vijeća stručnjaka (Comittee of Experts)*, u kojem su neovisni pravnici odgovorni za praćenje rada pojedinih vlada u području nadležnosti ILO-a te putem podnošenja godišnjih izvješća Konferenciji ILO-a.

Uoči rata, koji je početkom 1940. već bjesnio u Europi, ILO se našao pred novim izazovom. Naime, iako pošteđena izravnih ratnih sukoba, Švicarska, u kojoj je bilo sjedište ILO-a, bila je posve okružena ratnim zbivanjima pa se ILO našao pred žurnim zadatkom da sjedište organizacije premjesti na sigurnije mjesto: u kanadski Montreal. Vrijeme predsjedanja Edwarda Phelana iznimno je važno razdoblje za razvoj ILO-a. Prije svega, on se našao na čelu ILO-a 1941. godine, usred rata, ali njegova je velika prednost bila to što je sjajno poznavao strukture organizacije i sudjelovao u izradi osnivačkih akata organizacije. Sazvao je i predsjedao važnom *Međunarodnom radnom konferencijom* u Philadelphiji, na kojoj je, unatoč nepovoljnim međunarodnim okolnostima, bilo čak 41 izaslanstvo zemalja članica.

Filadelfijska deklaracija[8] prihvaćena je 10. svibnja 1944. te procijenjena toliko važnom da je proglašena aneksom osnivačkih propisa ILO-a. Značenje te deklaracije nije samo formalno, prije svega zato što sadrži i danas važeće ciljeve rada ILO-a. U toj se deklaraciji (čl. 2. i 3.) može posebno dobro vidjeti kako su temeljni propisi ILO-a jedinstveni u pogledu spominjanog uvjerenja da se osnovna radna prava izvode iz temeljnih ljudskih prava (Valticos, 1968) i nastojanja o njihovoj zaštiti. Zagovarajući taj stav, Filadelfijska deklaracija navodi prije svega da sva ljudska bića, bez obzira na rasu, vjersku pripadnost ili spol, imaju pravo na materijalnu situiranost i duhovni razvoj u uvjetima slobode i dostojanstva, gospodarske sigurnosti i jednakih mogućnosti. Osiguranje tih uvjeta je središnji cilj nacionalnih politika i međunarodne politike. Dosezi tih politika mogu biti procjenjivani samo u svjetlu toga temeljnog cilja. Cjelokupno djelovanje ILO-a usmjereno je, po članku 3. Filadelfijske deklaracije, prema idealu pune zaposlenosti i rastu životnog standarda. Kad je riječ o zaposlenju radnika, valja težiti njihovu zadovoljstvu u kojem mogu u najvećoj mjeri pridonijeti zajedničkom općem dobru. Osim ostalog, Deklaracija snažno ističe i nužnost socijalne sigurnosti zaposlenih.

Poslijeratno razdoblje ILO-a obilježeno je udvostručenjem broja zemalja članica, čime organizacija dobiva opći, univerzalni karakter. Važno je primijetiti da su tim proširenjima industrijski visokorazvijene zemlje postale manjinom u odnosu na zemlje u razvoju, proračun ILO-a se upeterostručio, a broj službenika učetverostručio. Našavši se tako pred novim izazovima, ILO 1964. godine osniva i *Međunarodni centar za osposobljavanje (International Training Centre)* sa sjedištem u Torinu. Kruna je svih tih napora svakako to što je 1969. ILO dobio Nobelovu nagradu za mir, i to upravo u godini proslave 50. obljetnice osnutka.

U to se vrijeme ILO našao pred novim izazovima i zadacima. Naime, pitanja s područja rada sve su se više počela politizirati, u čemu su se mogle prepoznati i posljedice blokovskog sukoba Istoka i Zapada. U tom je svjetlu postalo sasvim jasno da su radna pitanja iznova čvrsto povezana s temeljnim ljudskim pravima. Iako su u sljedećem razdoblju u funkcioniranje ILO-a uvedene mnoge promjene, kriza koja je nastala povlačenjem SAD-a iz ILO-a nije posve prevladana. To je povlačenje uključivalo i gubitak otprilike četvrtine proračuna ILO-a. Kasnije se, u Reaganovo doba, SAD vratio u ILO, a cijelo se to vrijeme ILO iznimno angažirao na području zaštite temeljnih radnih i ljudskih prava. Važnu ulogu organizacija je imala u tranziciji

[7] Svoje je temeljne ideje iznio u: Thomas, A. (1921.) International Labour Organization: its Origins, Development and Future, International Labour Review, 1 (1): 5-22

[8] Deklaracija je prihvaćena 10. svibnja 1944. da bi bila nadahnuće za djelovanje zemalja članica. Zato ona, još naglašenije nego drugi dokumenti, naglašava načela od kojih posebice ističe da su sloboda izražavanja i udruživanja bitni čimbenici održivoga napretka, naglašava da siromaštvo uvijek ugrožava mogućnost toga održivoga napretka. Svakako je vrlo važno istaknuti da se i ondje, kao i u gotovo svim kasnijim dokumentima ILO-a, daje potpuna jednakost svim sudionicima u dijalogu koji se odnosi na reguliranje radnih prava i pitanja iz tog konteksta, bez obzira na to je li riječ o predstavnicima radnika i zaposlenika ili vlada država u kojima se ti razgovori događaju.

istočnoeuropskih država tijekom njihova urušavanja i radničkih protesta (Standing, 2008: 364). Tijekom posljednjeg desetljeća važno je pozicioniranje ILO-a u provedbi Milenijskih ciljeva UN-a i traženja rješenja za globalnu ekonomsku krizu.

ILO se sastoji od tri glavna tijela: *Međunarodne konferencije rada (International Labour Conference)*, *Upravnog vijeća (Governing Body)* i *Međunarodnog ureda rada (International Labour Office)*. Međunarodna konferencija rada je mjesto okupljanja država članica ILO-a u lipnju svake godine u Ženevi. Svako se izaslanstvo države sastoji od dva predstavnika vlade zemlje članice te po jednog predstavnika zaposlenika i radnika. Trajna je zanimljivost u radu te konferencije u tome da se predstavnici zaposlenika i radnika mogu slobodno izražavati, u skladu s napucima svojih organizacija. To znači da se može dogoditi da izaslanstvo iste zemlje članice ima posve različite stavove i takvima ih izrazi u glasovanju. Tako se može dogoditi da predstavnici zaposlenika i radnika glasuju suprotno od predstavnika vlade svoje zemlje. Konferencija uspostavlja i prihvaća međunarodne radne standarde (Tapiola, 2001) i neka je vrsta foruma za raspravu o ključnim socijalnim i radnim pitanjima. Također donosi i proračun Upravnog vijeća i bira njegove članove.

Upravno vijeće je izvršno tijelo ILO-a. Sastaje se u Ženevi, triput na godinu, raspravlja o politici ILO-a te predlaže program i proračun organizacije. To tijelo bira i prvog čovjeka ILO-a. Sastavljeno je od 28 članova pojedinih vlada, 14 predstavnika zaposlenika i 14 predstavnika radnika. Države vodeće važnosti u industriji trajno imaju 10 mjesta u kvoti predstavnika vlada. Predstavnici vlada biraju se na mandat od tri godine, uzimajući u obzir ravnopravnu zastupljenost u geografskom smislu. Zaposlenici i radnici svoje predstavnike biraju samostalno. Međunarodni ured rada trajno je tajništvo ILO-a i središnje mjesto svih aktivnosti. Glavni ured, koji je u Ženevi, zapošljava otprilike 1900 službenika iz više od 110 zemalja svijeta, a još je 40 područnih ureda diljem svijeta. Osim njih, još otprilike 600 stručnjaka obavlja misije diljem svijeta, posebice tamo gdje se provode programi tehničke potpore. Ured ima i istraživački te dokumentacijski centar i tiskaru za potrebe izdanja (ILO, 2004).

Politički analitičari vide organizacijsku slabost ILO-a u krutim političkim kriterijima za odabir njegovih čelnika. Na čelne pozicije mogu doći osobe koje udovoljavaju političkim kriterijima, ali se nikad prije nisu bavile specifičnim složenim problemima na globalnim razinama. Čelnici su, prije svega, predstavnici poslodavaca (Međunarodne udruge poslodavaca), radnika (sindikata) i vlada (Standing, 2008: 371). Uz klasično nepovjerenje političara prema političkim analitičarima i istraživačima, kritičari spominju i nereprezentativnost predstavnika partnerskih skupina (Standing, 2008: 379).

Normativna djelatnost ILO-a najčešće je zaokupljena konvencijama i preporukama, koje se posebnošću svog sadržaja razlikuju od drugih međunarodnih instrumenata. Najčešće obrađuju pitanja u vezi s radnim odnosom, socijalnim osiguranjem i socijalnom politikom, iako su predmet njihovog normiranja i temeljna ljudska prava: pravo na rad, sloboda od prisilnog rada, sloboda udruživanja i sl. Valja naglasiti da ILO od svog začetka do danas ima kontinuiranu i vrlo dinamičnu normativnu djelatnost. Naime, u razdoblju od 1919. pa sve do 2007. doneseno je 187 konvencija i 199 preporuka (ILO, 2010). Normativnim djelovanjem ILO želi naći djelotvoran način unificiranja međunarodnog poimanja i tretiranja uvjeta rada u nacionalnim radnim zakonodavstvima (Bilić i Buklijaš, 2006). Normativna djelatnost ILO-a svodi se na međunarodno ujednačavanje minimalnih standarda u pogledu uvjeta rada i njihovu implementaciju u nacionalna radna zakonodavstva država članica, što je prilično teško u svijetu u kojemu su prisutne velike gospodarske, kulturne, političke i socijalne razlike ((Bilić i Buklijaš, 2006: 33).

U normativnoj djelatnosti prisutne su dvojbe (Helfer, 2006: 649). Poslodavci su zastupali mišljenje o prevladanosti potrebe donošenja novih konvencija i preporuka, jer su sva najvažnija pitanja iz područja uvjeta rada već uređena u većini zemalja, pa se uređenje uvjeta rada mora prepustiti neposrednim pregovorima radnika i poslodavaca. Stoga bi se normativna djelatnost ILO-a svela na donošenje preporuka kao instrumenata savjetodavnog karaktera. Na drugoj strani, predstavnici radnika iznose mišljenje prema kojemu je normativna djelatnost u vidu donošenja konvencija, kao pravno obvezujućih instrumenata za države članice koje su ih ratificirale, apsolutna nužnost u rješavanju socijalnih problema (Bilić i Buklijaš, 2006: 31).

Problem je u djelovanju ILO-a otvoreno promoviranje kompetitivnosti na tržištu rada i ugrožavanje tradicionalnog socijalnog modela, što ugrožava neke temeljne polazišne pozicije Međunarodne organizacije rada. Budući da je Svjetska banka financirala projekte za tehničku pomoć, ILO je u tome našao mogućnost financiranja svojih aktivnosti. Zato se ILO suzdržavao u debatama kojima bi mogao ugroziti svoju suradničku poziciju sa Svjetskom bankom i utjecajnim vladama (primjerice, rasprava o fleksibilnosti rada, mirovinskim

reformama (Standing 2008, 364). Organizacija je stavljena u tešku poziciju da ne iznevjeri temeljne pozicije, a da istovremeno zadrži partnerski i otvoreni odnos s organizacijama koje promoviraju otklon od klasičnog socijalnog modela (Standing, 2008: 365). Takav oprezan pristup važan je za financijsko stabiliziranje i međunarodno političko pozicioniranje organizacije, ali ugrožava vjerodostojnost organizacije i njezin utjecaj, pa je upitna potreba da se konvencijama promovira nešto što se već probilo u procese radnih odnosa. Taj je problem vidljiv, primjerice, u prihvaćanju *Konvencije o fleksibilnosti rada kod kuće* iz 1996. *(Flexibility Homework Convention No 177),* koju su do 2008. godine ratificirale samo četiri države (Standing, 2008: 366).

Hrvatska je članicom ILO-a postala 1992. godine, a od 2000. članica je Upravnog tijela te organizacije. Dosad je Republika Hrvatska ratificirala 58 konvencija ILO-a, od čega 55 pri učlanjenju (1991. godine) a samo tri u proteklih 19 godina. Hrvatsku pokriva Subregionalni ured za Srednju i Istočnu Europu utemeljen 1993. godine i smješten u Budimpešti. On pokriva 19 država te organizira konferencije, seminare, radionice, aktivnosti osposobljavanja, pruža tehničku pomoć na nacionalnoj i regionalnoj razini.

4.2. Obrazovna politika međunarodne organizacije rada

Cilj je ILO-a doličan rad za sve, koji se ostvaruje u uvjetima slobode, pravičnosti, sigurnosti i ljudskog dostojanstva. Budući da se uvjeti rada i prava radnika stalno mijenjaju, promjenjive su i kompetencije za ostvarivanje tih ciljeva. Postavljanje doličnog rada u središte djelovanja važna je promjena u ILO-u. Riječ je o radnim aktivnostima koje se ne provode samo kod rada u radnom odnosu i zaposlenošću, nego u svim vidovima i na svim mjestima rada. U tom je smislu rad *(work)* stavljen kao alternativa poslu *(labour)* kao tradicionalno središnjoj kategoriji te organizacije, pa se i zaposlenost zamjenjuje zapošljivošću, a jednakost i socijalna pravednost pravednošću *(equity)*. Uključivanje doličnog rada ujedno je prilika da ILO vrati ugled u međunarodnoj zajednici svojim projektom koji će se nadovezati na Milenijske ciljeve UN-a (Standing, 2008: 371).

U tom smislu mijenja se fokus potrebnih znanja i vještina, kao i instrumenata obrazovnih politika te prioriteta obrazovanja i osposobljavanja u ILO-u. U dvijetisućitim godinama ILO polazi od sljedećih konstatacija:

- obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje su temeljni, ali nedovoljni za postizanje svih postavljenih ciljeva;
- razvoj sposobnosti treba biti integralni dio ekonomskih, socijalnih i politika tržišta rada;
- politike osposobljavanja trebaju promovirati jednake mogućnosti za žene i muškarce, za osobe s invaliditetom, za isključene i siromašne, a obrazovne politike posebno su važne za povratak u obrazovni proces djece koja rade. ILO posebno upozorava i na loš položaj učitelja. Važno je nadoknaditi globalni manjak kvalificiranih učitelja (CEART, 2009). Taj problem je posebno važan u nerazvijenim državama, sa slabim obuhvatom školske djece, velikim postotkom napuštanja školovanja i slabom kvalitetom obrazovanja. Naglasak je na temeljnom obrazovanju nastavnika, njihovom daljnjem osposobljavanju, osiguravanju potrebnih resursa za plaće, infrastrukturu za potporu nastavnicima. Ključno je osigurati socijalni dijalog učiteljskih sindikata i obrazovnih vlasti da bi se stvorili uvjeti za učinkovite promjene (CEART, 2009). U tom zadatku ILO surađuje s UNESCO-om, s kojim je 1967. utemeljio zajednički odbor eksperata za provedbu *Preporuke o statusu učitelja (Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning the Status of Teachers* - CEART).

U dokumentima ILO-a najčešće se govori o osposobljavanju za razvoj vještina potrebnih za povećanje zapošljivosti radnika. Dakle, u prvom je planu osposobljavanje, a ne obrazovanje, ključne su vještine, a ne znanje. U slučajevima kad se i spominje obrazovanje, ističe se njegova nužna povezanost s osposobljavanjem. Kontekst odlučivanja određen je tripartitnim partnerstvom, a nastoje se naći zajednički interesi radnika i poslodavaca u razvoju vještina, održivom razvoju i tržišnom natjecanju. Obrazovne politike trebaju tome pomoći, a posljednjih godina posebna pažnja posvećuje se fleksibilnosti rada i ulozi kvalifikacijskih okvira u transparentnosti kvalifikacija i mobilnosti radnika. ILO koristi termin *ljudski resursi*, čije su značenje i svrha bliski koncepciji ljudskog kapitala Svjetske banke, ali je snažno obilježen nastojanjem da se stvore uvjeti za pravedan i doličan rad radnika.

Tablica 7 - Osnovna obilježja obrazovne politike Međunarodne organizacije rada

Čimbenici obrazovne politike	Ključne odrednice
Cilj obrazovanja	- cjeloživotni razvoj ključnih i profesionalnih vještina za zapošljivost, socijalna uključenost i razvoj u uvjetima doličnog rada - razvoj ljudskih resursa, posebno vještina za kompetitivno gospodarstvo i razvoj
Ciljevi obrazovne politike organizacije	- postaviti standarde kao potporu socijalnim i ljudskim pravima radnika osiguravanjem uvjeta za doličan rad putem normativnog djelovanja i razvoja ljudskih resursa - stvoriti političke, stručne i znanstvene osnove za primjenu instrumenata obrazovne politike koji pomažu boljoj prepoznatljivosti kvalifikacija, mobilnosti radnika, lakšem nadograđivanju vještina (nacionalni kvalifikacijski okviri) - poticati inkluzivne modele obrazovnih politika
Kontekst	- nejednak globalni razvoj, ugrožena pozicija radnika i poduzetnika
Cjeloživotno učenje	- cjeloživotno usvajanje i nadogradnja vještina u formalnom i neformalnom obrazovanju te informalnom okruženju na radnom mjestu
Naslijeđe	- strukovno osposobljavanje povezano uz socijalnu sigurnost i zaposlenost
Društvena dimenzija obrazovanja	- osiguravanje primjerenih (doličnih) uvjete rada radnika - uključivanje svih u osposobljavanje (naglasak na osobama s invaliditetom, djeci koja već rade i ženama) - socijalni dijalog i partnerstvo poslodavaca, radnika i vlada u odlučivanju o obrazovnim politikama
Prioritet	
Ciljna skupina država	- sve države, s naglaskom na manje razvijene države
Instrumenti	- deklaracije i preporuke - analize i istraživanja - širenje dobre prakse - neposredna obrazovna djelatnost - partnerstvo (tripartitno partnerstvo, partnerstvo s drugim međunarodnim organizacijama)
Ključni akteri promjena	- nacionalne vlade i ministarstva - udruge poslodavaca - sindikalne organizacije
Snaga utjecaja	- umjeren utjecaj (standardi, preporuke i jačanje kompetencija)

Obrazovanje i osposobljavanje prisutni su u različitim odjelima i uredima ILO-a, a osnovna organizacijska struktura uključuje podjelu na sektore i odjele (ILO, 2010a).

U *Sektoru za standarde i temeljna načela prava na radu (Standards and Fundamental Principles and Rights at Work Sector)* osposobljavanje i obrazovanje su značajna aktivnost. U *Međunarodnom odjelu za eliminiranje dječjeg rada (International Programme on the Elimination of Child Labour)* obrazovanje i osposobljavanje određuju se kao ključna komponenta bilo kojeg nastojanja u eliminiranju dječjeg rada. Važna je prevencija putem stjecanja znanja i vještina da bi se djeci osigurala bolja budućnost, ali je važno i izvlačenje djece iz dječjeg rada osiguravanjem njihova obrazovanja, ali i potporom obitelji putem dodatnog obrazovanja odraslih kako bi si mogli osigurati primjereni rad.

Sljedeći je sektor u kojem se ILO bavi obrazovanjem i osposobljavanjem *Sektor zapošljavanja (Employment Sector),* u kojem djeluje *Odjel za vještine i zapošljivost (Skills and Employability Department)*. Taj odjel pomaže državama članicama i socijalnim partnerima primijeniti političke preporuke putem tripartitnih konzultacija o razvoju vještina unutar *Programa za doličan rad (Decent Work Agenda)*. Pomaže komparativnim istraživanjima, smjernicama za politike i tehničkom pomoći koji su usmjereni na:

- integriranje razvoja vještina u nacionalne i sektorske razvojne strategije za potrebe tržišta rada;
- širenje pristupa osposobljavanju koje pomaže zapošljavanju mladih, osoba s invaliditetom i ostalih ugroženih skupina; te
- unapređivanje javnih službi za zapošljavanje, radi učinkovitog upravljanja karijerom, razvoja programa za aktivno tržište rada i brzih odgovora u uvjetima krize (ILO, 2010a).

Posebna skupina programa usmjerena je na politike i sustave osposobljavanja, koji su tijekom 2009. uključivali razvoj vještina za *zelene* poslove za *zelene ekonomije.* Drugi je projekt osposobljavanje za ruralno gospodarsko osnaživanje. Zasniva se na povećanju efikasnosti vladinih i nevladinih projekata koji stvaraju radna mjesta i popunjavanju praznina u tom području. Treći je program rađen u partnerstvu s Irskom, u potpori razvoju putem stvaranja većih mogućnosti za zapošljavanje žena i muškaraca, osoba s invaliditetom i osiguravanja doličnog rada. Sljedeća je skupina programa u tom sektoru osposobljavanje za smanjenje siromaštva. Razvoj vještina ključni je element za razvoj zapošljivosti i može biti snažan alat za redukciju siromaštva. Vještine za zapošljavanje mladih omogućuju im da naprave jednostavan prijelaz iz škole na posao. Za to su potrebne kvalitetne vještine, informacije o tržištu rada, vođenje karijere, priznavanje prethodno stečenih znanja te uključivanje poduzetničkih vještina. Kvalitetna bazična znanja i vještine važni su za provedbu cjeloživotnog učenja.

U Sektoru zapošljavanje obrazovne aktivnosti provodi i *Odjel za analize gospodarstva i tržišta rada (Economic and Labour Market Analysis Department)*. U tom odjelu provode se analize i istraživanja politika zapošljavanja. Primjer analitičkog rada u tom sektoru je istraživanje fleksigurnosti u Srednjoj i Istočnoj Europi, pri čemu je važna uloga obrazovanja i osposobljavanja (Cazes i Nesporova, 2007). U toj analizi posebno je poglavlje posvećeno situaciji u Hrvatskoj. Istraživanja fleksigurnosti trebala bi pridonositi razumijevanju tog pojma i njegovoj provedbi na regionalnoj i nacionalnoj razini. Ta istraživanja bila su dio projekata ILO-a o temi fleksigurnosti u Srednjoj i Jugoistočnoj Europi, a cilj im je promicati razumijevanje među kreatorima politike. Tijekom istraživanja priređivane su rasprave na nacionalnim tripartitnim seminarima, da bi se dijalogom pokušala uspostaviti ravnoteža između fleksibilnosti i sigurnosti zaposlenja (Crnković Pozaić, 2006).

Aktivnosti osposobljavanja prisutne su i u *Sektoru socijalne zaštite (Social Protection Sector)*. U tom sektoru važan je program sigurnosti i zdravlja na radu i u okolišu. Uključuje osposobljavanje za profesionalnu sigurnost i zdravlje koje je područje stalne tehničke evolucije. Zbog novih opasnosti i rizika potrebno je stalno razvijati nova znanja, širiti iskustva i dobre prakse. Posebno važan program u tom sektoru posvećen je odnosu HIV-a/AIDS-a i svijeta rada. Ključni ciljevi odnose se na svijest o socijalnim, ekonomskim i razvojnim posljedicama HIV-a/AIDS-a, pomoći vladama i poslodavcima da kontroliraju HIV/AIDS i da se eliminiraju stigma i diskriminacija oboljelih osoba. To uključuje prevenciju putem informiranja i obrazovnih programa te vezu s programima za poboljšanje zdravlja. Kao ciljne skupine navedeni su menadžeri, nadzornici, vršnjački edukatori, radnički predstavnici.

ILO-u je važan i *Sektor socijalnog dijaloga (Social Dialogue Sector)* s više ureda. *Ured za aktivnosti poslodavaca (Bureau for Employers' Activities)* uključen je u mrežu učenja poslodavaca koja je naslonjena na torinski obrazovni centar ILO-a. Osigurava osposobljavanje i širenje mogućnosti za organizacije poslodavaca u različitim područjima, od pitanja radnih mjesta do ekonomskih pitanja.

Važno je usmjerenje na radnika, o čemu se brine *Ured za radničke aktivnosti (Bureau for Workers' Activities* - ACTRAV). Njegova je osnovna namjena da osnažuje predstavničke, neovisne i demokratske sindikate u svim državama, da bi mogli ostvarivati svoju osnovnu ulogu zaštite radničkih prava. Posebno je značajan ACTRAV - Torinski program, koji je dio programa tog Ureda i Međunarodnog centra za osposobljavanje ILO-a u Torinu. Ključno je da se tehničkom suradnjom osnažuju kapaciteti radničkih organizacija, da se putem istraživanja, stjecanja znanja i radničkog obrazovanja osnažuju sindikati da bi bili spremni na socijalni dijalog. Unutar tog programa djeluje *Globalno radničko sveučilište (Global Labour University* - GLU), koje je ustvari mreža sveučilišta, međunarodnih i nacionalnih sindikata, udruga i ILO-a, s ciljem da osigura poslijediplomske kvalifikacije za sindikalce, radničke aktiviste i eksperte.

Opći sektor koji je vezan uz generalnog direktora uključuje *Međunarodni centar za osposobljavanje (International Training Centre),* utemeljen 1964. godine u Torinu u suradnji s talijanskom vladom kao

napredni institut za strukovno osposobljavanje. Osigurava visoku razinu osposobljavanja na radnom mjestu u državama iz kojih su polaznici ili putem interneta. Centar ima mnogo ekspertiza o zapošljavanju, radu, ljudskim resursima, razvoju, mrežu partnerskih institucija, a uz interdisciplinarni pristup osigurava nastavu na različitim jezicima.

Međunarodni institut za radničke studije (*International Institute for labour studies*) utemeljen je kao samostalno tijelo ILO-a, a zadatak mu je promovirati istraživanja, javne debate i širenje znanja koja su važna za ILO i države članice. Institut provodi međunarodna istraživanja i obrazovne programe. Omogućuje stjecanje iskustva i stažiranje u području socijalnih politika i promoviranju doličnog rada. Institut organizira predavanja o socijalnoj politici na brojnim svjetskim sveučilištima te javna predavanja najistaknutijih znanstvenika o pitanjima rada i socijalne politike. Organizira i programe posjeta stručnjacima u području rada i socijalne politike, pri čemu mogu koristiti resurse Instituta u svojem istraživanju i radu, te programe posjeta studenata, namijenjene diplomskom ili poslijediplomskom usavršavanju.

Interamerički centar za istraživanje i dokumentaciju o strukovnom osposobljavanju (The *Inter-American Research and Documentation Centre on Vocational Training* - CINTERFOR) utemeljen je kao centar za razmjenu iskustava u strukovnom obrazovanju i organizacija čvrsto povezana s institucijama za strukovno obrazovanje članica ILO-a iz obje Amerike i Španjolske. Ključni su stalno učenje i horizontalna suradnja nacionalnih organizacija u području strukovnog osposobljavanja i ljudskih resursa, širenju znanja i dobrih praksi u Latinskoj Americi i na Karibima. Područja rada Centra su mladi i zaposlenost, cjeloživotno učenje za zapošljivost i građanstvo, kvaliteta upravljanja i pravičnost u obrazovanju, osposobljavanje ugroženih skupina, socijalni dijalog, rad na strukovnim profilima i nacionalnim kvalifikacijskim okvirima, korištenje novih tehnologija, financiranje i ulaganje u strukovno osposobljavanje.

Tri se teme posebno izdvajaju u aktualnom pristupu znanju, sposobnostima i zapošljivosti u ILO-u: cjeloživotno učenje, inkluzivnost te ljudski resursi kao čimbenik gospodarskog i socijalnog razvoja. Cjeloživotno učenje i ILO prihvaća kao nužnost koja od ideje treba postati realnost. Prema toj koncepciji, prelazak iz škole na posao treba dopuniti učenjem na radnom mjestu nakon školovanja. Sustav osposobljavanja mora biti fleksibilniji, responzivniji i odgovarati gospodarskim, tehnološkim i socijalnim promjenama. Druga je tema osposobljavanje i strukovno vođenje, što je ključno u situaciji kad se ljudske sposobnosti i vještine te ulaganje u obrazovanje shvaćaju kao ključni elementi ekonomskog i socijalnog razvoja. Invalidnost i rad značajni su za tu organizaciju, pri čemu ILO u svojem *Programu za osobe s invaliditetom (ILO's Disability Programme)* promovira jednake mogućnosti i tretman osoba s invaliditetom u strukovnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju.

U ILO-u je rad na nacionalnim kvalifikacijskim okvirima jedan od najvažnijih za pitanja prepoznatljivosti vještina, tržišta rada i mobilnosti radnika. Polazište su *Zaključci rasprave o osposobljavanju za ljudske resurse i razvoj (The Conclusions of the General Discussion on Human Resources Training and Development)* na Međunarodnoj konferenciji rada 2000. godine. Zaključeno je da je razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira podjednako važan poduzetnicima i radnicima jer pomaže cjeloživotnom učenju, povezuje potrebe i ponudu za vještinama i olakšava pojedincima upravljanje vlastitom karijerom. Glavni je naglasak na priznavanju prethodno stečenog znanja kao mosta između neformalnog i formalnog obrazovnog sustava, kao put za povratak u formalni sustav. Neke studije usmjerene su na praksu priznavanja prethodno stečenog znanja na radu, a manje su se posvećivale dokumentiranju inicijativa što su se bavile vrednovanjem prije stečenog znanja zaposlenika.

4.3. Cjeloživotno učenje, obrazovanje i osposobljavanje odraslih

Ključni interes Međunarodne organizacije rada za razvoj ljudskih resursa i kontinuiranu izgradnju i nadogradnju vještina prirodno je povezan s problematikom obrazovanja odraslih. Ono se u toj organizaciji najčešće shvaća kao kontinuirano strukovno osposobljavanje, iako bogatstvo aktivnosti pokazuje i niz drugih aspekata. Prije svega, uključuje zdravstveno i političko obrazovanje te osposobljavanje odraslih. Razvojem i prihvaćanjem koncepcije cjeloživotnog učenja (posebno početkom 2000-tih) te su inicijative smještene unutar ideje obrazovanja i osposobljavanja u formalnom i neformalnom okruženju kao i afirmiranjem ishoda

informalnog učenja na radnom mjestu. U provedbi svojih inicijativa ILO naglasak stavlja na socijalni dijalog o obrazovanju i osposobljavanju, partnerstvo u istraživanju, planiranju i implementiranju osposobljavanja. To uvijek uključuje tripartitno partnerstvo, na čemu se i temelji djelovanje ILO-a.

O cjeloživotnom obrazovanju, obrazovanju odraslih i izobrazbi Međunarodna organizacija rada donijela je više dokumenata, od kojih treba istaknuti: *Preporuku br. 87 o profesionalnom usmjeravanju (Vocational Guidance Recommendation)* iz 1949., *Preporuku br. 88 o profesionalnom osposobljavanju odraslih (Vocational Training [Adults] Recommendation)* iz 1950., *Konvenciju br. 142 o profesionalnom usmjeravanju i profesionalnoj izobrazbi u razvoju ljudskih resursa (Human Resources Development Convention)* iz 1970., *Preporuku br. 150 o profesionalnom usmjeravanju i profesionalnom osposobljavanju u razvoju ljudskih resursa (Human Resources Development Recommendation)* iz 1975. te *Preporuku br. 195 o razvoju ljudskih resursa (Human Resources Development Recommendation)* iz 2004. godine. Važni su, također, zaključci Međunarodnih konferencija rada iz 2000., 2004. i 2008. kojima se definiraju politika Međunarodne organizacije u jačanju vještina, jačanju ljudskih resursa za zapošljivost, izradi nacionalnih kvalifikacijskih okvira i razvoju koncepcije cjeloživotnog učenja.

Preporuku o profesionalnom usmjeravanju (Vocational Guidance Recommendation) donijela je Međunarodna konferencija rada 1949. godine. Profesionalnim usmjeravanjem smatra se pomoć pojedincima u rješavanju njihovih problema u vezi s izborom zanimanja i napredovanja u zvanju, a uzimajući u obzir individualne osobine pojedinca i izglede za zapošljavanje. Profesionalno usmjeravanje temelji se na slobodnom izboru pojedinca. Najvažniji je cilj tog usmjeravanja omogućiti osobni razvoj pristupnika i njegovo zadovoljstvo koje proizlazi iz izbora zanimanja. Pritom svakako valja voditi brigu i o razvoju rješenja koja predstavljaju djelotvorno i razborito raspolaganje ljudskim potencijalima na nacionalnoj razini.

S aspekta cjeloživotnog obrazovanja posebno je važno određenje Preporuke da profesionalno usmjeravanje nije jednokratan proces, nego kontinuiran, i to bez obzira na dob onih koji traže tu vrstu savjeta. Ti uvjeti trebaju biti poštovani svuda i odnositi se na svakoga tko traži profesionalno usmjeravanje. Nasuprot tome, sadržaji profesionalnog usmjeravanja trebaju biti prilagođeni posebnim potrebama svake zemlje. Razvoj profesionalnog usmjeravanja ovisi o uspostavi primjerene administrativne strukture i stručnosti onih koji te programe provode.

Nadalje, predlaže se da se profesionalno usmjeravanje ne provodi samo prigodno, kad su osobe koje ga traže već pri neposrednom izboru zanimanja, nego ga treba započeti već u osnovnom obrazovanju, tako da bude uključeno u nastavne programe. Ono, dakle, u tom stadiju nije usmjereno na izbor, nego na osvješćivanje interesa, talenata i kvalifikacija mladih ljudi, jer će im to znanje svakako olakšati izbor zanimanja u budućnosti. Narav tog preliminarnog profesionalnog usmjeravanja govori da ono mladim ljudima treba pružiti sveobuhvatne podatke o raznim zanimanjima te im to omogućiti gdje god je moguće (primjerice, u industrijskim i gospodarskim poduzećima, na njihovim radnim mjestima...). Tome se pridodaju i osobni intervjui i rasprave s mladima o pojedinim zanimanjima, što postaje posebno važno u vremenu kad su mladi pred neposrednim izborom zanimanja.

U cjelokupnom procesu profesionalnog usmjeravanja postoje skupine koje imaju sužen izbor mogućih zanimanja pa im se zato treba posvetiti posebna briga. To se prije svega odnosi na osobe s posebnim potrebama na bilo kojoj razini, odnosno sve kojima bi te posebne potrebe mogle uvelike utjecati na izbor zanimanja. Proces savjetovanja o zapošljavanju treba biti organiziran na nekoliko razina i treba obuhvaćati: razgovore sa savjetnikom za zapošljavanje, proučavanje očevidnika radnog iskustva pojedine osobe, uvid u očevidnike o stručnoj spremi pojedinih kandidata te specijalističke treninge koje je kandidat obavio, zatim medicinsku dokumentaciju o kandidatu te različite testove znanja, vještina i predispozicija za pojedino zanimanje. Preduvjet djelotvornosti sustava profesionalnog usmjeravanja osigurava se i jasnom podjelom ovlasti i odgovornosti između tijela lokalne i državne uprave, pri čemu odgovornost za provedbu treba povjeriti posebno tijelima koja se bave obrazovanjem i zapošljavanjem, uz pretpostavku njihove bliske suradnje. Podrazumijeva se da je pretpostavka te djelotvornosti primjeren broj službenika s primjerenim obrazovanjem i vještinama koji mogu osigurati toliko potrebnu suradnju svih uključenih u proces profesionalnog usmjeravanja.

Preporuku o profesionalnom osposobljavanju odraslih (Vocational Training [Adults] Recommendation) donijela je Opća skupština Međunarodne organizacije rada 1950. godine. Nakon što je već prihvatila neke odredbe vezane uz problem profesionalnog osposobljavanja odraslih, i to s obzirom na neke opće i pojedinačne

vidike tog problema, preporukom se nastojalo ponuditi još rješenja, posebice s obzirom na osobe s invaliditetom. Profesionalno osposobljavanje odraslih treba se proučavati, razrađivati i razvijati u skladu sa situacijom i trendom na tržištu zapošljavanja, naporima da se poveća ili unaprijedi proizvodnja te mogućnostima prihvaćanja praktikanata na prihvatljivo radno mjesto.

Profesionalno osposobljavanje odraslih treba se razvijati u suradnji s radničkim i zaposleničkim organizacijama tamo gdje postoje te se stoga mogu postići primjereni dogovori vezani uz tu suradnju. Osposobljavanje bi odraslima trebalo pružiti pozadinsku spoznaju (kontekst) koja se odnosi na zanimanje za koje se pripremaju i područje rada u kojem žele biti zaposleni. Osposobljavanje nezaposlenih odraslih osoba treba biti upotrijebljeno ne kao svojevrsna zamjena za osiguranje nezaposlenih ili za sustave pomoći nezaposlenima, nego treba služiti svrsi njihova ponovnog zapošljavanja.

Osposobljavanje treba biti prilagođeno obrazovanju odraslih i mora omogućiti primjereno početno osposobljavanje, osvježavanje stečenog znanja te dodatno osposobljavanje s ciljem napredovanja. Takvi sadržaji trebaju biti dostupni, među ostalima, i demobiliziranim osobama i žrtvama rata koje trebaju osposobljavanje da bi našle prikladno zaposlenje, osobama s posebnim potrebama, nezaposlenima koji žele naći posao, osobito onima koji se žele zaposliti u deficitarnim zanimanjima, radnicima koji su zbog tehnološkog razvoja postali viškom u svojim zanimanjima, odraslima koji žele naći novi posao s obzirom na zasićenost tržišta njihovim zanimanjem, odraslima koji se žele, uz vladinu potporu, iseliti i onima koji trebaju osposobljavanje kako bi prilagodili svoje znanje i vještine situaciji u zemlji u koju se iseljavaju.

Sva načela koja donosi Preporuka trebaju biti primjenjiva i na osobe s invaliditetom, koliko god to medicinski i edukacijski uvjeti dopuštaju. Da bi se takve osobe nesmetano mogle uključiti u rad, potrebno ih je usmjeriti prema zanimanjima u kojima njihova invalidnost najmanje utječe na rezultate rada. Osposobljavanje treba biti razvijeno uz pomoć savjetodavnih tijela uspostavljenih na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini sastavljenih od predstavnika vlasti i drugih tijela, pa i radničkih i zaposleničkih organizacija. Ta savjetodavna tijela trebaju biti odgovorna, posebice za razvoj politike programa za osposobljavanje odraslih na nacionalnoj razini te na lokalnoj i regionalnoj razini za primjenu tih mjera te za koordinaciju aktivnosti između lokalne i regionalne razine.

Konvenciju o ljudskim resursima (Human Resources Development Convention), koja se bavi profesionalnim usmjeravanjem i profesionalnom izobrazbom u razvoju ljudskih resursa, donijela je Međunarodna konferencija rada 1970. Ona predviđa da će svaka članica prihvatiti i razviti cjelokupnu i koordiniranu politiku te programe profesionalnog usmjeravanja i profesionalnog osposobljavanja usko povezane sa zapošljavanjem, posebice putem javnih službi za zapošljavanje. Ta politika i programi trebaju voditi računa o potrebama zapošljavanja, prilikama i problemima na regionalnoj i nacionalnoj razini. Treba uzeti u obzir i razinu gospodarskog, socijalnog i kulturnog razvitka te uzajamne odnose razvoja ljudskih resursa i drugih gospodarskih, socijalnih i kulturnih ciljeva. Te politike i programi bit će osmišljeni tako da poboljšaju sposobnost pojedinca da razumije i pojedinačno ili kolektivno utječe na radno i socijalno okruženje. Politike i programi omogućit će svim osobama jednako, bez diskriminacije, da razviju i upotrijebe svoje sposobnosti za rad u svome najboljem interesu i u skladu sa svojim željama i potrebama društva (ILO, 1975).

Imajući to u vidu, svaka će članica ustanoviti i razviti fleksibilni i komplementarni sustav opće, tehničke i profesionalne izobrazbe te obrazovnog i profesionalnog usmjeravanja, bilo u sustavu formalnoga obrazovanja ili izvan njega. Konvencijom su se države članice obvezale da će postupno širiti svoj sustav profesionalnog usmjeravanja osiguravajući pritom sveobuhvatne informacije te da će široko područje usmjeravanja učiniti dostupnim svoj djeci, mladim osobama i odraslima, uključujući i osobe s posebnim potrebama. Takve informacije trebaju pridonijeti lakšem izboru zanimanja, daljnjem osposobljavanju i razvoju drugih obrazovnih mogućnosti. Ujedno bi trebale poboljšati perspektive zapošljavanja, mogućnosti napredovanja, uvjete rada, sigurnost i higijenu pri obavljanju posla i drugo. Konvencija sadrži i tehničke odredbe kojima se tijelima ILO-a omogućuje praćenje procesa primjene odredbi sadržanih u Konvenciji.

Godine 1974. usvojena je *Konvencija o plaćenom dopustu za svrhe obrazovanja (Paid Educational Leave Convention)*. U toj konvenciji izraz plaćeni dopust za svrhe obrazovanja znači dopust koji radnik dobije za obrazovne svrhe na određeno razdoblje u radnom vremenu i uz odgovarajuća financijska primanja. Svaka država članica treba formulirati politiku primjerenu nacionalnim uvjetima i praksi za poticanje odobravanja plaćenog dopusta za svrhe obrazovanja u cilju osposobljavanja na svim razinama: općeg, društvenog i građanskog te sindikalnog obrazovanja (ILO, 1974).

Zbog važnosti profesionalnog usmjeravanja u primjeni politike zapošljavanja i u skladu s prijašnjim preporukama Međunarodne organizacije rada, donesena je 1975. *Preporuka o profesionalnom usmjeravanju i profesionalnom osposobljavanju u razvoju ljudskih resursa (Human Resources Development Recommendation)*. Preporuka se odnosi na profesionalno usmjeravanje i profesionalno osposobljavanje mladih i odraslih, i to u svim područjima gospodarskog, socijalnog i kulturnog života te na svim razinama radnih vještina i odgovornosti. Jedan od zasigurno glavnih ciljeva te relativno opsežne preporuke je doprinos svih država članica u razvoju sveobuhvatne i koordinirane politike i programa profesionalnog usmjeravanja i profesionalnog osposobljavanja, koje je usko povezano sa zapošljavanjem, odnosno usuglašavanje zajedničke politike o tim pitanjima među svim članicama (ILO, 1975a).

Te politike trebaju uzeti u obzir, prije svega, potrebe zapošljavanja, prilike i probleme, i to i na regionalnoj i na nacionalnoj razini. Jednako je važno uzeti u obzir i razinu gospodarske, socijalne i kulturne razvijenosti te odnose i uvjetovanost razvoja ljudskih resursa i drugih gospodarskih, socijalnih i kulturnih ciljeva. Sve to, kako se ističe u Preporuci, treba biti usklađeno s metodama i pristupima koji odgovaraju nacionalnim uvjetima. Politike i programi trebaju ohrabriti sve ljude na jednakoj osnovi, omogućujući im, bez bilo kakve diskriminacije, razvoj njihovih sposobnosti za rad u njihovom najboljem interesu i u punom skladu s njihovim težnjama, a vodeći računa i o potrebama društva u kojem žive. Te su ideje Preporuke pozadina ohrabrenja poslodavaca da prihvate svoju odgovornost za obrazovanje radnika u njihovim zanimanjima.

Politikama i programima o kojima je riječ svrha je osigurati pristup produktivnom zapošljavanju, uključujući i samozapošljavanje u zanimanjima koja odgovaraju željama pojedinca. Ti programi trebaju promicati i razvijati kreativnost i dinamizam te imati za cilj rast radne djelotvornosti zaposlenika, štititi zaposlenike od rizika nezaposlenosti i drugih gubitaka prihoda koji proizlaze iz manjka potrebe za njihovom stručnošću te rizika podzaposlenosti. Posebno se ističe potreba sudjelovanja svih društvenih skupina u procesu zapošljavanja. Da bi to osigurale, članice trebaju osigurati svima jednak pristup profesionalnom usmjeravanju i profesionalnom osposobljavanju. Trajnost tog procesa treba biti osigurana realističnim usmjeravanjem različitih društvenih skupina k profesionalnom usmjeravanju i osposobljavanju. To traži, kako ističe Preporuka, ustanovljavanje modela sustavnog osposobljavanja, i to u svim područjima gospodarske aktivnosti i svim vrstama poslova, razinama, sposobnostima i odgovornostima.

Jedna od točaka, koja nabraja preduvjete, iznimno je važna za pitanja cjeloživotnog obrazovanja, iako je i cijeli prethodni kontekst zapravo stvaranje uvjeta za taj proces, bez obzira na to što se izrijekom ne spominje. Naime, Preporuka traži da se svim radnicima omogući stvarna mogućnost ponovnoga ulaska u obrazovni sustav, i to na razini primjerenoj njihovu radnom iskustvu i potrebama. Da bi se osigurala djelotvornost tog mehanizma, potrebno je uspostaviti blisku suradnju i koordinaciju profesionalnog usmjeravanja i osposobljavanja omogućenog izvan školskog sustava s jedne strane i obrazovnog usmjeravanja unutar školskog sustava s druge strane. Iako bi se danas moglo kazati kako je ideal cjeloživotnog obrazovanja usmjeren prema ideji da se iz tog obrazovnog sustava ni ne izlazi, posebice s obzirom na različite vrste edukacijskih procesa koji stoje na raspolaganju zaposlenima, treba imati na umu da je ta Preporuka donesena 1975. te da ona, upravo tim svojim postavkama, sasvim sigurno otvara put potpunijoj koncepciji cjeloživotnog obrazovanja kakvo danas poznajemo.

Članice trebaju postupno proširivati svoje sustave profesionalnog usmjeravanja, uključujući prije svega informiranje o zaposlenosti, osiguravajući da potpune informacije stignu do najširih slojeva zainteresiranih: djece, mladih i odraslih, uključujući primjerene programe za osobe s posebnim potrebama. Na sličan način kao i Preporuka br. 87, i ovaj dokument ističe istu ideju kao jedan od svojih glavnih ciljeva: pružiti djeci i mladima koji još nisu radna snaga temelje za izbor smjera obrazovanja ili radne izobrazbe u svjetlu njihovih želja, mogućnosti i interesa u izboru zanimanja. Na tom je tragu i poziv na nastojanje da se pomogne osobama koje žele promijeniti posao ili su nezaposlene kako bi isplanirale svoje osposobljavanje u zvanju kojem teže. To se, dakako, ne može postići bez dobrog informiranja svih zainteresiranih o potrebama na tržištu rada. Svi ti ciljevi provedivi su ako se kontinuirano radi na svijesti da je uspjeh moguć samo uz doprinos različitih sektora gospodarstva i grana gospodarskih aktivnosti, uključujući i one koje se ne smatraju osobito prestižnima, one koje pridonose sveukupnom razvoju i povećanju zaposlenosti.

Da bi se proces zaokružio, potrebno je osigurati i povratnu informaciju o djelotvornosti pojedinih izobrazbi i programa, i to kao sastavni dio profesionalnog usmjeravanja. Članice bi u skladu s ovom Preporukom trebale postupno proširivati, prilagođavati i usklađivati sustav osposobljavanja u skladu s potrebama pojedine

države. Čineći to, posebnu pozornost treba obratiti na pružanje prilike za napredovanje u zvanju, koju treba otvarati kad god je moguće osobama što žele i mogu dostići višu razinu sposobnosti i odgovornosti. U taj kontekst ulazi i potreba za osposobljavanjem u zvanju, osobito u područjima gospodarstva gdje je ona dosad bila nesustavna ili, što je još važnije, u granama koje se razvijaju toliko brzo da to dovodi do zastarijevanja tehnologije i traži prihvaćanje novih metoda rada.

Programi osposobljavanja u zvanju trebaju zadovoljiti potrebe mladih osoba i odraslih s malo radnog iskustva ili bez njega, onih koji su već uključeni u radne procese, da bi se povećao opseg njihovih sposobnosti ili odgovornosti, ažuriralo njihovo znanje i sposobnosti, kako je spomenuto, u svjetlu razvoja tehnologije i znanja u područjima njihova zanimanja. Ti programi također trebaju obuhvatiti i one koji trebaju ponovno osposobljavanje kako bi im se omogućilo da prihvate nove kvalifikacije u različitim područjima rada. Mladima ili odraslima s malo radnog iskustva treba omogućiti izobrazbu o zaštiti zdravlja i sigurnosti na radnom mjestu (Daly, 2001: 65).

Međunarodna konferencije rada 2000. godine donijela je Rezoluciju u vezi s ljudskim resursima, osposobljavanjem i razvojem (Resolution concerning human resources training and development) (ILO, 2000). Prema toj rezoluciji, ključno je iskušenje na početku novog stoljeća osigurati zaposlenost, održivi ekonomski razvoj i socijalnu uključenost. ILO se zauzima za kvalitetu i kvantitetu zaposlenosti te doličan rad. Obrazovanje i osposobljavanje trebaju izgrađivati zapošljive radnike i informirane građane u globaliziranom svijetu. Razvoj ljudskih resursa za ekonomski i socijalni razvoj važan je, ali da bi bio učinkovit, treba biti povezan s ekonomskim, fiskalnim, socijalnim i politikama tržišta rada. Inicijalno osposobljavanje daje ključne radne i strukovne vještine potrebne ulazak u svijet rada, ali tek cjeloživotno učenje omogućuje da se kompetencije pojedinca stalno usavršavaju prema promjenama u radnom procesu i tehnologiji. Obrazovanje i osposobljavanje važan su instrument u sprečavanju socijalne isključenosti.

Prema Rezoluciji, obrazovanje se ne može odvojiti od osposobljavanja (ILO, 2000), ključno je temeljno, redovno obrazovanje, na što se nadovezuje upravljanje karijerom. Osim strukovnih kvalifikacija i vještina, važne su i socijalne vještine te kompetencije potrebne u suvremenim uvjetima rada (timski rad, poduzetništvo, ICT). Time se potvrđuje osnovno usmjerenje ILO-a na osposobljavanje i razvoj vještina i kompetencija, kao ključni dio razvoja ljudskih resursa.

Obrazovanje je ljudsko pravo pa svima treba osigurati njegovu dostupnost. Nema univerzalnog načela za ulaganje u obrazovanje i osposobljavanje, različite države koriste različite modele, a posebno je važno ulaganje poduzetnika u daljnje obrazovanje. ILO se obvezao razraditi bazu podataka o ulaganju u strukovno i kontinuirano obrazovanje. Konferencija je konstatirala neodrživi globalni obrazovni jaz između bogatih i siromašnih zemalja. Dok se dio država bavi razvojem obrazovanja na daljinu i korištenjem napredne informatičke tehnologije, dio nerazvijenih država još se bori s temeljnom nepismenošću odraslih. ILO u tom dijelu upozorava na poteškoće strukturnih prilagodbi i reduciranje javnih sredstava za obrazovanje odraslih, što dodatno zaoštrava ta pitanja. To je posebno važno jer neke od tih država nemaju ni osnovnu fizičku infrastrukturu za obrazovanje.

Izazov je ILO-u i drugim međunarodnim organizacijama upravo u stvaranju uvjeta da se takvim državama pomogne, a multinacionalne kompanije trebale bi omogućiti pravičniju dostupnost tehnoloških dostignuća. Taj dio gotovo da sadrži kritiku prijašnjih politika Svjetske banke, što nije čudno ako se zna da se dobar dio aktivnosti ILO-a zasniva na suradnji s drugim međunarodnim organizacijama, uz različite naglaske, ali i izbjegavanje kritičkih opaski. I u ovom dokumentu ističe se važnost suradnje u razvoju ljudskih resursa s UNESCO-om, EU-om, Međunarodnom monetarnim fondom i Svjetskom bankom, posebno u iskorjenjivanju nepismenosti.

Ovaj dokument posebno je važan jer je naglasio važnu ulogu ILO-a u razvoju nacionalnih kvalifikacijskih okvira. „Razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira u interesu je poduzetnika i radnika jer pomaže cjeloživotnom učenju, pomaže poduzetništvu i agencijama za zapošljavanje u povezivanju vještina koje se nude i koje se traže, i rukovode pojedince u izboru osposobljavanja i karijere“ (ILO, 2000). Okviri trebaju biti prilagođeni, široko postavljeni, osigurati prenosivost kvalifikacija i biti temeljeni na industrijskim potrebama te na profesionalnim standardima, ustanovljeni od socijalnih partnera i trebaju odražavati vještine koje se traže u gospodarstvu i javnim ustanovama. Trebaju imati pravičan i transparentan sustav provjere bez obzira kako su kompetencije stečene (formalnim i neformalnim obrazovanjem ili informalnim učenjem) (ILO, 2000: 17). Važno je da svaki pojedinac može certificirati vještine koje je stekao bilo radom, bilo formalnim ili neformal-

nim obrazovanjem. Provjera treba identificirati koje vještine nedostaju i omogućiti njihovo usvajanje. Okvir bi trebao pružiti informacije koje će razumjeti i prepoznati poduzetnici te obrazovne institucije, bile javne ili privatne. Ključna je metodologija provjere kompetencija. Strukovne kvalifikacije trebale bi postati dostupne radnicima ili svima koji žele učiti, a za to treba osigurati javne i privatne provoditelje te ih kontinuirano obnavljati.

ILO se obvezao osigurati bazu podataka, izraditi temeljnu studiju o njima te se posebno baviti priznavanjem prethodno stečenog učenja. Studije napravljene na temelju tih inicijativa dragocjen su izvor podataka o kvalifikacijskim okvirima u različitim obrazovnim sustavima, o iskustvima, pozitivnim i negativnim primjerima (Tuck, 2007).

Nadovezujući se na prethodne konvencije, preporuke i zaključke međunarodnih konferencija, ILO je na svojoj Međunarodnoj konferenciji 2003. godine jasno potvrdio usmjerenost prema izgradnji koncepcije cjeloživotnog učenja u društvu znanja. Izvještaj i zaključci o Učenju i osposobljavanju za rad u društvu znanja (Learning and training for work in the knowledge society) uklapaju se u širi kontekst međunarodnih organizacija koje definiraju ključno obrazovno usmjerenje na razvoj cjeloživotnog učenja u društvu znanja. Nadovezuju se na prethodne deklaracije, uključuju kvalifikacijske okvire i snažno naglašavaju potrebu cjeloživotnog učenja. U tom se smislu centralne kategorije - ljudski resursi i osposobljavanje - sagledavaju u novom kontekstu, koji definiraju kao promjenu u paradigmi: „osnaživanje pojedinca da bude graditelj i arhitekt svojeg učenja i samoizgradnje“ (ILO, 2003). Dokument navodi tri osnovna načina usvajanja novih znanja i vještina: učenje, obrazovanje i osposobljavanje, za čiji su ukupan razvoj i stvaranje povoljnog okruženja važni socijalni dijalog i partnerski odnosi vlada, socijalnih partnera, civilnog društva i pojedinaca.

Preporuka o razvoju ljudskih resursa (Human Resources Development Recommendation) revidira i zamjenjuje Preporuku o razvoju ljudskih resursa iz 1975. godine, a donijela ju je Opća skupština ILO-a 2004. godine. Donesena je na temelju spoznaje da obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje znatno pridonose promicanju interesa pojedinaca, poduzeća i društva u cjelini, posebice s obzirom na veliki izazov postizanja pune zaposlenosti, iskorjenjivanja siromaštva (Somavia, 2003: 34), društvenog uključivanja i održivog gospodarskog rasta. Na tom tragu Preporuka poziva vlade, zaposlenike i radnike da obnove predanost cjeloživotnom učenju. Vlade to mogu činiti ulaganjem i stvaranjem uvjeta za promicanje obrazovanja na svim razinama, poduzeća osposobljavanjem svojih zaposlenika, pojedinci koristeći prilike za obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje.

Preporuka prepoznaje da su obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje temeljni i trebaju biti sastavni dio ukupne gospodarske, fiskalne, socijalne i radne tržišne politike i programa važnih za održivi gospodarski rast i stvaranje novih radnih mjesta te društveni razvoj. Osim te opće razine, obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje pridonose osobnom razvoju, pristupu kulturi i aktivnom građanstvu. Članice na temelju socijalnog dijaloga trebaju uobličiti, primijeniti i preispitati svoje politike i programe razvoja ljudskih resursa te obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja i usklađivati ih s gospodarskim, fiskalnim i socijalnim politikama (ILO, 2004a).

Pojam cjeloživotnog učenja, kako je definiran u Preporuci, obuhvaća sve vrste učenja u životu, usmjerene k razvoju kompetencija i kvalifikacija. Pojam kompetencija pokriva znanje, vještine i „know-how“ svladan i primijenjen u specifičnom kontekstu. Pojam kvalifikacija upotrebljava se u značenju formalnog izraza profesionalnih sposobnosti radnika priznatih na međunarodnoj, nacionalnoj i sektorskoj razini. Zapošljivost se odnosi na prenosive kompetencije i kvalifikacije koje povećavaju sposobnost pojedinca da se koristi edukacijom i osposobljavanjem kako bi osigurao i zadržao doličan posao, napredovao unutar poduzeća i između poslova te se nosio s promjenama u tehnologiji i uvjetima na tržištu rada.

Članice trebaju takve politike razvoja ljudskih resursa, obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja koje će podržavati cjeloživotno učenje kao dio niza mjera za stvaranje radnih mjesta i postizanje održivoga gospodarskog i socijalnog razvoja. Te mjere trebaju posvetiti jednaku pozornost gospodarskim i socijalnim ciljevima, naglašavajući spomenuti održivi gospodarski razvoj u kontekstu globalizirajućega gospodarstva (Torres, 2001) i društva temeljenoga na znanju i vještinama. Trebaju naglašavati važnost inovacija, kompetitivnosti, produktivnosti, rasta gospodarstva, stvaranja radnih mjesta i zapošljivosti ljudi držeći da to omogućuju upravo inovacije.

U tom su smislu potrebni novi pristupi obrazovanju i osposobljavanju, da bi se tako zadovoljile potrebe za novim vještinama i sposobnostima. S tim ciljem članice trebaju priznati kako su obrazovanje i osposobljavanje pravo za sve i u suradnji sa socijalnim partnerima cjeloživotno obrazovanje učiniti dostupnim svima. S obzirom

na razvoj kompetencija, članice sa socijalnim partnerima trebaju promicati prepoznavanje trendova na području potreba za kompetencijama i s obzirom na pojedince, poduzeća, gospodarstvo i društvo u cjelini. To, dakako, uključuje i prepoznavanje uloge socijalnih partera, poduzeća i radnika te podržavanje njihovih inicijativa na pregovaračkom području da bi se donijele pozitivne mjere za poticanje investiranja i sudjelovanja u osposobljavanju.

Uz ostalo, potrebno je organizirati i osposobljavanja na poslu i izvan njega, razviti programe osposobljavanja za žene te za sve specifične skupine i gospodarska područja te za osobe s posebnim potrebama. U pogledu priznavanja i certifikacije vještina, trebaju biti prihvaćene mjere u skladu s nacionalnim okvirom kvalifikacija da bi se promicali razvoj, provedba i financiranje jasnog mehanizma za ocjenjivanje, certifikaciju i priznavanje vještina (sposobnosti), uključujući učenje i iskustvo, bez obzira na to gdje je stečeno i bez obzira na to je li stečeno formalno ili neformalno. Ta metodologija ocjenjivanja treba biti objektivna, nediskriminirajuća i povezana sa standardima. Potičući istraživanja na području razvoja ljudskih resursa, obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja, članice trebaju vrednovati utjecaj svoje politike obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja na učinjeni napredak prema postizanju ciljeva ljudskog napretka, poput stvaranja radnih mjesta i iskorjenjivanja siromaštva. Sa socijalnim partnerima trebaju pratiti trendove tržišta rada, razvoja ljudskih resursa i osposobljavanja.

Konačno, kao i kod svih ILO-ovih dokumenata te vrste, Preporuka završava regulacijom pitanja međunarodne suradnje, obvezujući članice da razviju mehanizme koji će olakšati nepovoljan utjecaj gubitka sposobnih ljudi u zemljama u razvoju zbog migracija. Zato treba stvarati uvjete za gospodarski rast te dijeliti iskustva u područjima obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja u skladu s najboljom međunarodnom praksom. Podržavajući multikulturalno društvo, članice trebaju promicati prenosivost vještina, kompetencija i kvalifikacija na nacionalnoj i međunarodnoj razini. U tom se smislu svakako može dodati da je poznati Bolonjski proces već napravio velike iskorake u tom smjeru. Članice trebaju također povećati financijsku i tehničku pomoć zemljama u razvoju i promicati na razini međunarodnih financijskih institucija politiku i programe koji obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje stavljaju u središte razvojnih politika. To, dakako, uključuje i promicanje bilateralne i multilateralne suradnje vlada, socijalnih partnera, privatnog sektora i međunarodnih organizacija te svih drugih uključenih u rješavanje pitanja na koja se odnosi Preporuka.

Na Međunarodnoj konferenciji rada 2008. godine važna tema bilo je povezivanje obrazovanja, cjeloživotnog učenja i vještina s razvojem, ulaskom na tržište rada. Doneseni su Zaključci o vještinama za unaprijeđenu produktivnost, zaposlenost, rast i razvoj (Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development) (ILO, 2008). Na tripartitnoj osnovi (vlade, poslodavci i radnici) doneseni su zaključci o toj osnovnoj temi, koji osiguravaju praktične smjernice za osnaživanje obrazovanja, strukovnog osposobljavanja i cjeloživotnog učenja kao ključnih čimbenika u zapošljivosti radnika i održivosti za poduzetnike.

Učinkovit razvoj vještina zahtijeva holistički pristup koji se sastoji od kontinuiranih, povezanih putova učenja, vođenja karijere, mogućnosti za kontinuirano učenje tijekom cijelog života, radi razvoja ključnih vještina, uključujući pismenost, numeričku pismenost i komunikacijske vještine, timski rad i rješavanje problema te poduzetničke vještine kao temeljna polazišta za cjeloživotno učenje. Ali, važan je i razvoj kompleksnijih vještina (profesionalnih, tehničkih i vještina ljudskih resursa) koje omogućuju višu razinu poslova. I ova Konferencija naznačila je važna pitanja koja rješenja nalaze u kvalifikacijskim okvirima. Važna je prenosivost vještina koje se temelje na ključnim vještinama i omogućuju radnicima da vještine koriste u novim zanimanjima i industrijama. Pritom je presudno da se mogu kodificirati, standardizirati, provjeravati i certificirati, kako bi ih prepoznali socijalni partneri u različitim sektorima i na tržištu rada. Ključna je riječ zapošljivost, koja treba rezultirati iz svih tih čimbenika politike obrazovanja i osposobljavanja (ILO, 2008: 8).

Unapređivanje produktivnosti treba služiti poboljšanju uvjeta života radnika, održivosti poduzetničkih pothvata, socijalnoj koheziji i ekonomskom razvoju. Vlade trebaju stvoriti okvir za povezivanje trenutačnih i budućih potreba za vještinama da bi se radnici i poduzetnici mogli prilagoditi promjenama i izgraditi kompetencije za buduće tržište rada.

Ovaj dokument uočava važnost praktičnog dijela cjeloživotnog učenja (razvoj vještina na radnom mjestu i izvan njega), važnost razumijevanja poduzetnika i radnika kao ključnih aktera (promocija kulture cjeloživotnog učenja) te konzistentni okvir politike koji to omogućuje i podupire. Razvoj vještina razumijeva se kao jedan od globalnih pokretača promjena. Upozorava se da nije dovoljno razvijati samo usko profesionalne profile vještina, nego treba pažljivo balansirati strukovne i opće vještine da bi se primjereno unaprijedili investicijska klima, produktivnost i doličan rad.

Naglašava se važnost bezbolnog prijelaza radnika s jednog radnog mjesta na drugo prema zahtjevima poslodavca, čemu treba pomoći sustav priznavanja vještina koji prepoznaje i certificira prethodno znanje i iskustvo. Radnici s prenosivim vještinama lakše bi prelazili na nove poslove (ILO, 2008: 8). Tome bi pomogla institucionalna rješenja kao što su dostupnost ponovnog osposobljavanja te nadogradnje vještina. Važni su, također, ljudski čimbenici - posvećenost poslodavaca i radnika cjeloživotnom učenju i želja radnika da koriste dostupne mogućnosti.

Uloga je ILO-a u tom procesu prije svega u stručnoj potpori, savjetima i ekspertnom znanju. Organizacija će se baviti istraživanjem, širenjem učinkovitih modela i tehničkom potporom u primjeni dobre prakse. Primjerice, razvijat će učinkovite, poticajne modele za učenje na radnom mjestu s prijedlozima kako napraviti prijelaz iz informalnih u formalne gospodarske aktivnosti.

Istaknuti su promoviranje učinkovitih praksi osposobljavanja na radnom mjestu te uključivanje osposobljavanja u malim poduzećima. Organizacija će, također, pomoći vladama i socijalnim partnerima da promoviraju razvoj vještina u multinacionalnim kompanijama putem socijalnog dijaloga te tako povećavaju produktivnost i promoviraju doličan rad. Na tragu inicijative za priznavanje vještina razvijat će model bilateralnih i multilateralnih sporazuma o certificiranju vještina za zaposlenost putem sustava priznavanja vještina između država. Organizacija će i neposredno jačati kapacitete svih sudionika koristeći obrazovne centre koje ima ILO (ILO Međunarodni centar za osposobljavanje u Torinu i CINTERFOR) te surađujući s drugim međunarodnim organizacijama.

Konferencija naglašava važnost ranog identificiranja trenutačnih i budućih potreba za vještinama i njihovu ugradnju u nacionalne sektorske razvojne strategije. Vlade i socijalni partneri trebaju razvijati integrirane nacionalne kvalifikacijske okvire da bi omogućili putove učenja za sve radnike tijekom njihovog cijelog radnog vijeka, uključujući horizontalno i vertikalno napredovanje (ILO, 2008: 12). Time će se omogućiti povezivanje obrazovanja i osposobljavanja, razvoja vještina, tržišta rada i cjeloživotnog učenja. Prijelaz između razina i ulaz na tržište rada povezani su, olakšani savjetovanjem i vođenjem karijere te priznavanjem rezultata prethodnog učenja. Predviđanje potrebnih vještina treba proizlaziti iz suradnje s poduzetnicima i na temelju analize tržišta rada. To je zaokruženo zauzimanjem za koncepciju nacionalnih kvalifikacijskih okvira, koji su platforma za dijalog između praktičara u obrazovanju i osposobljavanju, vlade, poslodavaca i radnika.

Cilj je razvoj vještina kojima bi se odgovorilo potrebama promjena, povezalo inicijalno s daljnjim osposobljavanjem i cjeloživotnom učenjem te osiguralo široko prepoznavanje i transferabilnost kvalifikacija. Posebno je naglašen razvoj vještina za socijalnu inkluziju ciljanih skupina. Micanje barijera za dostupnost obrazovanja i osposobljavanja važno je za socijalno uključivanje, uz što treba povezati i antidiskriminacijsku politiku tržišta rada. Važni su širenje ustanova za osposobljavanje u ruralnim područjima i korištenje inovativnih pristupa, kao osposobljavanje povezano uz lokalne zajednice i mogućnosti zapošljavanja u lokalnoj sredini, obrazovanje na daljinu, mobilno osposobljavanje te unapređivanje ruralne infrastrukture kojom se provodi osposobljavanje. Ključne ciljne skupine su mladi, osobe s invaliditetom, radnici migranti, žene. Za te ciljeve mogu se koristiti različiti oblici obrazovanja i osposobljavanja (od opismenjivanja do poduzetničkih tečajeva), a posebno je istaknut modularni pristup osposobljavanju. Njime se omogućuje preoblikovanje dugotrajnih osposobljavanja u niz kratkotrajnih tečajeva, unapređuje se dostupnost osposobljavanja onima koji nemaju vremena ili novca za dugotrajne obrazovne programe. Upozorava se da teret troškova obrazovanja ne smije biti podcijenjen te treba ponuditi inovativne načine nadoknade troškova obrazovanja jer dio radnika ne može izravno snositi troškove obrazovanja i osposobljavanja (ILO, 2008: 15).

Globalna kriza snažno je obilježila Međunarodnu konferenciju rada 2009. godine. Rasprava je protekla u traženju rješenja za probleme nezaposlenosti, siromaštva i nejednakosti putem stvaranja Globalnog pakta za posao *(Global Jobs Pact)* kojim bi se stimulirao ekonomski oporavak te zaštitili radni ljudi i njihove obitelji. Na globalnoj razini utvrđene su socijalne mjere i mjere što se odnose na područje rada za borbu protiv krize koje su ujedinile razvijene i zemlje u razvoju. To podrazumijeva investiranje u razvoj vještina otpuštenih radnika. Trebaju se osposobiti za nove poslove u procesu obnove i koristiti vrijeme bez posla za usavršavanje. Posebna je pažnja posvećena nadogradnji vještina u infrastrukturnim poslovima, zelenim tehnologijama i socijalnim uslugama. Važno je osigurati jednaku dostupnost razvoja vještina te kvalitetne programe osposobljavanja, i to posebno za ugrožene socijalne skupine. Iako osposobljavanje za nove vještine i svi instrumenti kojima bi se to postiglo nisu u središtu interesa kao godinu dana prije, niti su posebno navođeni, važnost ljudskih resursa naznačena u prethodnim dokumentima i aktivnostima vidljiva je i u ovom dokumentu.

II. ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SURADNJU I RAZVOJ (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD)

1. Uvod

Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (Organization for Economic Cooperation and Development - OECD) međunarodna je organizacija osnovana 1960. godine. Naslijedila je *Organizaciju za europsku ekonomsku suradnju (Organization for European Economic Cooperation* - OEEC), koja je nastala poslije Drugog svjetskog rata u sklopu Marshallovog plana s ciljem rekonstrukcije ratom razorenog europskog gospodarstva. Utemeljile su je europske države zajedno sa SAD-om i Kanadom, a nekoliko godina kasnije pridružio se Japan. Tijekom prvih 12 godina priključile su se Finska, Australija i Novi Zeland. Sjedište OECD-a je u Parizu. OECD nema naredbodavnih ovlasti nad članicama, a danas ima 30 zemalja članica te 70 zemalja promatrača s kojima usko surađuje posredstvom svog Odjela za kooperaciju sa zemljama koje nisu članice (Rinne, Kallo, Hokka, 2004). Dva su kriterija za članstvo: otvorenost tržišnoj ekonomiji i pluralistička demokracija. Trenutačno su u postupku primanja u članstvo Čile, Estonija, Izrael, Rusija i Slovenija.

Rekonstrukcijska misija OECD-a nastavlja se potporom tranzicijskim promjenama nakon 1990. godine, kada je osnovan Centar za suradnju s ekonomijama u tranziciji (Center for Cooperation with Economies in Transition) da bi se osigurao utjecaj u zemljama nekadašnjeg istočnog bloka. Ključna uloga SAD-a vidljiva je u osnovnim političkim poticajima i u tome da s Japanom osigurava polovicu financijskih sredstava potrebnih za djelovanje organizacije.

OECD promovira politike koje:

- postižu održivi gospodarski rast i rast zaposlenosti te povećanje životnog standarda u zemljama članicama, istodobno održavajući financijsku stabilnost, te tako pridonosi razvoju svjetske ekonomije;
- pomažu u zdravom ekonomskom razvoju zemalja članica te u ostalim tržištima u razvoju; te
- pridonose porastu svjetske razmjene na osnovi multilateralnosti i neisključivanja.

Najvažnija je obrazovna uloga OECD-a u izgradnji novoga globalnog konsenzusa obrazovne politike, koji upozorava na važnost obrazovane i višestruko vješte radne snage kao osnovne prednosti nacionalnih država u natjecateljskom okruženju (Lingard, 2000). Te zadatke rješava prije svega skupljanjem, obradom, klasifikacijom i pohranom podataka te istraživanjima o obrazovanju.

OECD funkcionira kao međunarodna savjetodavna organizacija koje pomaže vladama zemalja članica u oblikovanju i razvoju socijalnih i ekonomskih politika (Lingard, 2000: 94). Gotovo 50 godina OECD je jedan od svjetski najvećih i najpouzdanijih izvora usporedivih statističkih podataka, osobito ekonomskih i socijalnih. Uz prikupljanje podataka, OECD analizira trendove, predviđa ekonomski razvoj i istražuje socijalne promjene. Organizacija pomaže vladama u uspoređivanju iskustava, traženju odgovora i rješenja za zajedničke probleme, razradi i predstavljanju kriterija dobre prakse te koordiniranju nacionalnih i međunarodne politike.

Tri su ključne razine odlučivanja u OECD-u. U *Vijeću* sjede predstavnici (veleposlanici) svih država članica. Druga razina je *Tajništvo* (s generalnim tajnikom na čelu), organizirano u uprave. Treća razina su odbori za svako područje rada OECD-a, u kojima rade stručnjaci iz država članica, ali i oni izvan njih.

Više tijela unutar OECD-a zaduženo je za obrazovanje. Jedno je od najvažnijih *Uprava za obrazovanje (Directorate for Education)*. Misija je uprave za obrazovanje članovima i partnerima pomoći ostvariti visoku kvalitetu cjeloživotnog obrazovanja za sve, pridonoseći osobnom razvoju pojedinca, osjetnom ekonomskom rastu i socijalnoj koheziji.

Uprava za obrazovanje ima šest strateških ciljeva postavljenih na temelju praćenja obrazovnih politika u zemljama članicama OECD-a.

Osnovne strategije Uprave za obrazovanje jesu:

1. promoviranje cjeloživotnog učenja i njegovo povezivanje s društvom i ekonomijom;
2. procjena i poboljšanje rezultata obrazovanja;
3. promoviranje kvalitetnog poučavanja;
4. promišljanje visokog obrazovanja u globalnoj ekonomiji i predstavljanje interesa zemalja članica;
5. razvoj socijalne kohezije putem obrazovanja; te
6. izgradnja nove obrazovne budućnosti (OECD, 2009).

Uprava pridonosi razvoju složenijih mjera definiranjem cjelokupnog ljudskog kapitala i pomaganjem državama članicama u podizanju kvalitete obrazovanja za osobni razvoj, održivi ekonomski rast i razvoj te socijalnu koheziju. Cilj su stvaranje boljeg političkog i ekonomskog okruženja za jačanje ljudskog kapitala te bolja povezanost obrazovnih, ekonomskih i poreznih politika pri investiranju u ljudski kapital.

Obrazovnom politikom i politikom osposobljavanja bavi se i *Odbor za obrazovnu politiku (Education Policy Comittee),* koji je do 2007. djelovao pod nazivom *Odbor za obrazovanje - Education Committee)*, a koji pruža pomoć Upravi u ispunjavanju razvojnih ciljeva cjeloživotnog učenja.

Odbor za obrazovnu politiku OECD-a bavi se različitim aspektima obrazovnih programa. Procjena politika vezanih uz potrošnju resursa, kvalitete i standarda obrazovanja od ranog učenja, prijelaza iz razdoblja učenja do zaposlenja, financiranje obrazovanja odraslih i obrazovne potrebe odraslih također su područje djelovanja tog odbora.

Centar za istraživanja i inovacije u obrazovanju (Center for Educational Research and Innovation - CERI) surađuje s istraživačkim organizacijama i istraživačima u području obrazovanja. CERI djeluje kao neovisno financiran centar koji osigurava alternativnu mrežu stručnih utjecaja na obrazovne promjene. Zadatak je Centra organizacija i unapređivanje znanstvenih istraživanja te uvođenje, razmjena i širenje nastavnih inovacija. CERI je jedno od vodećih tijela kad su u pitanju istraživanja vezana uz obrazovanje i prati promjene tijekom vremena koje su vezane uz financiranje obrazovanja, poveznice između ljudskog, socijalnog i financijskog kapitala, pokušaje uključivanja što više djece i odraslih u proces obrazovanja. Razvoj strategija za cjeloživotno učenje i provjeravanje njihove provedbe još je jedna od osnovnih zadaća tijela unutar OECD-a vezanih za obrazovanje (Odbor za obrazovnu politiku i CERI).

Odjel za politiku obrazovanja i osposobljavanja (Education and Training Policy Division) i INES *(International Indicator and Evaluation of Educational Systems)* surađuju s nekoliko različitih uprava i odbora na različitim projektima kako bi poboljšali razumijevanje ljudskoga kapitala i intelektualne baštine u ekonomskoj sferi. U tom projektu proučavaju se pokazatelji obrazovanja. Odjel za politiku obrazovanja i osposobljavanja se bavi analizama obrazovnih politika te sugestijama vladama za razvoj učinkovitih i djelotvornih strategija.

Dva specijalizirana obrazovna programa odnose se na razvoj obrazovanja: *Program za djelotvorne okoline za učenje (Centre for Effective Learning Environments* - CELE), koji je do 2009. djelovao pod nazivom *Programme on Educational Building* - PEB i *Institucionalno upravljanje u visokom obrazovanju (Institutional Management in Higher Education* - IMHE). Programi djeluju na različite načine: Program za djelotvorne okoline za učenje usmjeren je na razmjenu iskustva o razvoju obrazovne infrastrukture za sve obrazovne programe i razine, a aktivnosti Programa institucionalnog upravljanja u visokom obrazovanju uključuju strateške analize i savjetovanje o institucionalnom vodstvu, upravljanju, istraživanjima i inovacijama na području visokog obrazovanja.

Sve zemlje članice OECD-a uključene su u projekt evaluacije obrazovanja koje provodi Odjel za obrazovne pokazatelje i analizu. *Odjel za kooperaciju sa zemljama koje nisu članice (Unit for cooperation with Non-member Economies - NME)* zadužen je za odnose sa zemljama pristupnicama.

Bogata je obrazovna nakladnička djelatnost OECD-a, a globalno su prisutne i posebno često korištene dvije publikacije koje OECD redovito izdaje. One daju vrijednu analitičku podlogu za obrazovne analize, evaluaciju obrazovnih politika te projiciranje budućeg razvoja. Publikacija *Education at a Glance* široko je citirani kompendij međunarodnih obrazovnih statističkih podataka koji omogućuje raspravu o obrazovnim politikama, donošenje odluka u državama članicama OECD-a i partnerskim (uglavnom razvijenim) državama. Tiska se godišnje. Ključna su područja participacija i postignuća u obrazovanju, privatna i javna ulaganja u obrazovanje, stanje cjeloživotnog učenja, uvjeti rada za učenike i nastavnike.

Druga publikacija je *Education Policy Analysis*. To je komplementarna publikacija koja se dopunjuje s *Education at a Glance* pa na temelju OECD-ovih podataka i provedenih programa pruža puno informacija i nalaza o obrazovnim projektima. Izlazi godišnje i često je tematski usmjerena na neka obrazovna područja (učinkovitost ulaganja u obrazovanje, obrazovanje odraslih, inkluzivnost, pravičnost u obrazovanju, različiti aspekti cjeloživotnog učenja).

2. Ključni ciljevi obrazovne politike

OECD ima važan utjecaj i osobitu ulogu u razvoju nacionalnih obrazovnih politika i globalnih trendova u obrazovnim politikama. S ostalim međunarodnim organizacijama, primjerice s UNESCO-om, OECD istražuje obrazovne politike te promovira poželjne, a izrazit je njegov utjecaj na obrazovne politike Svjetske banke, Međunarodnog monetarnog fonda i Svjetske trgovinske organizacije. To neke autore dovodi do donekle pojednostavljenog zaključka da posljednje tri međunarodne organizacije provode obrazovne ideje i zamisli nastale unutar OECD-a (Ball, 2008: 34). OECD nema pravno obvezujuće instrumente niti financijska sredstva na raspolaganju kako bi promovirao izradu politika na nacionalnoj razini. No, tijekom prošlog desetljeća njegov utjecaj na zemlje članice i ostale izrazito se povećao. Projekti *Indikatori u obrazovanju (Education indicators), Program međunarodnog ocjenjivanja znanja i vještina učenika (Programme for International Student Assessment* - PISA) te tematski pregledi obrazovnih politika omogućuju OECD-u da se afirmira kao institucija koja procjenjuje obrazovne inicijative i djelotvornost programa na nacionalnoj razini, istodobno pridonoseći uređenju globalnog prostora obrazovnih politika (Lingard, Rawolle i Taylor, 2005). Savjetodavni utjecaj na visokim političkim razinama, neizravan pritisak kolegijalnih preporuka i recenzija na stručnjake i provoditelje te ugled i utjecaj država (i njihovih obrazovnih politika) koje stoje iza OECD-a omogućuju toj organizaciji da i bez izravnog pritiska ili formalnih oblika utjecaja bude važan čimbenik globalnih obrazovnih promjena.

OECD nema trajno definirana uža područja obrazovnih interesa, nego se tematska područja izmjenjuju svakih pet godina (Rizvi i Lingard, 2006; OECD, 2007), ali su čvrste veze ekonomije i obrazovanja konstanta koja se najbolje oslikava u koncepciji ljudskog kapitala. Ljudski kapital se u OECD-u shvaća kao znanja, sposobnosti i kompetencije koje pripadaju i ugrađene su u pojedinca te mu omogućuju osobno, socijalno i ekonomsko blagostanje. Obrazovanje i učenje presudni su za stvaranje ljudskog kapitala. OECD svoje shvaćanje ljudskog kapitala temelji na učenju G. Beckera i T. Schultza. Ljudski i socijalni kapital ne postoje odvojeno i nisu suprotstavljeni. Međusobno su povezani i uzajamno se osnažuju, iako se sam proces ne može shvatiti kao jednostavan mehanički proces. U svakom slučaju pojedinac osigurava svoju dobrobit razvojem ljudskog i socijalnog kapitala (Keeley, 2007: 29-105; Schuller, Brynner i Feinstein, 2004).

Učenje, obrazovanje i osposobljavanje odraslih važno je upravo zbog jačanja ljudskog kapitala. Učenje je potrebno odraslim pojedincima da bi osnažili svoj ljudski kapital, tj. da bi postali efikasniji radnici i informiraniji građani u društvu znanja. Obrazovanje odraslih pomaže zapošljivosti, većoj produktivnosti i kvalitetnom zapošljavanju (OECD, 2003: 26, 27).

Ekonomske preokupacije OECD-a važne su u razumijevanju ravnoteže socijalne i ekonomske dimenzije obrazovanja. Stoga su posebno važne promjene obrazovnih politika unutar OECD-a vezanih uz globalizaciju i ekonomiju temeljenu na znanju. To zahtijeva promjene obrazovnih ciljeva i drugačiji način oblikovanja ljudskog kapitala te njegovu vezu sa socijalnim kapitalom. Važnost ravnoteže ekonomskih i socijalnih ciljeva razvidna je iz tema obrazovnih konferencija OECD-a. Prva konferencija 1978. godine pod nazivom *Buduće obrazovne politike u promjenjivom socijalnom i ekonomskom kontekstu (Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context)* izrazito je podržavala promjene u obrazovanju u kontekstu globalizirane ekonomije. Godine 1988. OECD-ova međunarodna konferencija o obrazovanju *Obrazovanje i ekonomija u promjenjivom društvu (Education and the Economy in a Changing Society)* povezuje ekonomske i socijalne ciljeve obrazovanja, no sada je obrazovanje čvršće vezano uz ciljeve ekonomske politike.

Tijekom svog postojanja OECD je na različite načine razvijao svoju obrazovnu politiku. Razvoj i promjene mogu se podijeliti u četiri faze (Rinne, Kallo i Hokka, 2004).

1. Fazu hladnog rata i „velike znanosti“ 60-ih godina prošlog stoljeća obilježili su nadmetanje Istoka i Zapada te snažan naglasak na prirodnim znanostima. U tom razdoblju dva najvažnija ostvarena projekta bili su *Program obrazovnog investiranja i planiranja (Educational Investment and Planning Programme* - EIP) i *Mediteranski regionalni projekt (Mediterranean Regional Project).*

2. Faza socijalnih ciljeva i povratnog obrazovanja uslijedila je tijekom naftne krize u 70-im godinama prošlog stoljeća, popraćene ekonomskom i socijalnom krizom. OECD se bavi problemom nezaposlenosti, a

povratno se obrazovanje nudi kao jedno od rješenja tog problema. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća OECD priprema prikaze obrazovnih politika različitih zemalja klasifikacijom zasnovanom na sistemskoj teoriji. U toj je fazi, na tragu Faureovog izvješća (Faure, 1972), počela rasprava o drugoj šansi u obrazovanju, obrazovanju povezanom uz formalne institucije koje se ne završava redovnim obrazovanjem.

3. Faza traganja trajala je tijekom 80-ih godina prošlog stoljeća. OECD pokušava odgovoriti na restrukturiranja u zapadnim industrijaliziranim zemljama. Objavljuje razne materijale i otpočinje projekte koje nastavlja i u 21. stoljeću. Jedan od njih je razvoj obrazovnih pokazatelja, koji je počeo još 60-ih godina prošlog stoljeća izdavanjem statističkog vodiča *Metode i statističke potrebe obrazovnog planiranja (Methods and Statistical Needs of Educational Planning)*, poznatog i kao Zelena knjiga. Tijekom 80-ih godina objavljen je niz statističkih izvještaja u sklopu projekta INES. Političke promjene koje su se događale 90-ih godina prošlog stoljeća uvelike su utjecale na OECD. Raspad SSSR-a i približavanje istočnoeuropskih zemalja OECD-u znatno su povećali njegov utjecaj i broj zemalja pristupnica.

4. Posljednja faza obrazovne politike OECD-a može se nazvati fazom ekonomije obrazovanja i razvoja kvalitete. OECD radi vanjsku evaluaciju obrazovnih ciljeva programom PISA. Tijekom tog posljednjeg desetljeća cjeloživotno obrazovanje i obrazovanje odraslih postali su iznimno važni, što je najbolje došlo do izražaja u raspravama ministara obrazovanja članica OECD-a o cjeloživotnom „učenju za sve“. To je posebno potvrđeno na sjednicama ministara 1996. i 2001. godine (Rinne, Kallo i Hokka, 2004). Moglo bi se zaključiti da je gospodarska kriza osnažila tu ekonomsku dimenziju, ali i otvorila novu fazu.

Tablica 8 - Faze obrazovnih politika OECD-a: ključna obilježja

Razdoblje	Faza
1960-e	*Faza hladnog rata i „velike znanosti“* Naglasak je na proučavanju prirodnih znanosti, povjerenju u ekonomske obrazovne teorije, razvoj planiranja radne snage
1970-e	*Faza socijalnih ciljeva i povratnog obrazovanja* Socijalni ciljevi i naglašen ideal obrazovne jednakosti, *povratno obrazovanje* ponuđeno kao rješenje ekonomskih i socijalnih problema zemalja članica, pad i kritika pokazatelja projekata
1980-e	*Faza traganja* Nastoji odgovoriti na socijalne i ekonomske probleme izazvane restrukturiranjem zapadnih industrijaliziranih zemalja, promocija tranzicije od obrazovanja do zaposlenja, poboljšanje kvalitete obrazovanja i širenje obrazovnih prilika, rasprostranjena inicijacija obrazovnih pokazateljskih projekata (INES)
1990-e i nadalje	*Faza ekonomije obrazovanja i promatranja kvalitete* Povećan broj zemalja članica i proširenje sfere djelovanja OECD-a, povratak ekonomskih teorija obrazovanja, OECD preuzima ulogu ocjenjivača kvalitete obrazovnog procesa i uspjeha učenja (PISA) u zemljama članicama. *Teme koje se ponavljaju*: ljudski i socijalni kapital, uloga obrazovanja u ekonomiji koja se zasniva na znanju i cjeloživotno učenje (LLL).

Izvor: Rinne, Kallo i Hokka, 2004

Na globalnu krizu krajem prvog desetljeća novog milenija OECD je reagirao, između ostalog, i obrazovnim inicijativama. Generalni tajnik OECD-a Angel Gurria 2009. godine izjavio je da se iz globalne ekonomske krize može zaključiti da će zahtjevi za visokim obrazovanjem biti jači nego ikad, pri čemu je važno da institucije ulaganjem u ljudski kapital pomognu gospodarskom oporavku (Gurria, 2009).

Takvom osnovnom usmjerenju, koje je na tragu OECD-ove tradicije osnaživanja ljudskog kapitala, svjedoči i niz sastanaka ministara obrazovanja država članica tijekom 2009. godine. U obrazovnim antikriznim nastojanjima koristi se gotovo sva lepeza OECD-ovih ciljeva i zadataka (širenje dobrih praksi, briga o kvaliteti ranog poučavanja, unapređivanja rada s nastavnicima, korištenje redovitih istraživačkih nalaza za analizu obrazovnih sustava), ali ima i nekih novih naglasaka. Jedan od njih je upozorenje da visoki obrazovni troškovi

često daju slabe pokazatelje, ekonomski su troškovi u nerazmjeru s kvalitetom obrazovnih ishoda, tj. da treba uravnotežiti troškove i obrazovne ishode (ORCD, 2010).

Nadalje, naglasak se daje na neke nove projekte unapređivanja strukovnog obrazovanja. Projekt *Učenje za poslove (Learning for Jobs)* bavi se strukovnim obrazovanjem i osposobljavanjem u 16 OECD-ovih država. Posebno se analiziraju utjecaj krize na praktično osposobljavanje kod majstora i mjere obrazovne politike da se krizni izazovi prebrode. Drugi važan projekt je *Osvjetljavanje daljnjeg puta za obrazovanje (Lighting the way forward for education)*. Razvija se kao OECD-ova web-zajednica koja bi trebala voditi i pomagati u izlasku iz ekonomske krize. U to su uključeni OECD-ovi eksperti te vanjski analitičari i svi zainteresirani stručnjaci.

Tablica 9 - Osnovna obilježja obrazovne politike OECD-a

Čimbenici obrazovne politike	Ključne odrednice
Cilj obrazovanja	- osposobiti pojedince za život u gospodarstvima temeljenima na znanju (ljudski kapital za gospodarski razvoj) - stjecanje ključnih kompetencije za cjeloživotno učenje
Cilj obrazovne politike organizacije	- jačati kvalitetu obrazovanja, posebno u jačanju znanja, sposobnosti, kompetencija (naglasak na ključnim kompetencijama) - jednake obrazovne prilike (naročito povećanje broja žena koje su obrazuju), pravičnost i dostupnost obrazovanja
Kontekst	- svjetsko gospodarstvo temeljeno na znanju, tehnologiji i fleksibilnosti
Cjeloživotno učenje	- omogućuje obnovu ljudskog kapitala tijekom cijelog života uz zadovoljavanje potreba poslodavaca i pojedinaca
Naslijeđe	- povratno obrazovanje (1960-e i 1970-e godine)
Društvena dimenzija obrazovanja	- jačanje socijalnog kapitala s ciljem jačanja ljudskog kapitala, sprečavanja socijalnih konflikata u društvu - osposobljavanje pojedinaca za život u multikulturalnim društvima
Ključna ciljna skupina država	- razvijene zemlje (izravan utjecaj) - međunarodne organizacije (WTO, Svjetska banka, IMF) - ostale, manje razvijene (posredan utjecaj: snagom primjera, obrazovnih modela, standarda i projekata)
Instrumenti	- skupljanje, obrada, klasifikacija i pohrana te širenje podataka obrazovanja; rang-liste - istraživanja u području obrazovanja te izravna mjerenja razina kompetencija pojedinaca (PISA, IALS, ALL, PIAAC) - izrada stručne i znanstvene osnove za obrazovne promjene (analize obrazovnih politika) (projekt DeSeCo, aktivnost *Uloga nacionalnih kvalifikacijskih sustava u promoviranju cjeloživotnog učenja)* - izrada preporučenih modela za obrazovne promjene (razine kompetencija)
Ključni akteri promjena	- nacionalna ministarstva i vlade, eksperti, provoditeljske organizacije
Snaga utjecaja	- posredan, ali jak utjecaj, neizravan (analitička osnova za razmjenu mišljenja među zemljama članicama)

3. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih

Cjeloživotno učenje u protekla dva desetljeća postalo je jedno od središnjih pitanja obrazovne politike OECD-a. Njemu je u OECD-u prethodila rasprava o povratnom obrazovanju koja je trajala od kraja 1960-ih pa tijekom 1970-ih godina, da bi zamrla 1980-ih. Za povećanu početnu pažnju posvećenu povratnom obrazovanju zaslužni su Olof Palme, tadašnji švedski premijer, te Asocijacija za povratno obrazovanje iz Velike Britanije.

Povratno obrazovanje odnosilo se na distribuciju obrazovanja na cijeli životni vijek pojedinca, što uključuje povratak pojedinca u obrazovni sustav u nekim životnim razdobljima (Jarvis, 2004: 51). U početnom određenju povratno obrazovanje odnosilo se samo na formalno, potpuno obrazovanje odraslih koji su iz nekog razloga prekinuli školovanje. Povratno obrazovanje, bez obzira na sve manji interes za tu koncepciju, ostavilo

je u naslijeđe neke svoje ideje, kao što je na primjer obrazovni dopust.

Godine 1996. zemlje članice OECD-a prihvaćaju strategiju O*stvarivanje cjeloživotnog učenja za sve (Making lifelong learning reality for all)* kao temu svog petogodišnjeg mandata od 1997. do 2001. godine (Rizvi i Lingard, 2006). Cjeloživotno je učenje, unatoč različitim shvaćanjima tog pojma, ipak prihvaćeno u svojoj neoliberalnoj konstrukciji. Svrha cjeloživotnog obrazovanja viđena je kao priprema ljudi za rad i život, kao što je vidljivo u dokumentima OECD-a: *Ekonomija znanja (The knowledge based economy)* (OECD, 1996a) i *Cjeloživotno učenje za sve (Lifelong Learning for all)* (OECD, 1996b). U tim dokumentima svrha obrazovanja je u tome da kod ljudi stvori pretpostavke i sklonost za obrazovanje tijekom cijelog životnog ciklusa (Rizvi i Lingard, 2006). Naglasak je na unapređivanju ranog obrazovanja s više individualiziranih programa, stvaranju boljih veza učenja i rada, preispitivanju uloge različitih dionika u obrazovnom procesu (države, obitelji itd.) te potrazi za novim resursima za cjeloživotno učenje (Gonzci, 2006: 108).

Promoviranje cjeloživotnog obrazovanja i poboljšanje njegovih veza s drugim socijalnim i ekonomskim politikama istaknuto je kao jedna od šest ključnih strategija tadašnje Uprave za obrazovanje, zapošljavanje i socijalne poslove. Budući da svaki pojedinac osobno utječe na socijalne i ekonomske rezultate obrazovanja, potrebno je povezivati politiku cjeloživotnog učenja s ostalim javnim politikama (OECD, 2009).

OECD pokušava ostvariti strateški napredak na područjima koja su prioritetna posljednjih desetak godina. To je poboljšavanje obrazovne politike osnovnog obrazovanja i ranog odgoja i učenja. Nadalje, to su razvoj i mjerenje kompetencija odraslih, koje se ne stječu samo formalnim obrazovanjem. Važni su različiti doprinosi obrazovanju odraslih, proširivanje resursa koji stvaraju pretpostavke za unapređivanje obrazovanja i učenja. Ključno je osigurati pristupačnost obrazovanja i omogućiti svima stjecanje temeljnih znanja i vještina. Takav pristup obrazovanju proizvodi snažne ekonomske, ali i socijalne posljedice. Da bi se svi ti ciljevi ostvarili, važno je ostvarivati suradnju svih dionika u razvoju cjeloživotnog učenja.

Ukratko se taj pristup obrazovnim politikama može sažeti u pet prioritetnih aktivnosti:

- unaprijediti pristupačnost, kvalitetu i pravičnost obrazovanja;
- osiguravati temeljne vještine koje omogućuju daljnje neovisno učenje;
- priznavati sve forme učenja, a ne samo stečene u formalnom obrazovanju;
- mobilizirati resurse, preispitati razmještaj resursa u svim sektorima i tijekom cijelog života; te
- osiguravati suradnju širokog kruga partnera u obrazovnim aktivnostima (OECD, 2009: 63).

Poboljšavanje obrazovne politike u odnosu na osnovno obrazovanje te rani odgoj i učenje važni su kao osnova za cjeloživotno učenje. Osim pokušaja povezivanja s drugim socijalnim i ekonomskim politikama, razvijaju se prijedlozi za promjene vezane uz dostupnost, kvalitetu, jednakost, financiranje, nadziranje i odgovornost, pedagogiju i kurikulum, otvorenost za suradnju s roditeljima i zajednicom. Identificirat će se kvalitetni primjeri ranog obrazovanja te napisati preporuke i savjeti za kreiranje obrazovne politike.

Istraživanjem, razvojem i mjerenjem kompetencija odraslih bavi se Odbor za obrazovnu politiku tako što proučava politike i pokušava omogućiti veću usklađenost i skrb o obrazovanju odraslih. Promatraju se priznavanje neformalnog i informalnog učenja, financijski potporni mehanizmi, kontrola ostvarivanja ciljeva i kvalitete te usklađenost obrazovnih politika. Istražuje se i prijelaz mladih na tržište rada. Naglasak je na politikama koje kombiniraju formalno obrazovanje, osposobljavanje i poticaj za rad kako bi se pristupilo tržištu rada i ostalo na njemu. Uređenje kvalifikacija može biti važan instrument u razvoju otvorenijeg i efikasnijeg sustava cjeloživotnog obrazovanja i jačanja veza između učenja, poduzetničkog osposobljavanja i tržišta radne snage. Priznavanje neformalnog i informalnog učenja moglo bi biti veliki poticaj učenju.

Doprinos različitih dionika i pronalaženje novih resursa za razvoj obrazovanja omogućuju povećano sudjelovanje u obrazovanju, a povratno će obrazovanje pomoći cjelokupnom ekonomskom razvoju, ističe OECD u velikom dijelu svojeg rada. Posebno se usmjerava na strukturalne probleme, pa tako i obrazovne probleme u redovitim pregledima ekonomija zemalja članica. Ključno je stvoriti strukturalne pretpostavke i poticajne mjere za razvoj ljudskog kapitala.

Istraživanjem socijalnih posljedica učenja bave se CERI i INES, koji zajedno istražuju načine kojima učenje može imati socijalne posljedice. Fokus je na ključnim socijalnim područjima na koja učenje može utjecati: na zdravlje (fizičko i mentalno), na civilni angažman, na socijalnu isključenost i na funkcioniranje obitelji. Osnovni su ciljevi istraživanja: razraditi vezu između učenja i socijalnih domena, a posebno uzročne mehanizme, objasniti i riješiti metodološke poteškoće u mjerenju socijalnih posljedica, analizirati izvedivost razvoja pokazatelja i povezanih podataka, empirijski analizirati odnose učenja i socijalnih posljedica, istražiti zaključke tih analiza obrazovanja te ostalih socijalnih i ekonomskih politika (OECD, 2006).

4. Istraživačke aktivnosti koje se odnose na obrazovanje odraslih

OECD je razvio snažnu istraživačku aktivnost i suradnju eksperata čiji rezultati pomažu razvoju obrazovanja odraslih.

Na sastanku međunarodne skupine stručnjaka 2004. godine počinje razvoj strategije za *Program međunarodne procjene kompetencija odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies* - PIAAC). PIAAC teži razviti strategije predviđanja potreba za određenim kompetencijama koje bi prepoznavale i mjerile razlike među promatranim zemljama. Definira kompetencije potrebne za ostvarivanje osobnog i društvenog uspjeha, procjenjuje utjecaj tih kompetencija na pojedinačni i ukupni socijalni i ekonomski položaj, pomaže razjasniti politička uporišta i sustave osposobljavanja koji bi mogli pridonijeti poboljšanju kompetencija (OECD, 2008).

Projekt se nastavlja na rezultate prijašnjih istraživanja OECD-a *Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey - IALS) i Istraživanja pismenosti i životnih vještina odraslih (Adult Literacy and Lifeskills Survey - ALL)* te povezuje i dograđuje njihove rezultate. PIAAC je program koji bi trebao teći u više ciklusa da bi s vremenom istražio sve važne aspekte kompetencija odraslih. Procjenjivao bi kompetencije pismenosti (jezične, matematičke, znanstvene), zatim nove informacijsko-komunikacijske kompetencije, sposobnosti rješavanja problema i nekognitivne vještine. Procjenjuju se i kompetencije potrebne za rad na neizravan način, odnosno uz pomoć upitnika o potrebama poslodavaca. Tako se u prvom ciklusu prikupljanja podataka 2008./2009. procjenjuju kompetencije iz domene jezične i matematičke pismenosti, sposobnosti rješavanja problema i ICT-a. Procjenjuju se kompetencije mlađe odrasle dobne skupine (18-35 godina), odraslih u srednjoj dobi (36-45 godina) i starije odrasle dobne skupine (više od 45 godina) te razlike u kompetencijama koje posjeduju te dobne skupine. Rezultati prvog kruga PIAAC-a očekuju se 2010. godine.

PIACC je zamišljen kao instrument koji omogućuje međunarodnu usporedbu podataka i analizu kompetencija potrebnih u današnjem gospodarstvu i društvu. Omogućuje, također, analizu obrazovnih politika te politika osposobljavanja i tržišta rada koje pomažu formiranju ključnih kompetencija. Jednom riječju, PIAAC je instrument evaluacije obrazovnih politika i analitička osnova za unapređivanje kompetencija odraslih osoba.

Takva međunarodna provedba procjene kompetencija odraslih ima niz prednosti u odnosu na isključivo nacionalne procjene jer može pružiti više podataka i analiza relevantnih za politike nego jednostavno prikupljanje nacionalnih procjena, ako one nisu usporedive. Taj komparativni pristup omogućuje procjenu prednosti i slabosti prošlih, aktualnih i budućih postignuća svakog nacionalnog obrazovnog sustava. U takvoj međunarodnoj suradnji također se razvijaju novi instrumenti procjene i interpretiranja podataka.

Taj pristup pokazuje da se svaka nova procjena naslanja na iskustvo prijašnjih istraživanja, naročito Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih (IALS) i Istraživanja pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL).

OECD je prethodno provodio Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (IALS). Istraživanje je bilo vrlo opsežno i zahtijevalo je veliki trud vlada, nacionalnih statističkih ureda, obrazovnih institucija i OECD-a (Kirsch, 2001). Prikupljanje podataka provedeno je u tri ciklusa između 1994. i 1998. godine. Za razliku od prijašnjih istraživanja, OECD je proveo istraživanje sposobnosti u duljem razdoblju da bi provjerio u kojoj mjeri odrasli koriste informacije za djelovanje u društvu i ekonomiji. Pismenost je tu definirana kao određena sposobnost i oblik ponašanja: sposobnost razumijevanja i korištenja pisanih informacija u dnevnim aktivnostima, kod kuće, na poslu, u zajednici - da bi ljudi ostvarili vlastite ciljeve i razvili znanje i potencijal.

Razlike u razinama pismenosti važne su ekonomski i socijalno: utjecaji pismenosti, kvaliteta rada, fleksibilnost, zapošljavanje, mogućnosti usavršavanja, primanja, šire sudjelovanje u društvu. Istraživanje je pokazalo da u većini od 21 zemlje uključene u istraživanje odrasli imaju vrlo nizak stupanj pismenosti.

Kad se razmišlja o pravednosti u obrazovanju, OECD-ov je stav kako je važno imati na umu da se obrazovanje sastoji od četiri dijela: razvoj u ranom djetinjstvu, školovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih. Svaki ima različite karakteristike. Školovanje za vrijeme obveznoga obrazovanja uglavnom traje do 16. godine i ima čvrste temelje u propisima. Visoko je obrazovanje bogato propisima, a sa stajališta obrazovne politike i organizacije nije obvezno i manje ovisi o državnoj upravi. Propisi za brigu o djeci manje su razvijeni u većini zemalja. U većini slučajeva institucionalni i politički okviri tek se izgrađuju.

Obrazovanje odraslih najslabije je razvijeno od sva četiri obrazovna razdoblja s obzirom na nacionalnu politiku i strukture formalnog obrazovanja, iako u mnogim zemljama postoji širok spektar programa za obrazovanje odraslih. Te razlike utječu na ono što je moguće učiniti u svakom području. Novija područja - rano djetinjstvo i obrazovanje odraslih - nemaju dostatan kapacitet da bi započela s određenim promjenama bez osjetnih dodatnih investicija i rada, a opet nisu toliko uhodana i podložnija su inovaciji.

Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL) rezultat je rada vlada, nacionalnih statističkih agencija, istraživačkih ustanova i multilateralnih agencija (OECD, Statistics Canada, 2005). Istraživanje su koordinirali kanadski i američki statistički i obrazovni uredi, uz koordinaciju s UNESCO-om.

Studija ALL nastavlja se na Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (IALS). Temeljne su vještine koje je mjerilo istraživanje ALL prozna pismenost, dokumentna pismenost, matematička pismenost i rješavanje problema. Dodatne vještine koje su neizravno procjenjivane uključuju upućenost u korištenje informatičke i komunikacijske tehnologije.

Prvi su rezultati prikupljani 2003. godine.

Zbog sofisticiranosti pristupa pojmu pismenosti i korištenju tog pristupa, prikazat će se detaljnije područja i razine pismenosti.

Tablica 10 - Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL) - pet razina složenosti za proznu, dokumentnu i matematičku domenu

	Prozna	Dokumentna	Matematička
1. razina (0-225)	Većina zadataka na ovoj razini od ispitanika zahtijeva da čitaju relativno kratke tekstove kako bi locirali jednu informaciju, koja je sinonim ili je identična onoj koja je dana u pitanju ili uputi. Ako je u tekstu vjerojatna, ali pogrešna informacija, obično neće biti pokraj točne.	Zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da ili lociraju informaciju na temelju doslovnog poklapanja ili da u dokument unesu informaciju na temelju osobnog znanja. Informacija koje odvlače pozornost, ako su uopće prisutne, ima malo.	Zadaci na ovoj razini zahtijevaju od ispitanika da pokažu razumijevanje osnovnih numeričkih ideja izvršavanjem jednostavnih zadataka unutar konkretnih, poznatih konteksta gdje je matematički sadržaj eksplicitan, s malo teksta. Zadaci se sastoje od jednostavnih operacija, u jednom koraku, kao što je brojenje, sortiranje datuma, izvođenje jednostavnih aritmetičkih operacija ili razumijevanje općeprisutnih i jednostavnih postotaka kao što je 50 posto.
2. razina (226-275)	Neki zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da lociraju jednu informaciju u tekstu; no, moguće da će biti prisutno i nekoliko elementa koji odvlače pozornost ili informacija koje su vjerojatne, ali pogrešne, ili bi se mogli zahtijevati zaključci niže razine. Drugi zadaci od ispitanika zahtijevaju da združe dvije ili više informacija ili da usporede i suprotstave informacije koje se mogu lako identificirati na temelju kriterija danih u pitanju ili uputi.	Zadaci na ovoj razini raznolikiji su od onih na prvoj. Neki od ispitanika zahtijevaju da pronađu jednu informaciju; no, može biti prisutno nekoliko elemenata koji odvlače pozornost, ili su potrebni zaključci na nižoj razini da bi se informacija pronašla. Zadaci na ovoj razini također mogu od ispitanika tražiti da kruže kroz informacije u dokumentu ili da združe informacije iz različitih dijelova dokumenta.	Zadaci na ovoj razini su prilično jednostavni i odnose se na identificiranje i razumijevanje osnovnih matematičkih pojmova sadržanih u nizu poznatih konteksta gdje je matematički sadržaj prilično eksplicitan i vizualan s nekoliko elemenata koji odvlače pozornost. Zadaci obično uključuju postupke u jednom ili dva koraka i procjene koje uključuju cijele brojeve, temeljne postotke i razlomke, interpretiranje jednostavnih grafičkih ili prostornih prikaza, i izvođenje jednostavnih mjerenja.

	Prozna	Dokumentna	Matematička
3. razina (276-325)	Zadaci na ovoj razini od ispitanika obično zahtijevaju da ustanove doslovno slaganje ili sinonime između teksta i informacija navedenih u zadatku, ili da ustanove slaganje koje zahtijeva zaključke niže razine. Ostali zadaci od ispitanika traže da združe informacije iz zgusnutih ili dužih tekstova koji ne pružaju nikakvu pomoć u smislu organizacije teksta, kao što su naslovi. Od ispitanika se također može tražiti da stvore odgovor na temelju informacija koje se lako mogu pronaći u tekstu. Prisutne su informacije koje odvlače pozornost, ali nisu blizu točnih informacija.	Neki zadaci na ovoj razini od ispitanika traže da združe više informacija iz jednog ili više dokumenata. Drugi traže od ispitanika da kruže kroz prilično kompleksne tablice ili grafikone što sadrže informacije koje su nerelevantne ili neprikladne s obzirom na zadatak.	Zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da demonstriraju razumijevanje matematičkih informacija predstavljenih u nizu različitih oblika, kao što su brojevi, simboli, mape, grafikoni, tekstovi i crteži. Vještine koje se zahtijevaju uključuju osjećaj za brojeve i prostor, poznavanje matematičkih pravilnosti i odnosa te sposobnost interpretiranja veličina, podataka i statističkih podataka sadržanih u relativno jednostavnim tekstovima gdje mogu biti prisutni elementi koji odvlače pozornost. Zadaci obično uključuju izvršavanje niza postupaka s ciljem rješavanja problema.
4. razina (326-375)	Ovi zadaci od ispitanika zahtijevaju da ustanove poklapanje po više obilježja i da združe ili sintetiziraju informacije iz kompleksnih ili dužih odlomaka. Da bi se uspješno izvršilo zadatke, potrebni su složeniji zaključci. Informacije su često prisutne u kondicionalnom obliku, a ispitanici ih moraju uzeti u obzir.	Zadaci na ovoj razini, kao i oni na prethodnima, od ispitanika traže da ustanove poklapanja po više obilježja, kruže kroz dokumente i združuju informacije; no, zahtijevaju zaključivanje na višoj razini. Mnogi od tih zadataka od ispitanika zahtijevaju da daju više odgovora, ali ne određuju koliko je odgovora potrebno. Informacije u kondicionalnom obliku također su prisutne u zadacima na ovoj razini i ispitanici ih moraju uzeti u obzir.	Zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da razumiju široki skup matematičkih informacija apstraktnije prirode predstavljenih na raznolike načine, uključujući složenije tekstove ili u nepoznatom kontekstu. Ti zadaci uključuju izvršenje višestrukih koraka kako bi se pronašlo rješenje problema i zahtijevaju kompleksnije vještine zaključivanja i interpretiranja, uključujući shvaćanje i rad s omjerima i formulama ili obrazlaganje odgovora.
5. razina (376-500)	Neki zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da traže informacije u zgusnutom tekstu koji sadrži niz vjerojatnih elemenata koji odvlače pozornost. Drugi traže od ispitanika da stvaraju zaključke na višoj razini ili da koriste specijalizirano znanje o pozadini teme. Neki zadaci od ispitanika traže da suprotstavljaju kompleksne informacije.	Zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da pretražuju kroz kompleksne prikaze koji sadrže višestruke elemente što odvlače pozornost, da bi stvorili zaključke na višoj razini u obliku teksta, te da primjenjuju specijalizirano znanje.	Zadaci na ovoj razini od ispitanika zahtijevaju da razumiju složene prikaze i apstraktne i formalne matematičke i statističke ideje, koje mogu biti unutar složenih tekstova. Od ispitanika se može tražiti da združuju višestruke tipove matematičkih informacija, izvlače zaključke i stvaraju matematička obrazloženja odgovora.

Tablica 11 - Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL) - četiri razine složenosti za domenu rješavanja problema

	Rješavanje problema
1. razina (0-250)	Zadaci na ovoj razini obično od ispitanika zahtijevaju da stvaraju jednostavne zaključke, na temelju ograničenih informacije koje potječu iz poznatog konteksta. Zadaci na ovoj razini su prilično konkretni s ograničenim opsegom promišljanja. Oni od ispitanika zahtijevaju da stvaraju jednostavne veze, pri čemu obično ne trebaju sustavno provjeravati ograničenja. Ispitanik mora izvući neposredne zaključke, na temelju danih informacija i njegovog/njezinog prethodnog znanja o poznatom kontekstu.
2. razina (251-300)	Zadaci na ovoj razini od ispitanika često zahtijevaju da procjene određene alternative s obzirom na točno definirane, transparentne, eksplicitno navedene kriterije. No, zaključivanje se može provesti korak po korak, unutar linearnog procesa, bez petlji ili povratnog pretraživanja. Uspješno rješavanje problema može zahtijevati kombiniranje informacija iz različitih izvora, kao primjerice dijela testne knjižice gdje su pitanja i dijela gdje su informacije.
3. razina (301-350)	Neki zadaci na ovoj razini zahtijevaju od ispitanika da poredaju nekoliko objekta u skladu s danim kriterijem. Drugi zadaci zahtijevaju od njega/nje da odrede slijed aktivnosti /događaja ili izgrade rješenje uzimajući u obzir ograničenja koja nisu lako vidljiva ili su višestruko međuovisna. Proces zaključivanja nelinearno se pomiče natrag i naprijed, što zahtijeva znatnu količinu samoregulacije. Na ovoj razini ispitanici se često moraju nositi s višedimenzionalnim ili slabo definiranim ciljevima.

	Rješavanje problema
4. razina (351-500)	Elementi na ovoj razini zahtijevaju od ispitanika da prosude cjelovitost, konzistentnost i/ili ovisnost višestrukih kriterija. U mnogo slučajeva on/ona mora objasniti kako se došlo do rješenja i zašto je ono ispravno. Ispitanik mora stvarati zaključke iz meta-perspektive, uzimajući u obzir cjelokupni sustav stanja rješavanja problema i moguća rješenja. Često kriteriji i ciljevi moraju biti izvedeni iz danih informacija prije stvarnog početka procesa rješavanja.

Osim istraživačkih aktivnosti, posebno su značajne aktivnosti prikupljanja i publiciranja podataka o različitim aspektima obrazovanja, pa i obrazovanja odraslih.

Brojni su primjeri koristi i zanimljivosti prikupljenih podataka u OECD-ovim istraživanjima. Doduše, rang-liste koje proizlaze iz komparativnih pristupa, a OECD ih redovito koristi, nailaze i na oprečne komentare. Liesman, komentirajući PISA-testove i rang-liste zaključuje:

„…PISA (se) odnosi na statistiku OECD-a koja se predstavlja kao redoslijed na međunarodnoj rang -listi, kako nam je poznato iz tablice medalja na Olimpijskim igrama. Radi se, dakle, o vrednovanju nacija. Bez toga bi PISA bila stvar stručnjaka… Sve vrvi momčadima i iznimnim pojedincima, nadarenim snagama u pričuvi i premišljanjima kako da ih se uvrsti među prvih deset, Tamo gdje se, navodno, treba raditi o duhu neduhovitost jezika oslikava prave odnose“ (Liesman, 2008: 66, 67).

Tematskim prikazima Odbor za obrazovanje OECD-a počeo je prikupljati podatke različitih nacija o temama koje su od zajedničkog zanimanja i rastuće važnosti od 1995. godine. Zemlje sudionice odabrane da bi prikazale različite strukture, tradicije i okolnosti te proširile globalni utjecaj OECD-a pripremaju izvješće s osnovnim podacima o zemlji kao odgovor na dogovorena pitanja i organiziraju radne posjete vanjskom timu promatrača. Godine 1996. Odbor za obrazovanje OECD-a dao je prvi od 14 tematskih prikaza stanja u različitim državama OECD-a. Prikazana je tranzicija od inicijalnog obrazovanja k radu (OECD, 2000). U okviru cjeloživotnog obrazovanja prikaz je imao dva cilja: opisati kako se promijenio proces tranzicije mladih, od inicijalnog obrazovanja do rada u 90-im godinama prošlog stoljeća, te opisati obrazovanje, rad, socijalne politike i njihove interakcije koje vode do uspješne tranzicije.

Tematski prikaz obrazovanja odraslih započet je da bi pridonio ostvarivanju cjeloživotnog obrazovanja kao stvarnosti za sve. Svrha je tematskog prikaza razumijevanje pristupa i sudjelovanja odraslih u obrazovanju i osposobljavanju te unapređivanje obrazovne politike i mjera kojima se povećava poticaj za odrasle kako bi proveli aktivnosti učenja u zemljama članicama OECD-a. Prikaz teži odgovoriti na pitanja kako poboljšati prilike za učenje odraslih koji nisu sposobni održati i povećati zaposlenost (OECD, 2007).

Program *Financiranje cjeloživotnog učenja (Financing lifelong learning)* koji su prihvatili ministri obrazovanja OECD-a 1996. godine, a koji proučava financijske resurse za cjeloživotno učenje, temelji se na dokazima i primjerima iz prakse kojima države osiguravaju cjeloživotno učenje. Naglašeni su ekspanzija prilika za učenje, kvalitativne promjene u sadržaju postojećih aktivnosti učenja, kvalitativno i kvantitativno različiti oblici i aktivnosti učenja te promjene u vremenu kada se odvijaju aktivnosti učenja tijekom života pojedinca. Takav razvoj obrazovanja podrazumijeva promjene u troškovima sudjelovanja u obrazovanju, osposobljavanju i aktivnostima učenja i povećava mogućnosti u društvu za takve aktivnosti. Ograničenja javnih resursa i natjecanje za njih povezani s osjetnom koristi od određenih vrsta cjeloživotnog obrazovanja podrazumijevaju potrebu za povećanjem privatnog udjela u sveukupnom financiranju.

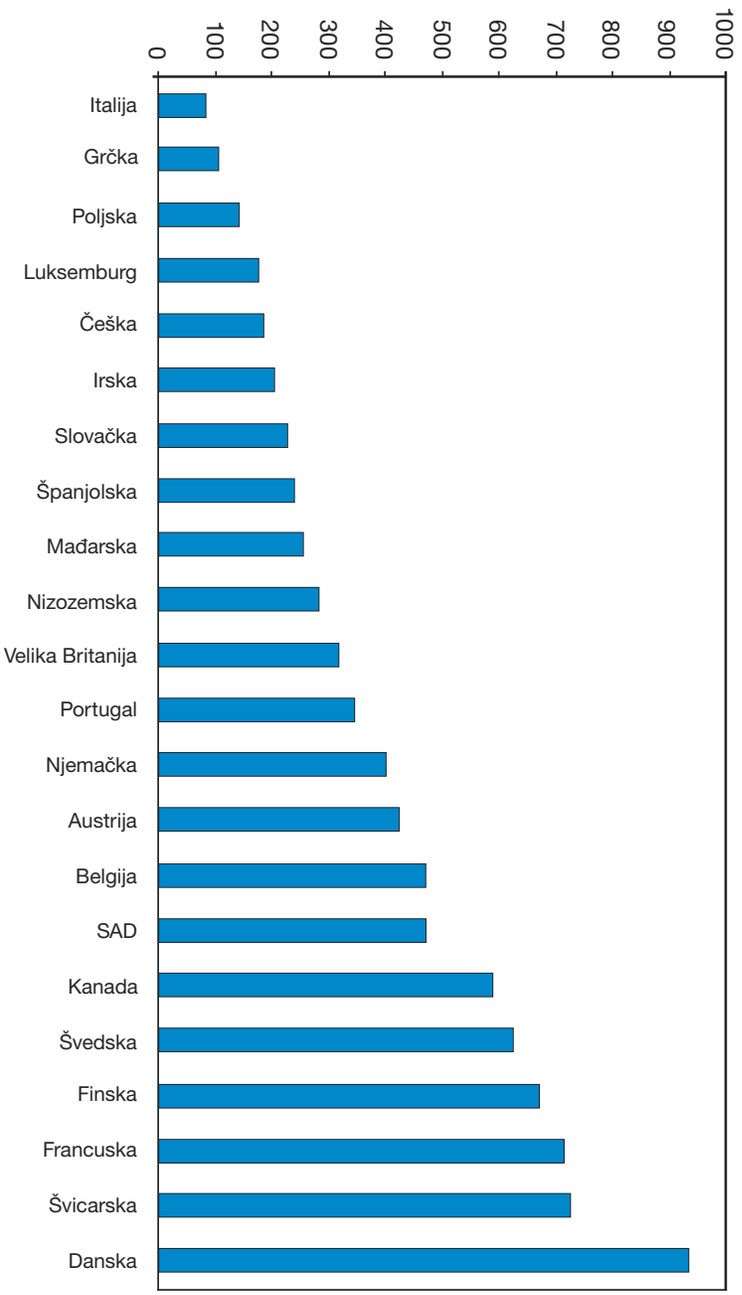
Stručnjaci OECD-a radili su i druge analize o financiranju obrazovanja odraslih, zatim o vremenu posvećenom neformalnom obrazovanju odraslih, o predvidljivom vremenu za razne oblike obrazovanja odraslih i drugo.

OECD prikazuje sustave djelotvornog upravljanja, informiranja i pomoći pri odabiru karijere s ciljem ostvarivanja cjeloživotnog obrazovanja kao stvarnosti za sve. Politike koje savjetuju izbor zanimanja mogu pomoći optimalno iskoristiti ljudske resurse na tržištu rada i u obrazovanju. To se postiže omogućavanjem boljeg ujednačavanja osobnih vještina i interesa s mogućnostima za rad i učenje. Ti su sustavi važni elementi u politikama aktivnog radnog stanovništva i politikama aktivne socijalne skrbi i rada.

Posebno su važni podaci o sudjelovanju odraslih u obrazovnim aktivnostima i učenju. Važni su OECD-ovi podaci i upozorenja o sudjelovanju odraslih u procesu učenja u svim europskim zemljama. Razlike u stupnju sudjelovanja veoma su velike. Nije lako doći do jasnog broja sudionika u obrazovanju odraslih jer nisu dogovorene definicije koje bi točno odredile učenje odraslih. Isto tako moguće je koristiti različita referentna razdoblja i uključivanje različitih oblika učenja.

Sudjelovanje u obrazovanju odraslih znatno varira od države do države, ali uočljiv je trend: države južne Europe imaju nižu stopu sudjelovanja od nordijskih zemalja i Ujedinjenoga Kraljevstva. To sudjelovanje znatno ovisi o državnoj potpori, ali i o povlasticama koje to sudjelovanje donosi (primjerice, povrat poreza). OECD-ova istraživanja pokazuju i da se sudjelovanje u obrazovanju odraslih razlikuje prema spolu, obrazovnoj razini, statusu na radnome mjestu, zanimanju i državnoj pripadnosti (Pont, 2004: 32).

Slika 5 - Broj sati za koje se očekuje da će osoba provesti na neformalnom obrazovanju i osposobljavanju vezanom uz posao, tokom uobičajenog radnog vijeka (2003)



Izvor: OECD, 2007b: 346

Države su poredane prema očekivanom broju sati sudjelovanja u raznim oblicima neformalne izobrazbe za posao (slika 5). I tu su dvije države južne Europe (Italija i Grčka) na začelju, a zemlje srednje i sjeverne Europe predvode tu listu (Danska, Švicarska, Francuska, Finska, Švedska). Te države u stopu prate Kanada i SAD. Rade se i analize sudjelovanja s obzirom na svrhu strukovne izobrazbe, zatim prema tipu izobrazbe, ali i analiza razloga nesudjelovanja odraslih u izobrazbi (Pont, 2004.).

Među ostalim, OECD prikazuje visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih u različitim zemljama. Poznato je da su mnoge zemlje OECD-a u posljednje vrijeme doživjele rapidan rast u visokom obrazovanju. Povećanjem globalizacije ekonomije i tržišta rada njihovi sustavi visokog obrazovanja suočavaju se s novim pritiscima. U jednom od prikaza razrađeni su sustavi visokog obrazovanja u zemljama OECD-a **(**OECD, 2006). Vidljivo je kako organizacija, upravljanje i izvedba visokog obrazovanja mogu pomoći zemljama u postizanju ekonomskih i socijalnih ciljeva. Prikaz je usmjeren na sustave nacionalnih obrazovnih politika visokog obrazovanja. Ključna pitanja uključuju ekonomske i socijalne ciljeve visokog obrazovanja, održivost struktura, veze i mehanizme koji omogućuju pravednost, mobiliziranje odgovarajućih izvora financija i nacionalnih politika te mehanizama koji omogućuju djelotvorno upravljanje.

U zemljama OECD-a (prema Međunarodnom standardu klasifikacije obrazovanja) prosječno manje od trećine populacije odraslih (30 %) ima samo primarno ili niže srednje obrazovanje, a 44 posto ima završenu višu srednju obrazovnu razinu. Četvrtina odraslih (27 %) ima završenu visoku obrazovnu razinu. Međutim, razlike su u distribuciji obrazovnih dostignuća među zemljama velike. U 22 od 29 zemalja OECD-a - uključujući i zemlje partnere (Estonija, Ruska Federacija, Slovenija) - 60 posto ili više populacije u dobi od 25 do 64 godine ima završenu barem višu srednju razinu. Neke zemlje pokazuju drugačiju situaciju. Tako 50 posto odrasle populacije (25-64 godine) u Meksiku, Portugalu i Turskoj nema završenu višu srednju obrazovnu razinu (OECD, 2009a).

Tablica 12: Obrazovna struktura zemalja OECD-a

		Osnovno obrazovanja	Niže srednje obrazovanje	Više srednje obrazovanje (srednje ili visoko)			Daljnje obrazovanje	Tercijarno obrazovanje			Svi stupnjevi obrazovanja
				ISCED 3C (kratki programi)	ISCED 3C (dugi programi) /3B	ISCED 3A		tip B	tip A	Napredni istraživački programi	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Zemlje OECD-a	Australija	8	24	x(5)	x(5)	31	3	10	24	x(8)	100
	Austrija	x(2)	18	1	47	6	9	7	10	x(8)	100
	Belgija	14	18	a	10	24	2	18	14	1	100
	Kanada	4	9	a	x(5)	26	12	24	25	x(8)	100
	Češka	n	9	a	41	35	a	x(8)	14	x(8)	100
	Danska	1	22	2	37	6	n	7	25	1	100
	Finska	10	10	a	a	44	n	15	20	1	100
	Francuska	13	18	a	31	11	n	11	15	1	100
	Njemačka	3	13	a	50	3	7	9	14	1	100
	Grčka	26	11	3	3	26	8	7	15	n	100
	Mađarska	1	19	a	31	28	2	n	17	n	100
	Island	3	24	9	13	10	11	4	25	1	100
	Irska	15	17	n	x(5)	25	11	11	21	n	100
	Italija	15	32	1	7	30	1	1	13	n	100
	Japan	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	18	23	x(8)	100
	Koreja	11	12	a	x(5)	43	a	10	24	x(8)	100
	Luksemburg	18	9	7	17	19	4	9	17	1	100
	Meksiko	47	20	a	a	18	a	a	15	x(8)	100
	Nizozemska	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
	Novi Zeland	x(2)	21	8	10	9	11	16	25	x(8)	100
	Norveška	n	21	a	30	11	3	2	31	1	100

		Osnovno obrazovanja	Niže srednje obrazovanje	Više srednje obrazovanje (srednje ili visoko)			Daljnje obrazovanje	Tercijarno obrazovanje			Svi stupnjevi obrazovanja
				ISCED 3C (kratki programi)	ISCED 3C (dugi programi) /3B	ISCED 3A		tip B	tip A	Napredni istraživački programi	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Zemlje OECD-a	Poljska	x(2)	14	a	33	31	4	x(8)	19	x(8)	100
	Portugal	56	16	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
	Slovačka	1	12	x(4)	35	38	x(5)	1	13	n	100
	Španjolska	22	27	a	8	14	n	9	19	1	100
	Švedska	6	10	a	x(5)	47	6	9	23	x(8)	100
	Švicarska	3	9	1	46	6	3	10	19	3	100
	Turska	61	10	a	8	10	a	x(8)	11	x(8)	100
	Ujedinjeno Kraljevstvo	n	14	18	30	7	n	9	22	1	100
	Sjedinjene Države	4	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	9	30	1	100
		Ostvaren niži srednji stupanj obrazovanja ili manje			Ostvaren viši srednji stupanj obrazovanja			Ostvaren tercijarni stupanj obrazovanja			
	OECD prosjek		**30**			**44**				**27**	
	EU19 prosjek		**29**			**46**				**24**	
Zemlje partneri	Brazil	48	15	x(5)	x(5)	27	a	x(8)	10	x(8)	100
	Čile[1]	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Estonija	1	10	a	5	44	7	11	22	n	100
	Izrael	12	8	a	9	27	a	15	27	1	100
	Rusija[2]	3	8	x(4)	16	18	x(4)	34	20	n	100
	Slovenija	2	16	a	28	31	a	11	10	2	100

Napomena: S obzirom na neskladnost podataka, prosjeci nisu izračunati za svaki pojedini stupac
1. referentna godina 2004.
2. referentna godina 2002.
Izvor: OECD. Vidi dodatak 3 za napomene (www.oecd.org/edu/eag2009).
Molimo pogledati u Reader's Guide za informacije o simbolima koji zamjenjuju točne podatke.

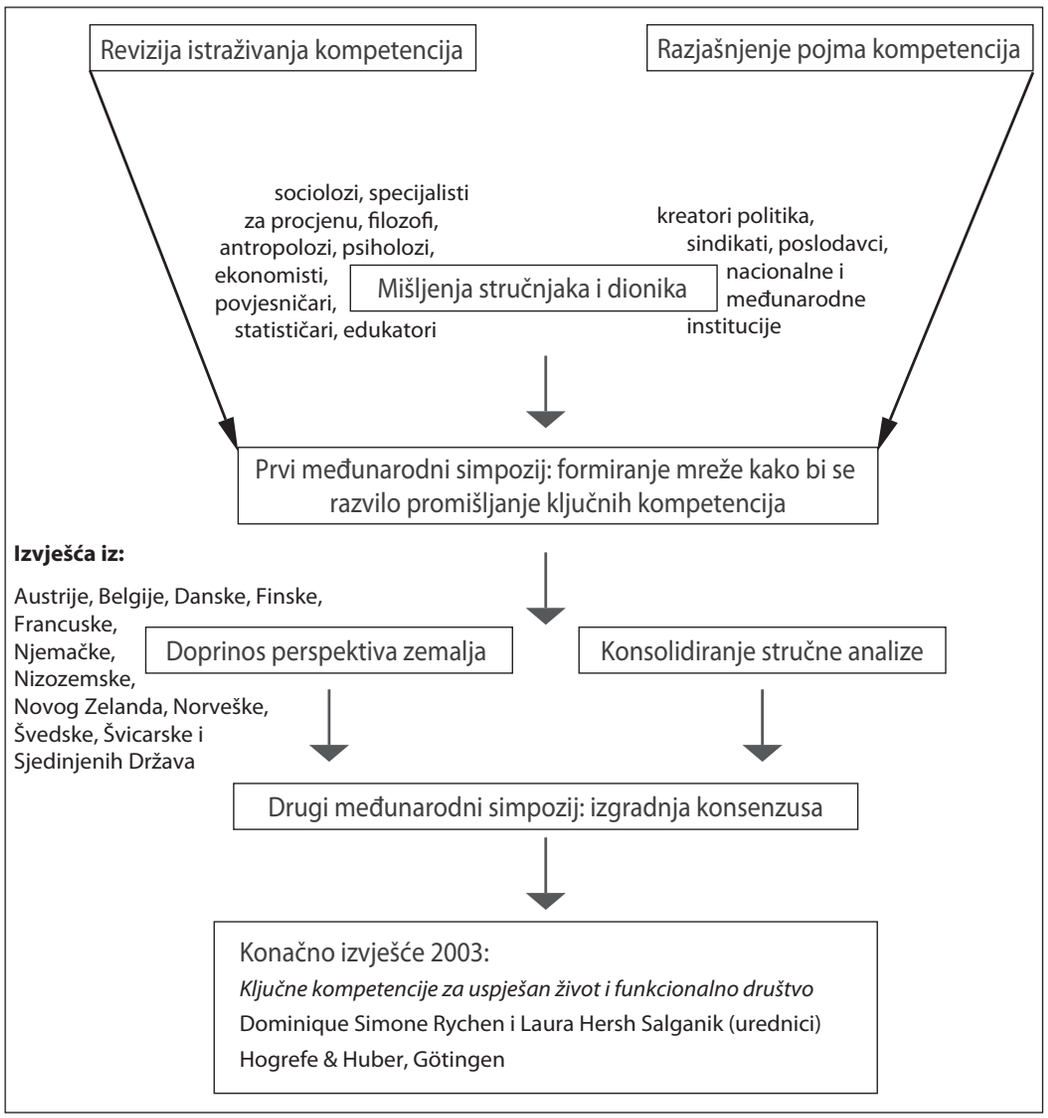
Izvor: OECD, 2009b

5. Kompetencije

Istraživački i analitički značaj rada OECD-a posebno dolazi do izražaja u području kompetencija. Zagovaranjem koncepcije kompetencija i doprinosom njihovu definiranju OECD je na tragu svoje osnovne ideje o jačanju ljudskog kapitala (jačanjem kompetencija) i važnosti obrazovanja za osobni i gospodarski razvoj.

OECD je tijekom 1997. pokrenuo projekt *Definiranja i izbora kompetencija (Definition and selection of competencies* - DeSeCo) (Rychen, Salganik, 2000). Početni je cilj bila izrada jasnog konceptualnog okvira za identificiranje ključnih kompetencija i mjerenja razine kompetencija i mladih i odraslih osoba. Taj početni projekt rađen je pod vodstvom Švicarskog federalnog statističkog ureda, utemeljen je u programu Obrazovanje za sve iz 1996. godine, a dopunjuje se i povezuje s dvije velike međunarodne procjene kompetencija, PISA-om i ALL-om. Okupio je stručnjake i druge dionike koji su radili na stvaranju okvira za kreiranje i provedbu politika. Projekt je prepoznao raznolikosti, ali je identificirao univerzalne izazove globalnog gospodarstva i kulture, kao i zajedničke vrijednosti na temelju kojih je proveden odabir najvažnijih kompetencija.

Slika 6 - Razvoj projekta DeSeCo



Izvor: OECD, 2005:18

Proces je počeo okupljanjem postojećih istraživačkih i stručnih mišljenja, dodana su različita nacionalna gledišta te iskorišteni međunarodni simpoziji da bi se konsolidirao dogovoreni okvir. Te faze odvijale su se između početka projekta potkraj 1997. i objavljivanja konačnog izvješća 2003. godine.

Osnovno je nastojanje da se stvori konceptualni okvir u kojem će se odrediti ključne (generičke) kompetencije pojedinaca za suvremeni svijet, kompetencije koje su mu potrebne da bi mogao funkcionirati u suvremenom društvu, na tržištu rada, u praćenju suvremene tehnologije.

Projekt se pritom susreo s nizom pitanja: je li moguće identificirati određene kompetencije potrebne za uspješnu participaciju u različitim područjima života? Kako ih se može teorijski opravdati, jesu li međuzavisne, kako ih se može identificirati u različitim sredinama (državama), u različitim dobnim i rodnim skupinama? Jesu li potrebne različite kompetencije u različitim razdobljima života?

Istraživanje je ljudski kapital povezalo s određenjem znanja, sposobnosti i kompetencija relevantnih za ekonomske aktivnosti. Ti su nalazi u nastavku povezani s istraživanjima znanja i vještina učenika (PISA) te pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL) i iz 2001. i 2003. godine. Takav pristup daje širi okvir i mo-

gućnost promjene i razumijevanja ljudskih sposobnosti i obrazovnih postignuća, posebno u otklonu od usko kognitivne dimenzije obrazovnog procesa.

Kompetencije postaju ključne onog časa kad su upotrebljive u različitim kontekstima i vrijede za sve pojedince. Izvještaj DeSeCo ukazuje na važnost kompetencija koje omogućuju kvalitetne odnose s drugim osobama (od rješavanja konflikata do funkcioniranja u multikulturalnom okruženju). Nadalje, važno je steći sposobnost stvaranja šire sliku o svijetu i vlastitom djelovanju u njemu (uvažavajući prava, interese i ograničenja) te, na kraju, važna je sposobnost interaktivnog djelovanja - korištenja jezika, simbola, tekstova, informacija itd.. Svi ti rezultati i te postavke korišteni su u međunarodnim provjerama kompetencija. Do 2000. godine istraživanja nisu imala tako razvijene ujednačene alate koji bi mjerili postignuća učenika i studenata, jer su se temeljila na različitim, nacionalnim kurikulumima. Sadašnja su nastojanja da su važne komunikacijske i sposobnosti prilagodbe, fleksibilnosti, rješavanja problema, korištenja informatičke tehnologije, a sve to prelazi okvire usko školskog obrazovanja i zahtijeva kroskurikularni fokus, koji se ne zadržava samo na uskim predmetnim područjima i školskom razdoblju, nego je fokusiran na znanja potrebna tijekom cijelog života.

U raspravi o vrijednosti koncepcije kompetencija Gonzci uočava njezine prednosti i mane. U prednosti ubraja omogućavanje nove perspektive koja se ne ograničava na obrazovne stručnjake, a posredno se podupiru koncepcija i program cjeloživotnog učenja. U nedostatke ubraja kulturalnu selekciju ključnih kompetencija, tj. selekcija onoga što se smatra ključnom kompetencijom temelji se na specifičnim vrijednostima, pri čemu je teško postići konsenzus. Druga poteškoća odnosi se na jasnu usmjerenost na kompetencije koje su mjerljive, dohvatljive i relativno lako odredljive.

6. Razvoj nacionalnih kvalifikacijskih okvira

Cjeloživotno učenje postalo je raširen cilj obrazovnih politika u zemljama OECD-a i izvan njih. Proces cjeloživotnog učenja promatra se kao nužan uvjet za uspjeh pojedinca na tržištu rada i socijalno blagostanje, kao važnog čimbenika u stvaranju aktivnoga građanstva. Vjeruje se da konkurentnost nacionalnih ekonomija uvelike ovisi o kapacitetu društva da potakne i ostvari cjeloživotno učenje. No, određene skupine u društvu doživljavaju poteškoće u aktivnostima učenja, posebno u populaciji odraslih. Da bi ostvarile programe cjeloživotnog učenja, neke su vlade počele mijenjati kvalifikacijske sustave i uvoditi nacionalne kvalifikacijske okvire kao alat za promociju cjeloživotnog učenja. OECD pokušava pokazati da nacionalni kvalifikacijski sustavi služe toj svrsi i razmatraju doseg utjecaja na količinu, distribuciju i pravednost cjeloživotnog učenja. Ta aktivnost slijedi tri cilja: prikupiti informacije o kvalifikacijskim sustavima zemalja koje u njoj sudjeluju, proučiti utjecaje različitih kvalifikacijskih politika na cjeloživotno učenje, pomoći zemljama da podijele znanje i obrazovne politike dobivene od nedavnih reformi i prilagođavanja kvalifikacijskog sustava.

Važna je, dakle, uloga OECD-a u razvoju i promociji kvalifikacijskih okvira kao važnih instrumenta obrazovne politike. Ona se jasno nadovezuje na druge obrazovne aktivnosti OECD-a, posebno na razvoj kompetencija. U to spadaju tri skupine aktivnosti. Prva se odnosi na skupljanje podataka o iskustvima primjene kvalifikacijskih okvira, ali bez komparativne analize, kao skupa različitih nacionalnih polazišta. Druga aktivnost uključuje usporedbu kvalifikacijskih okvira, a provodi se na međunarodnim radionicama. Treći pristup uključuje i podatke o cjeloživotnom učenju, da bi se dodali kvantitativni podaci tom istraživačkom procesu i obrazovnoj aktivnosti.

Koristi od kvalifikacijskih okvira uglavnom se odnose na četiri područja: učinkovitije pružanje usluga obrazovanja i osposobljavanja (strana ponude), veća korist za korisnike obrazovnih usluga (lakše snalaženje, veća mobilnost i lakše pronalaženje posla), međunarodna dimenzija (uzajamna transparentnost i suradnja) te institucionalno definiranje odgovornosti dionika i tijela za razvoj kvalifikacija.

Prve aktivnosti OECD-a početkom 2000-tih raspravljane su u Odboru za obrazovanje i bile su usmjerene na razvoj i primjenu kvalifikacijskih okvira kao sredstava reforme i upravljanja kvalifikacijskim sustavima. Također se istražuje kako različiti nacionalni kvalifikacijski sustavi utječu na obrasce i kvalitetu cjeloživotnog učenja u različitim zemljama, i koje se aktivnosti mogu poduzeti unutar kvalifikacijskog sustava zemlje s ciljem promocije cjeloživotnog učenja. Uz postupno širenje zemalja OECD-a koje su se uključivale u rad na kvalifikacijskim okvirima, uključeni su predstavnici CEDEFOP-a te Međunarodne organizacije rada. Na sastanku u

Ateni 2003. napravljeno je izvješće o Ulozi nacionalnih kvalifikacijskih sustava u promoviranju cjeloživotnog učenja. Istražuju se iskustva i različiti pristupi zemalja u osmišljavanju i upravljanju kvalifikacijskim sustavima te nastoje identificirati i inovacije u cjeloživotnom učenju i ishodima učenja.

Već na sastancima u Dublinu (svibanj 2003.) i Ateni (rujan 2003.) raspravljano je o definiranju kvalifikacijskih okvira, argumentaciji za reformu i upravljanju kvalifikacijskim sustavima te koristima od kvalifikacijskog okvira. Nakon toga nastavilo se s izradom studija slučaja u skladu s dogovorenim predloškom. U Ateni je već razmatran komparativni pristup, tj. inicirana je usporedba okvira da bi se povećalo razumijevanje različitih tipova i svrha okvira. Važno je, također, da se potaknulo i stvaranje modela koje bi zemlje mogle razmotriti u raspravi o reformi svojih kvalifikacijskih sustava ili o uvođenju okvira. Važna je i namjena da se svrha, koristi i značenje kvalifikacijskog okvira prenesu onima koji još nisu izgradili nacionalni okvir.

Kao rezultat tih nastojanja usuglašena je i definicija kvalifikacijskog okvira: „Kvalifikacijski okvir je instrument za razvoj i klasifikaciju kvalifikacija u sklada sa skupom kriterija za razine ostvarenog učenja. Taj skup kriterija može biti implicitno naveden u opisima samih kvalifikacija ili eksplicitno u obliku skupa opisa razina. Opseg okvira može obuhvaćati sva postignuća i putove učenja ili se može ograničiti na određeni sektor, na primjer inicijalno obrazovanje, obrazovanje i osposobljavanje odraslih ili strukovno područje. Neki okviri mogu biti osmišljeni tako da imaju više elemenata i čvršću strukturu od ostalih, drugi imaju zakonsku osnovu, a treći predstavljaju konsenzus gledišta socijalnih partnera. No, svi kvalifikacijski okviri oblikuju osnovu za poboljšanje kvalitete, pristupačnosti, povezanosti i javnog priznavanja kvalifikacija ili njihova priznavanja na tržištu rada, u zemlji i na međunarodnoj razini“ **(**OECD, 2007a: 22).

Rasprava o kvalifikacijskim okvirima najčešće je postavljena u kontekst rasprava i reforme strukovnih kvalifikacija. Najčešće je usmjerena na slaganje kvalifikacija s potrebama zanimanja i širih potreba tržišta rada, stvaranje koherentnosti u kvalifikacijskim podsustavima, podršku cjeloživotnom učenju te uključivanje političkih aktera i dionika u strukovno obrazovanje i osposobljavanje.

U OECD-ovim radnim skupinama dominira polazište da su nacionalna, vladina ministarstva odgovorna za obrazovanje i rad glavni pokretači promjena. Za uspješan razvoj i implementaciju okvira navode se zakonske osnove, potreba uključivanja svih ključnih dionika, kvalitetno informiranje javnosti te rezerviranje dovoljnog vremena za razvoj i održavanje kvalifikacijskog okvira.

7. Neke obrazovne aktivnosti OECD-a vezane za Hrvatsku

Obrazovne aktivnosti OECD-a u Hrvatskoj obilježava snažna veza s ekonomskim osnaživanjem i regionalnim pristupom (Hrvatska kao dio jugoistočne Europe).

Hrvatska sve do PISA-istraživanja nije bila uključena ni u jedno međunarodno ispitivanje obrazovnih postignuća (PISA, TIMS, IALS). U PISA-istraživanje uključila se pripremama od 2004. i probnim ispitivanjem te prvim glavnim ispitivanjem 2006. te kasnije 2009. godine. Budući da je za ocjenu kvalitete sustava mjerodavna prosječna kvaliteta učeničkih postignuća, a ne vrhunski rezultati pojedinaca, pozitivno je što se Hrvatska priključila projektu PISA, jer će se na temelju njegovih rezultata o kvaliteti hrvatskog obrazovanja moći pouzdanije govoriti (Pastuović, 2005). Vrijednost je tog istraživanja i u širenju znanja o provedbi istraživanja, metodologiji i definiranju istraživačkih pitanja. To je posebno važno jer je PISA suradnički proces zemalja sudionica.

Unutar *Pakta o stabilnosti za jugoistočnu Europu (Stability Pact for South-Eastern Europe)*, koji je potaknula Europska unija, OECD je 2001. napravio tematski prikaz nacionalnih obrazovnih politika. Prikazani su svi stupnjevi obrazovanja - od predškolskog i osnovnog do različitih oblika obrazovanja odraslih (strukovnog obrazovanja, tercijarnog obrazovanja). Prikaz završava nizom preporuka za razvoj.

Jednako tako, OECD je 2006. izradio vrlo detaljan prikaz visokog obrazovanja u Hrvatskoj koji se sastoji od sljedećih poglavlja: promatranje visokog obrazovanja iz nacionalnog konteksta, upravljanje visokim obrazovanjem, planiranje i regulacija, sredstva za visoko obrazovanje, osiguravanje i poboljšavanje kvalitete visokog školstva, pravednost i visoko obrazovanje, regionalna uloga visokog obrazovanja, istraživanje i inovacija, tržište rada, internacionalizam te zaključak, preporuke i prilozi.

U Zagrebu je 2000. otvoren ured *OECD-a Investment Compact*, koji je trebao pridonijeti daljnjem razvoju suradnje Hrvatske i OECD-a (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj). Investment Compact

je OECD-ov program namijenjen poboljšanju investicijskog okruženja i poticanju razvoja privatnog sektora u Jugoistočnoj Europi, a provodi se pod pokroviteljstvom Pakta o stabilnosti. Taj je projekt dio aktivnosti na stabiliziranju područja Jugoistočne Europe, a odnosi se na Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Bugarsku, Makedoniju, Moldaviju, Crnu Goru, Rumunjsku, Srbiju i Kosovo. Već pri otvorenju spomenuti su ljudski potencijali i obrazovanje kao ključno područje za gospodarski napredak ne samo Hrvatske, nego i drugih zemalja. Projekt je označio promicanje ulaganja te razvoj malog i srednjeg poduzetništva. Nakon 10-godišnjeg razdoblja tijekom kojeg se regija promijenila, stabilizirala i traže se nove mogućnosti poticanja gospodarstva, traže se i novi strateški partneri i promjena okvira djelovanja.

Regionalni pristup OECD-a vidljiv je i u njegovoj aktivnosti na istraživanju razvoja obrazovanja za učenike u riziku i osobe s invaliditetom u Jugoistočnoj Europi 2007. godine. Cilj su razvoj strateške potpore, osiguravanje informacija o međunarodnom razvoju politika prema osobama s invaliditetom, osiguranje platforme za diskusiju između ministarstava. Te su aktivnosti provodili Centar za suradnju sa zemljama nečlanicama (CCNM) i Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju OECD-a (CERI). One su doprinos obvezi OECD-a na ostvarenju ukupnih ciljeva i strategija Inicijative za reformu obrazovanja Pakta o stabilnosti za Jugoistočnu Europu dobivanjem uvida u aktualno stanje i doprinosom identifikaciji i uvođenju obrazovne politike ministarstava obrazovanja u toj regiji. To djelovanje OECD-a omogućile su subvencije iz Finske, Norveške, flamanske zajednice Belgije i Svjetske banke. Dodatnu podršku osigurali su Ministarstvo obrazovanja, znanosti i kulture Austrije te Pakt o stabilnosti za Jugoistočnu Europu.

Hrvatska je trenutačno zemlja partner OECD-a. Proces suradnje koristan je hrvatskim stručnjacima (primjerice PISA), a pokazuje se da je korisno uključivati se u OECD-ove projekte, kao što je i dosad bio slučaj.

III. DOKUMENTI

1. Ujedinjeni narodi

Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948.[1] / Universal Declaration of Human Rights, 1948.

Članak 26.	Article 26.
(1) Svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje. Odgoj i obrazovanje moraju biti besplatni, barem na osnovnom i općeobrazovnom stupnju. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i strukovno obrazovanje moraju biti dostupni svima, više i visoko obrazovanje moraju biti dostupni svima prema sposobnostima.	(1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.
(2) Odgoj i obrazovanje moraju biti usmjereni punom razvoju ljudske osobe i jačati poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. Moraju promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira.	(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.
(3) Roditelji imaju pravo prednosti u izboru obrazovanja za svoju djecu.	(3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, 1966.[2] / International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966.

Članak 6.	Article 6
l. Države stranke ovoga pakta priznaju pravo na rad koje uključuje pravo svakoga na mogućnost da živi od slobodno izabranog ili prihvaćenog rada i poduzet će odgovarajuće mjere kako bi zaštitile to pravo.	1. The States Parties to the present Covenant recognize the right to work, which includes the right of everyone to the opportunity to gain his living by work which he freely chooses or accepts, and will take appropriate steps to safeguard this right.

[1] Prema prijevodu Istraživačko-obrazovnog centra za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; www.ffzg.hr/hre-edc/Deklaracijaljp.pdf

[2] Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima objavljen u Službenom listu SFRJ, br. 7/1971., a preuzet u hrvatski pravni sustav Odlukom o objavljivanju mnogostranih međunarodnih ugovora kojih je Republika Hrvatska stranka na temelju notifikacija o sukcesiji (Narodne novine - Međunarodni ugovori, br. 12/1993.).

2. Mjere koje neka država stranka ovoga pakta primjenjuje radi punog ostvarenja ovoga prava moraju uključivati programe, politike i postupke tehničkog i stručnog usmjeravanja i izobrazbe kako bi se postigli stalan gospodarski, društveni i kulturni razvoj te puna i korisna zaposlenost u uvjetima u kojima se pojedincu jamče temeljne političke i gospodarske slobode.

…

Članak 13.

1. Države stranke ovoga pakta priznaju svakome pravo na odgoj i obrazovanje. One su suglasne u tome da se odgoj i obrazovanje moraju usmjeriti prema punom razvoju ljudske osobe i svijesti o ljudskom dostojanstvu i da moraju jačati poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. One su također suglasne u tome da obrazovanje mora omogućiti svim ljudima djelotvorno sudjelovanje u slobodnom društvu, promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim, etničkim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnosti Ujedinjenih naroda na održanju mira.

2. U cilju punog ostvarenja toga prava, države stranke ovoga pakta priznaju:

a) da osnovno obrazovanje mora biti obvezno i besplatno za sve;

b) da se srednje obrazovanje u svojim različitim oblicima, uključujući tehničko i strukovno srednje obrazovanje, mora učiniti raspoloživim i dostupnim svima korištenjem svih odgovarajućih sredstava, posebice postupnim uvođenjem besplatnog obrazovanja;

c) da se više i visoko obrazovanje moraju učiniti jednako dostupnima svima prema sposobnostima korištenjem svih odgovarajućih sredstava, posebice postupnim uvođenjem besplatnog obrazovanja;

d) da, koliko je god to moguće, treba poticati ili unapređivati osnovno obrazovanje za osobe koje nemaju ili nisu završile osnovno obrazovanje u njegovu punom trajanju;

2. The steps to be taken by a State Party to the present Covenant to achieve the full realization of this right shall include technical and vocational guidance and training programmes, policies and techniques to achieve steady economic, social and cultural development and full and productive employment under conditions safeguarding fundamental political and economic freedoms to the individual.

…

Article 13

1. The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

2. The States Parties to the present Covenant recognize that, with a view to achieving the full realization of this right:

a) Primary education shall be compulsory and available free to all;

b) Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;

c) Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education;

d) Fundamental education shall be encouraged or intensified as far as possible for those persons who have not received or completed the whole period of their primary education;

e) da treba aktivno razvijati školsku mrežu na svim razinama, uvesti odgovarajući sustav stipendiranja i stalno poboljšavati materijalni položaj učiteljka.

3. Države stranke ovoga pakta obvezuju se da će poštovati slobodu roditelja i, gdje postoji takav slučaj, zakonskih skrbnika da mimo škola koje su osnovale državne vlasti za svoju djecu izaberu druge škole koje udovoljavaju onim minimalnim obrazovnim standardima koje propisuje ili odobrava država, i da osiguraju vjerski i moralni odgoj za svoju djecu u skladu sa svojim osobnim uvjerenjima.

4. Ništa se u ovom članku ne smije tumačiti tako da ograničava slobodu pojedinaca i pravnih osoba u osnivanju i vođenju odgojno-obrazovnih ustanova, uz uvjet da se poštuju načela izložena u stavku l. ovoga članka i da obrazovanje u tim ustanovama udovoljava minimalnim standardima kako ih propisuje država.

e) The development of a system of schools at all levels shall be actively pursued, an adequate fellowship system shall be established, and the material conditions of teaching staff shall be continuously improved.

3. The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to choose for their children schools, other than those established by the public authorities, which conform to such minimum educational standards as may be laid down or approved by the State and to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions.

4. No part of this article shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions, subject always to the observance of the principles set forth in paragraph I of this article and to the requirement that the education given in such institutions shall conform to such minimum standards as may be laid down by the State.

Konvencija o pravima djeteta, 1989.[3] / Convention on the Rights of the Child, 1989.

članak 28.

1. Države stranke priznaju svakome djetetu pravo na obrazovanje te će u svrhu ostvarivanja tog prava postupno i na temelju jednakih mogućnosti za svu djecu osobito:

a) svima osigurati obvezno i besplatno osnovno obrazovanje;

b) poticati razvoj različitih oblika srednjoškolskog obrazovanja, uključujući opću i stručnu izobrazbu te ih učiniti raspoloživima i dostupnima svakom djetetu te poduzeti primjerene mjere, primjerice uvođenje besplatne izobrazbe i osiguranje materijalne podrške kad je potrebna;

c) svim prikladnim sredstvima učiniti više i visoko obrazovanje dostupnima svima na temelju sposobnosti;

Article 28.

1. States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular:

a) Make primary education compulsory and available free to all;

b) Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible to every child, and take appropriate measures such as the introduction of free education and offering financial assistance in case of need;

c) Make higher education accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means;

[3] Prema prijevodu UNICEF-a, Ured u Hrvatskoj, unicef.hr

d) učiniti da obavijesti o školovanju te stručnoj izobrazbi i profesionalnom usmjeravanju budu dostupne svakomu djetetu;

e) poduzeti mjere za poticanje redovitog dolaska na nastavu i smanjenja stope ispisa djece iz škole.

2. Države stranke poduzet će potrebne mjere kako bi osigurale da se školska stega provodi na način kojim se potvrđuje djetetovo ljudsko dostojanstvo i koji je u skladu s ovom konvencijom.

3. Države stranke promicat će međunarodnu suradnju u području obrazovanja, osobito u cilju suzbijanja neznanja i nepismenosti diljem svijeta te olakšanja pristupa znanstvenim i tehničkim spoznajama i suvremenim metodama podučavanja. U vezi s tim, posebna pozornost posvetit će se potrebama zemalja u razvoju.

…

članak 29.

1. Države stranke slažu se da obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema:

a) punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti;

b) promicanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te načela proglašenih u Povelji Ujedinjenih naroda;

c) poticanju poštovanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrednota, nacionalnih vrednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštovanje civilizacija koje se od njega razlikuju;

d) pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla;

e) poticanju zaštite prirodnog okoliša.

d) Make educational and vocational information and guidance available and accessible to all children;

e) Take measures to encourage regular attendance at schools and the reduction of drop-out rates.

2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention.

3. States Parties shall promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world and facilitating access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods. In this regard, particular account shall be taken of the needs of developing countries.

…

Article 29.

1. States Parties agree that the education of the child shall be directed to:

a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;

b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;

c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;

d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;

e) The development of respect for the natural environment.

2. Niti jedan dio ovoga članka ili članka 28. neće se protumačiti na način kojim bi se ometala sloboda pojedinaca ili ustanova da osnivaju i upravljaju obrazovnim ustanovama, pod uvjetom da se uvijek vode načelima iz stavka 1. ovoga članka i da obrazovanje u takvim ustanovama zadovoljava minimalne standarde koje propiše država.

2. No part of the present article or article 28 shall be construed so as to interfere with the liberty of individuals and bodies to establish and direct educational institutions, subject always to the observance of the principle set forth in paragraph 1 of the present article and to the requirements that the education given in such institutions shall conform to such minimum standards as may be laid down by the State.

Agenda 21, 1992.

Poglavlje 36

PROMICANJE OBRAZOVANJA, OSVJEŠĆIVANJA JAVNOSTI I OSPOSOBLJAVANJA

36.1. Obrazovanje, osvješćivanje javnosti i osposobljavanje povezani su s gotovo svim područjima Agende 21, a još i više s onima koji se tiču zadovoljenja osnovnih potreba, povećanja kapaciteta, baze podataka i informacija, znanosti i uloge glavnih skupina. U ovom poglavlju izloženi su sveobuhvatni prijedlozi, a specifične sugestije koje se tiču sektorskih pitanja navedene su u drugim poglavljima. U Deklaraciji i Preporukama Međuvladine konferencije o obrazovanju za okoliš održane u Tbilisiju 1977. godine, koju su organizirali UNESCO i UNEP, navedena su osnovna načela na kojima se temelje prijedlozi izloženi u ovom dokumentu.

36.2. Programska područja opisana u ovom poglavlju su:

a) preusmjeravanje obrazovanja prema održivom razvoju;

b) podizanje svijesti javnosti;

c) promicanje osposobljavanja.

Chapter 36

PROMOTING EDUCATION, PUBLIC AWARENESS AND TRAINING

36.1. Education, raising of public awareness and training are linked to virtually all areas in Agenda 21, and even more closely to the ones on meeting basic needs, capacity-building, data and information, science, and the role of major groups. This chapter sets out broad proposals, while specific suggestions related to sectoral issues are contained in other chapters. The Declaration and Recommendations of the Tbilisi Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO and UNEP and held in 1977, have provided the fundamental principles for the proposals in this document.

36.2. Programme areas described in the present chapter are:

a) Reorienting education towards sustainable development;

b) Increasing public awareness;

c) Promoting training.

PROGRAMSKA PODRUČJA

A. PREUSMJERAVANJE OBRAZOVANJA PREMA ODRŽIVOM RAZVOJU

Temelj djelovanja

36.3. Potrebno je prepoznati da su obrazovanje, uključujući formalno obrazovanje, osvješćivanje javnosti i osposobljavanje procesi kojima ljudska bića i zajednice ostvaruju svoje potencijale. Obrazovanje je ključno za promicanje održivog razvoja i povećanja sposobnosti ljudi za rješavanje pitanja okoliša i razvoja. Osnovno obrazovanje osigurava temelj za obrazovanje za okoliš i razvoj, a obrazovanje za okoliš i razvoj potrebno je inkorporirati u učenje. Formalno i neformalno obrazovanje nužni su za promjenu stavova ljudi kako bi se povećala njihova sposobnost procjene i rješavanja pitanja održivog razvoja. Ono je isto tako ključno za podizanje ekološke i etničke svijesti, prihvaćanje vrijednosti i stavova, vještina i ponašanja usklađenih s održivim razvojem te za djelotvorno sudjelovanje javnosti u procesu donošenja odluka. Kako bi bilo djelotvorno, obrazovanje za okoliš i razvoj treba biti usmjereno na dinamiku fizičkog/biološkog i društveno-ekonomskog okoliša i razvoja ljudi (što može uključivati i duhovni razvoj), treba biti uključeno u sve discipline i treba uključivati primjenu formalnih i neformalnih metoda i učinkovitih sredstava komunikacije.

Ciljevi

36.4. Prihvaćajući da će države, regionalne i međunarodne organizacije razviti vlastite prioritete i provedbeni raspored u skladu s vlastitim potrebama, politikama i programima, predlažu se sljedeći ciljevi:

PROGRAMME AREAS

A. REORIENTING EDUCATION TOWARDS SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Basis for action

36.3. Education, including formal education, public awareness and training should be recognized as a process by which human beings and societies can reach their fullest potential. Education is critical for promoting sustainable development and improving the capacity of the people to address environment and development issues. While basic education provides the underpinning for any environmental and development education, the latter needs to be incorporated as an essential part of learning. Both formal and non-formal education are indispensable to changing people's attitudes so that they have the capacity to assess and address their sustainable development concerns. It is also critical for achieving environmental and ethical awareness, values and attitudes, skills and behaviour consistent with sustainable development and for effective public participation in decision-making. To be effective, environment and development education should deal with the dynamics of both the physical/biological and socio-economic environment and human (which may include spiritual) development, should be integrated in all disciplines, and should employ formal and non-formal methods and effective means of communication.

Objectives

36.4. Recognizing that countries, regional and international organizations will develop their own priorities and schedules for implementation in accordance with their needs, policies and programmes, the following objectives are proposed:

a) potvrditi preporuke donesene na Svjetskoj konferenciji o obrazovanju za sve: zadovoljenje osnovnih obrazovnih potreba (Jomtien, Tajland, 5. do 9. ožujka 1990.) i težiti osiguranju dostupnosti osnovnog obrazovanja svima, ostvariti osnovno obrazovanje za najmanje 80 posto djevojčica i 80 posto dječaka osnovnoškolske dobi putem formalnog obrazovanja ili neformalnog obrazovanja te smanjiti stopu nepismenosti odraslih za najmanje 50 posto u odnosu na stopu 1990-ih. Napore je potrebno usmjeriti prema smanjenju visokih stopa nepismenosti te rješavanju nemogućnosti ostvarenja osnovnog obrazovanja žena te je potrebno izjednačiti stopu pismenosti žena i muškaraca;

b) podići svijest građana o okolišu i razvoju na svim razinama društva i širom svijeta, što hitnije;

c) težiti ostvarivanju dostupnosti obrazovanja za okoliš i razvoj koje je povezano s društvenim obrazovanjem među osnovnoškolcima i među odraslima i svim dobnim skupinama;

d) promicati integraciju koncepcija okoliša i razvoja, uključujući demografiju, u sve obrazovne programe, osobito analizu uzroka glavnih ekoloških i razvojnih problema u lokalnom kontekstu, oslanjajući se na najbolje dostupne znanstvene dokaze i ostale odgovarajuće izvore znanja te osobito naglašavajući dodatno usavršavanje kreatora politike na svim razinama.

Aktivnosti

36.5. Prihvaćajući da će države, regionalne i međunarodne organizacije razviti vlastite prioritete i provedbeni raspored u skladu s vlastitim potrebama, politikama i programima, predlažu se sljedeće aktivnosti:

a) To endorse the recommendations arising from the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990) and to strive to ensure universal access to basic education, and to achieve primary education for at least 80 per cent of girls and 80 per cent of boys of primary school age through formal schooling or non-formal education and to reduce the adult illiteracy rate to at least half of its 1990 level. Efforts should focus on reducing the high illiteracy levels and redressing the lack of basic education among women and should bring their literacy levels into line with those of men;

b) To achieve environmental and development awareness in all sectors of society on a worldwide scale as soon as possible;

c) To strive to achieve the accessibility of environmental and development education, linked to social education, from primary school age through adulthood to all groups of people;

d) To promote integration of environment and development concepts, including demography, in all educational programmes, in particular the analysis of the causes of major environment and development issues in a local context, drawing on the best available scientific evidence and other appropriate sources of knowledge, and giving special emphasis to the further training of decision makers at all levels.

Activities

36.5. Recognizing that countries and regional and international organizations will develop their own priorities and schedules for implementation in accordance with their needs, policies and programmes, the following activities are proposed:

a) sve države potiču se da odobre preporuke prihvaćene na konferenciji u Jomtienu i okvir za djelovanje. To obuhvaća pripremu nacionalnih strategija i aktivnosti za zadovoljenje osnovnih obrazovnih potreba, osiguranje dostupnosti za sve, promicanje jednakosti, proširenje sredstava i opsega obrazovanja, razvoj poticajnog političkog okruženja, aktiviranje resursa i tješnju međunarodnu suradnju za preoblikovanje postojećih gospodarskih, društvenih i spolnih nejednakosti koje predstavljaju prepreku za postizanje navedenih ciljeva. Nevladine udruge mogu znatno pridonijeti osmišljavanju i provedbi obrazovnih programa i to je potrebno prepoznati;

b) vlade trebaju težiti unapređenju ili pripremi strategija s ciljem integracije pitanja okoliša i razvoja kao pitanja koje se tiče različitih kultura u obrazovni sustav na svim razinama, i to u sljedeće tri godine. To je potrebno ostvariti u suradnji sa svim sektorima društva. Strategije trebaju uključivati politike i aktivnosti, potrebe, troškove, sredstva i raspored za provedbu, vrednovanje i reviziju. Potrebna je temeljna revizija kurikuluma kako bi se osigurao interdisciplinarni pristup, uključujući pitanja okoliša i razvoja, te društveno-kulturalni i demografski aspekti i poveznice tih pitanja. Potrebno je poštovati potrebe definirane na razini zajednice te različite obrazovne sustave, uključujući osjetljivost za pitanja znanosti, kulture i društva;

c) države se potiču na osnivanje savjetodavnih nacionalnih tijela za koordinaciju obrazovanja za okoliš ili održavanje okruglih stolova o različitim pitanjima okoliša, razvoja, obrazovanja, spola, što treba uključivati i nevladine udruge, kako bi se potaknulo partnerstvo, potpomoglo aktiviranje resursa te osigurali izvor informacija i ključna poveznica međunarodnih odnosa. Navedena tijela pridonijela bi aktiviranju i poticanju različitih skupina i zajednica da procijene vlastite potrebe te da razviju potrebne vještine za osmišljavanje i provedbu vlastitih inicijativa koje se tiču okoliša i razvoja;

a) All countries are encouraged to endorse the recommendations of the Jomtien Conference and strive to ensure its Framework for Action. This would encompass the preparation of national strategies and actions for meeting basic learning needs, universalizing access and promoting equity, broadening the means and scope of education, developing a supporting policy context, mobilizing resources and strengthening international cooperation to redress existing economic, social and gender disparities which interfere with these aims. Non-governmental organizations can make an important contribution in designing and implementing educational programmes and should be recognized;

b) Governments should strive to update or prepare strategies aimed at integrating environment and development as a cross-cutting issue into education at all levels within the next three years. This should be done in cooperation with all sectors of society. The strategies should set out policies and activities, and identify needs, cost, means and schedules for their implementation, evaluation and review. A thorough review of curricula should be undertaken to ensure a multidisciplinary approach, with environment and development issues and their socio-cultural and demographic aspects and linkages. Due respect should be given to community-defined needs and diverse knowledge systems, including science, cultural and social sensitivities;

c) Countries are encouraged to set up national advisory environmental education coordinating bodies or round tables representative of various environmental, developmental, educational, gender and other interests, including non-governmental organizations, to encourage partnerships, help mobilize resources, and provide a source of information and focal point for international ties. These bodies would help mobilize and facilitate different population groups and communities to assess their own needs and to develop the necessary skills to create and implement their own environment and development initiatives;

d) nadležnim obrazovnim tijelima, uz odgovarajuću podršku zajednice i nevladinih udruga, preporučuje se provedba ili poticanje programa temeljnog ili dopunskog usavršavanja nastavnika, voditelja i izvoditelja obrazovnih programa te nastavnika u neformalnom obrazovanju, u svim sektorima, s ciljem usmjeravanja na karakteristike i metode obrazovanja za okoliš i razvoj te primjene relevantnih iskustava nevladinih udruga;

e) nadležna tijela trebaju osigurati pomoć svakoj školi pri osmišljavanju plana aktivnosti u vezi s okolišem, uz sudjelovanje učenika i osoblja. Škole bi trebale uključiti učenike u lokalna i regionalna istraživanja o zdravom okolišu, uključujući i pitanje zdrave pitke vode, sanitarnih uvjeta, hrane, ekosustava te u relevantne aktivnosti, što bi ta istraživanja povezalo s uslugama i istraživanjima nacionalnih parkova, prirodnih rezervata, zaštićenih parkova prirode, itd.;

f) nadležna obrazovna tijela trebaju poticati dokazane obrazovne metode i razvoj inovativnih nastavnih metoda za obrazovno okruženje. Isto tako trebaju priznati odgovarajuće tradicionalne obrazovne sustave u lokalnim zajednicama;

g) u roku od dvije godine sustav Ujedinjenih naroda trebao bi provesti sveobuhvatan pregled obrazovnih programa, koji obuhvaća strukovno osposobljavanje i osvješćivanje javnosti, kako bi ponovno razmotrio prioritete i preraspodijelio sredstva. Međunarodni program obrazovanja za okoliš UNESCO-a i UNEP-a trebao bi u suradnji s odgovarajućim tijelima Ujedinjenih naroda, vladama, nevladinim udrugama i ostalima uspostaviti program u roku od dvije godine kako bi integrirao odluke s Konferencije u postojeći okvir Ujedinjenih naroda prilagođen potrebama nastavnika na različitim razinama i u različitim okolnostima. Regionalne organizacije i državne vlasti potrebno je potaknuti da razrade slične, paralelne programe i prouče mogućnosti provodeći analizu načina aktiviranja različitih sektora kako bi procijenile i ostvarile potrebe koje se tiču obrazovanja za okoliš i razvoj;

d) Educational authorities, with the appropriate assistance from community groups or non-governmental organizations, are recommended to assist or set up pre-service and in-service training programmes for all teachers, administrators, and educational planners, as well as non-formal educators in all sectors, addressing the nature and methods of environmental and development education and making use of relevant experience of non-governmental organizations;

e) Relevant authorities should ensure that every school is assisted in designing environmental activity work plans, with the participation of students and staff. Schools should involve schoolchildren in local and regional studies on environmental health, including safe drinking water, sanitation and food and ecosystems and in relevant activities, linking these studies with services and research in national parks, wildlife reserves, ecological heritage sites etc.;

f) Educational authorities should promote proven educational methods and the development of innovative teaching methods for educational settings. They should also recognize appropriate traditional education systems in local communities;

g) Within two years the United Nations system should undertake a comprehensive review of its educational programmes, encompassing training and public awareness, to reassess priorities and reallocate resources. The UNESCO/UNEP International Environmental Education Programme should, in cooperation with the appropriate bodies of the United Nations system, Governments, non-governmental organizations and others, establish a programme within two years to integrate the decisions of the Conference into the existing United Nations framework adapted to the needs of educators at different levels and circumstances. Regional organizations and national authorities should be encouraged to elaborate similar parallel programmes and opportunities by conducting an analysis of how to mobilize different sectors of the population in order to assess and address their environmental and development education needs;

h) postoji potreba da se u sljedećih pet godina poveća razmjena informacija povećanjem kapaciteta i upotrebe tehnologija potrebnih za promicanje obrazovanja za okoliš i razvoj te osvješćivanja javnosti. Države trebaju surađivati i s različitim društvenim sektorima te skupinama kako bi pripremile obrazovne alate koji uključuju regionalna pitanja i inicijative u vezi s okolišem i razvojem, upotrebom obrazovnih materijala i izvora prilagođenih njihovim potrebama;

i) države trebaju podržati aktivnosti fakulteta i ostalih ustanova visokog školstva i mreža obrazovanja za okoliš i razvoj. Interdisciplinarni tečajevi trebali bi biti dostupni svim studentima. Potrebno je nastaviti s postojećim regionalnim mrežama i aktivnostima te aktivnostima nacionalnih sveučilišta kojima se promiču istraživanje i zajednički pristupi poučavanju o održivom razvoju te graditi nove mostove i partnerstva s poduzećima i nezavisnim sektorima te sa svim državama zbog razmjene tehnologije, znanja i iskustva;

j) države bi, uz podršku međunarodnih organizacija, nevladinih udruga i ostalih sektora, mogle osnažiti ili uspostaviti nacionalne ili regionalne centre izvrsnosti za interdisciplinarna istraživanja i obrazovanje o znanosti okoliša i razvoja, zakonu i upravljanju specifičnim problemima u vezi s okolišem. Ti centri mogu biti na sveučilištima ili unutar postojećih mreža u svakoj državi ili regiji, s ciljem promicanja suradničkog istraživanja te širenja i razmjene informacija. Na globalnoj razini te funkcije trebale bi obavljati odgovarajuće institucije;

k) države bi trebale promicati i omogućavati aktivnosti neformalnog obrazovanja na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini surađujući s izvanformalnim instruktorima i organizacijama na razini zajednice i pružajući im podršku. Nadležna tijela Ujedinjenih naroda u suradnji s nevladinim udrugama trebala bi poticati stvaranje međunarodne mreže za postizanje globalnih ciljeva obrazovanja. Na nacionalnim i lokalnim razinama, javni i znanstveni forumi trebali bi se baviti pitanjima okoliša i razvoja i na njima bi se političarima trebala predložiti alternativna, održiva rješenja;

h) There is a need to strengthen, within five years, information exchange by enhancing technologies and capacities necessary to promote environment and development education and public awareness. Countries should cooperate with each other and with the various social sectors and population groups to prepare educational tools that include regional environment and development issues and initiatives, using learning materials and resources suited to their own requirements;

i) Countries could support university and other tertiary activities and networks for environmental and development education. Cross-disciplinary courses could be made available to all students. Existing regional networks and activities and national university actions which promote research and common teaching approaches on sustainable development should be built upon, and new partnerships and bridges created with the business and other independent sectors, as well as with all countries for technology, know-how, and knowledge exchange;

j) Countries, assisted by international organizations, non-governmental organizations and other sectors, could strengthen or establish national or regional centres of excellence in interdisciplinary research and education in environmental and developmental sciences, law and the management of specific environmental problems. Such centres could be universities or existing networks in each country or region, promoting cooperative research and information sharing and dissemination. At the global level these functions should be performed by appropriate institutions;

k) Countries should facilitate and promote non-formal education activities at the local, regional and national levels by cooperating with and supporting the efforts of non-formal educators and other community-based organizations. The appropriate bodies of the United Nations system in cooperation with non-governmental organizations should encourage the development of an international network for the achievement of global educational aims. At the national and local levels, public and scholastic forums should discuss environmental and development issues, and suggest sustainable alternatives to policy makers;

l) nadležna obrazovna tijela, uz odgovarajuću podršku nevladinih udruga, uključujući i udruge autohtonog stanovništva i udruge žena, trebala bi promicati različite programe za obrazovanje odraslih za trajno obrazovanje za okoliš i razvoj, fokusirajući se na lokalne probleme i probleme u vezi s osnovnim i srednjim školstvom. Ta tijela, kao i gospodarski sektor, trebala bi poticati poslovne, ekonomske i poljoprivredne škole da ta pitanja uvrste u svoje kurikulume. Poslovni sektor može u svoje programe obuke i osposobljavanja uključiti održivi razvoj. Postdiplomski studiji trebali bi uključivati specifične kolegije s ciljem dodatnog usavršavanja donositelja odluka;

m) vlade i nadležna obrazovna tijela trebali bi otvarati prilike ženama za netradicionalna zanimanja te ukloniti spolne stereotipe iz kurikuluma. To se može postići poboljšanjem prilika za upise, uključujući upise žena u napredne programe kao studentica ili instruktorica, preoblikovanjem politika uvjeta upisa i zapošljavanja obrazovnog osoblja te poticanjem inicijativa za otvaranje objekata i pružanje usluga brige o djeci, prema potrebi. Prioritet treba dati obrazovanju mladih žena i programima za promicanje pismenosti žena;

n) vlade trebaju potvrditi prava autohtonog stanovništva, čak i zakonski ako je to potrebno, kako bi njihova iskustva i znanja o održivom razvoju pridonijela obrazovanju i osposobljavanju;

o) Ujedinjeni narodi mogu imati ulogu praćenja i vrednovanja odluka Konferencije Ujedinjenih naroda o okolišu, razvoju, obrazovanju i osvješćivanju javnosti, putem nadležnih agencija Ujedinjenih naroda. Uz podršku vlada i, po potrebi, nevladinih udruga, Ujedinjeni narodi trebaju donositi i prosljeđivati odluke u različitim oblicima te osigurati kontinuiranu provedbu i revidiranje obrazovnih posljedica odluka donesenih na Konferenciji, osobito organiziranjem različitih događanja i konferencija.

l) Educational authorities, with appropriate assistance of non-governmental organizations, including women's and indigenous peoples' organizations, should promote all kinds of adult education programmes for continuing education in environment and development, basing activities around elementary/secondary schools and local problems. These authorities and industry should encourage business, industrial and agricultural schools to include such topics in their curricula. The corporate sector could include sustainable development in their education and training programmes. Programmes at a post-graduate level should include specific courses aiming at the further training of decision makers;

m) Governments and educational authorities should foster opportunities for women in non-traditional fields and eliminate gender stereotyping in curricula. This could be done by improving enrolment opportunities, including females in advanced programmes as students and instructors, reforming entrance and teacher staffing policies and providing incentives for establishing child-care facilities, as appropriate. Priority should be given to education of young females and to programmes promoting literacy among women;

n) Governments should affirm the rights of indigenous peoples, by legislation if necessary, to use their experience and understanding of sustainable development to play a part in education and training;

o) The United Nations could maintain a monitoring and evaluative role regarding decisions of the United Nations Conference on Environment and Development on education and awareness, through the relevant United Nations agencies. With Governments and non-governmental organizations, as appropriate, it should present and disseminate decisions in a variety of forms, and should ensure the continuous implementation and review of the educational implications of Conference decisions, in particular through relevant events and conferences.

Milenijska deklaracija Ujedinjenih naroda, 2000.[4] / United Nations Millennium Declaration, 2000

I. Vrijednosti i načela

1. Mi, šefovi država i vlada, okupili smo se u sjedištu Ujedinjenih naroda u New Yorku od 6. do 8. rujna 2000. godine, u zoru novoga milenija, da potvrdimo svoju vjeru u Organizaciju i njezinu Povelju kao nužne temelje mirnijeg, bogatijeg i pravednijeg svijeta.

2. Konstatiramo da, osim naših zasebnih odgovornosti za naša pojedinačna društva, imamo i kolektivnu odgovornost za očuvanje načela ljudskoga dostojanstva, jednakosti i pravičnosti na razini cijeloga svijeta. Kao vođe mi imamo obvezu prema svim ljudima svijeta, osobito prema najslabijima te osobito prema djeci svijeta kojima pripada budućnost.

3. Potvrđujemo svoje opredjeljenje za ciljeve i načela Povelje Ujedinjenih naroda koji su se pokazali trajnima i univerzalnima. Njihova su važnost i nadahnuće koje potiču porasli s jačanjem međusobnih veza i međuzavisnosti država i naroda.

4. Odlučni smo u tome da uspostavimo pravedan i trajan mir svuda u svijetu u skladu s ciljevima i načelima Povelje. Ponavljamo svoje opredjeljenje za potporu svim nastojanjima o očuvanju suverene jednakosti svih država, poštovanja teritorijalne cjelovitosti i političke nezavisnosti, miroljubivoga rješavanja sporova u skladu s načelima pravednosti i međunarodnim pravom, prava na samoodređenje naroda koji su još pod kolonijalnom dominacijom i stranom okupacijom, nemiješanja u unutarnje stvari država, poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, poštovanje ravnopravnosti svih bez obzira na rasu, spol, jezik ili vjeru te međunarodne suradnje u rješavanju međunarodnih problema gospodarske, socijalne, kulturne ili humanitarne prirode.

I. Values and principles

1. We, heads of State and Government, have gathered at United Nations Headquarters in New York from 6 to 8 September 2000, at the dawn of a new millennium, to reaffirm our faith in the Organization and its Charter as indispensable foundations of a more peaceful, prosperous and just world.

2. We recognize that, in addition to our separate responsibilities to our individual societies, we have a collective responsibility to uphold the principles of human dignity, equality and equity at the global level. As leaders we have a duty therefore to all the world's people, especially the most vulnerable and, in particular, the children of the world, to whom the future belongs.

3. We reaffirm our commitment to the purposes and principles of the Charter of the United Nations, which have proved timeless and universal. Indeed, their relevance and capacity to inspire have increased, as nations and peoples have become increasingly interconnected and interdependent.

4. We are determined to establish a just and lasting peace all over the world in accordance with the purposes and principles of the Charter. We rededicate ourselves to support all efforts to uphold the sovereign equality of all States, respect for their territorial integrity and political independence, resolution of disputes by peaceful means and in conformity with the principles of justice and international law, the right to self-determination of peoples which remain under colonial domination and foreign occupation, non-interference in the internal affairs of States, respect for human rights and fundamental freedoms, respect for the equal rights of all without distinction as to race, sex, language or religion and international cooperation in solving international problems of an economic, social, cultural or humanitarian character.

[4] Neslužbeni prijevod, Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija, http://www.mvpei.hr/MVP.asp?pcpid=1119#3

5. Vjerujemo da je glavni izazov s kojim se danas suočavamo osigurati da globalizacija postane pozitivnom snagom za sve ljude na svijetu. Globalizacija pruža velike mogućnosti, no njezine su prednosti trenutačno vrlo nejednako iskorištene, a troškovi nejednako raspodijeljeni. Konstatiramo da se zemlje u razvoju i zemlje s gospodarstvima u tranziciji suočavaju s posebnim poteškoćama u odgovoru na taj glavni izazov. Tako samo širokim i stalnim naporima za stvaranje zajedničke budućnosti na temelju zajedništva ljudskoga roda u svoj njegovoj raznolikosti globalizacija može obuhvatiti sve i biti pravična. Ti napori moraju uključivati strategije i mjere na globalnoj razini koje odgovaraju potrebama zemalja u razvoju i gospodarstava u tranziciji te se formuliraju i primjenjuju uz njihovo aktivno sudjelovanje.

6. Određene temeljne vrijednosti smatramo važnima za međunarodne odnose u 21. stoljeću. To su:

- Sloboda. Muškarci i žene imaju pravo živjeti i podizati svoju djecu u dostojanstvu, bez gladovanja i straha od nasilja, tlačenja ili nepravde. Demokratska uprava u kojoj je omogućeno sudjelovanje pučanstva i koja se temelji na njegovoj volji najbolje osiguravaju ta prava.

- Ravnopravnost. Ni jednome pojedincu ni narodu ne smije se uskratiti mogućnost da se okoristi razvitkom. Jednaka prava i mogućnosti moraju se osigurati ženama i muškarcima.

- Solidarnost. S globalnim izazovima treba postupati tako da se troškovi i tereti pošteno raspodijele u skladu s temeljnim načelom pravičnosti i socijalne pravde. Oni koji trpe ili imaju najmanje koristi zavređuju pomoć onih koji imaju najviše koristi.

- Tolerancija. Ljudi moraju poštovati jedni druge, u svekolikoj raznolikosti njihovih uvjerenja, kultura i jezika. Razlike unutar društava i između njih ne treba se bojati niti ih silom potiskivati, nego ih uvažavati kao dragocjenost čovječanstva. Treba aktivno promicati kulturu mira i dijaloga među svim civilizacijama.

5. We believe that the central challenge we face today is to ensure that globalization becomes a positive force for all the world's people. For while globalization offers great opportunities, at present its benefits are very unevenly shared, while its costs are unevenly distributed. We recognize that developing countries and countries with economies in transition face special difficulties in responding to this central challenge. Thus, only through broad and sustained efforts to create a shared future, based upon our common humanity in all its diversity, can globalization be made fully inclusive and equitable. These efforts must include policies and measures, at the global level, which correspond to the needs of developing countries and economies in transition and are formulated and implemented with their effective participation.

6. We consider certain fundamental values to be essential to international relations in the twenty-first century. These include:

- Freedom. Men and women have the right to live their lives and raise their children in dignity, free from hunger and from the fear of violence, oppression or injustice. Democratic and participatory governance based on the will of the people best assures these rights.

- Equality. No individual and no nation must be denied the opportunity to benefit from development. The equal rights and opportunities of women and men must be assured.

- Solidarity. Global challenges must be managed in a way that distributes the costs and burdens fairly in accordance with basic principles of equity and social justice. Those who suffer or who benefit least deserve help from those who benefit most.

- Tolerance. Human beings must respect one other, in all their diversity of belief, culture and language. Differences within and between societies should be neither feared nor repressed, but cherished as a precious asset of humanity. A culture of peace and dialogue among all civilizations should be actively promoted.

- Poštovanje prema prirodi. U upravljanju svim živućim vrstama i prirodnim resursima treba pokazati razboritost u skladu s postavkama samopodrživoga razvitka. Samo tako će neizmjerno bogatstvo koje nam pruža priroda biti očuvano i ostavljeno našemu potomstvu. Aktualni obrasci proizvodnje i potrošnje koja nije samopodrživa moraju se promijeniti u interesu buduće dobrobiti nas i našega potomstva.

- Zajednička odgovornost. Odgovornost za upravljanje svjetskim gospodarskim i društvenim razvitkom te za otklanjanje prijetnji međunarodnome miru i sigurnosti mora se dijeliti među narodima svijeta i biti ostvarivana multilateralno. Kao najuniverzalnija i najreprezentativnija organizacija na svijetu, Ujedinjeni narodi moraju odigrati središnju ulogu.

7. Da bismo mogli ostvariti te zajedničke vrijednosti, odredili smo ključne ciljeve kojima pridajemo posebnu važnost.

II. Mir, sigurnost i razoružanje

8. Nećemo štedjeti napore da oslobodimo narode pošasti rata, bilo unutar država, bilo između njih, koja je u proteklome desetljeću odnijela više od pet milijuna života. Također ćemo nastojati eliminirati opasnosti koje predstavlja oružje za masovno uništavanje.

9. Stoga smo odlučni:

- da ćemo jačati poštovanje pravne države u međunarodnim i nacionalnim pitanjima te da ćemo, konkretno, osigurati poštovanje odluka Međunarodnoga suda pravde, što će učiniti države članice, u skladu s Poveljom Ujedinjenih naroda, u slučajevima u kojima su one stranke

- da ćemo Ujedinjene narode učiniti djelotvornijima u očuvanju mira i sigurnosti dajući im resurse i sredstva potrebna za sprečavanje sukoba, miroljubivo rješavanje sporova, uspostavu mira, učvršćivanje mira nakon sukoba i obnovu. U tom kontekstu bilježimo izvješće Okrugloga stola o mirovnim operacijama Ujedinjenih naroda i molimo Opću skupštinu da ekspeditivno prouči njegove preporuke;

- Respect for nature. Prudence must be shown in the management of all living species and natural resources, in accordance with the precepts of sustainable development. Only in this way can the immeasurable riches provided to us by nature be preserved and passed on to our descendants. The current unsustainable patterns of production and consumption must be changed in the interest of our future welfare and that of our descendants.

- Shared responsibility. Responsibility for managing worldwide economic and social development, as well as threats to international peace and security, must be shared among the nations of the world and should be exercised multilaterally. As the most universal and most representative organization in the world, the United Nations must play the central role.

7. In order to translate these shared values into actions, we have identified key objectives to which we assign special significance.

II. Peace, security and disarmament

8. We will spare no effort to free our peoples from the scourge of war, whether within or between States, which has claimed more than 5 million lives in the past decade. We will also seek to eliminate the dangers posed by weapons of mass destruction.

9. We resolve therefore:

- To strengthen respect for the rule of law in international as in national affairs and, in particular, to ensure compliance by Member States with the decisions of the International Court of Justice, in compliance with the Charter of the United Nations, in cases to which they are parties.

- To make the United Nations more effective in maintaining peace and security by giving it the resources and tools it needs for conflict prevention, peaceful resolution of disputes, peacekeeping, post-conflict peace-building and reconstruction. In this context, we take note of the report of the Panel on United Nations Peace Operations and request the General Assembly to consider its recommendations expeditiously.

- da jačamo suradnju između Ujedinjenih naroda i regionalnih organizacija, u skladu s odredbama glave VIII. Povelje;

- da osiguramo provedbu međunarodnih ugovora, što će učiniti države članice, na područjima poput kontrole naoružanja i razoružanja te međunarodnoga humanitarnoga prava i zakonodavstva o ljudskim pravima te pozivamo sve države da razmotre potpisivanje i ratifikaciju Rimskoga statuta Međunarodnoga kaznenog suda;

- da poduzimamo koordinirane akcije protiv međunarodnoga terorizma te da što prije pristupimo svim važećim međunarodnim konvencijama;

- da udvostručimo svoje napore u ostvarivanju preuzetih obveza u sučeljavanju sa svjetskim problemom droga;

- da intenziviramo naše napore u borbi protiv transnacionalnoga kriminala u svim njegovim dimenzijama, uključujući trgovinu te krijumčarenje ljudima i pranje novca;

- da minimiziramo negativne učinke na nedužno pučanstvo gospodarskih sankcija Ujedinjenih naroda, da režime tih sankcija podvrgnemo redovitim revizijama i da eliminiramo negativne učinke sankcija na treće strane;

- da težimo eliminaciji oružja za masovno uništenje i lakog naoružanja, osobito nuklearnog oružja, te da ostavimo otvorene sve opcije za postizanje toga cilja, uključujući mogućnost sazivanja međunarodne konferencije za identificiranje načina za eliminiranje nuklearnih opasnosti;

- da poduzmemo koordiniranu akciju za okončanje nezakonite trgovine kratkocijevnoga vatrenoga oružja i lakoga oružja, osobito na način da transfere oružja učinimo jasnijima te podupirući regionalne mjere razoružanja, uzimajući u obzir preporuke nadolazeće konferencije Ujedinjenih naroda o nezakonitoj trgovini kratkocijevnim vatrenim oružjem i lakim naoružanjem;

- To strengthen cooperation between the United Nations and regional organizations, in accordance with the provisions of Chapter VIII of the Charter.

- To ensure the implementation, by States Parties, of treaties in areas such as arms control and disarmament and of international humanitarian law and human rights law, and call upon all States to consider signing and ratifying the Rome Statute of the International Criminal Court.

- To take concerted action against international terrorism, and to accede as soon as possible to all the relevant international conventions.

- To redouble our efforts to implement our commitment to counter the world drug problem.

- To intensify our efforts to fight transnational crime in all its dimensions, including trafficking as well as smuggling in human beings and money laundering.

- To minimize the adverse effects of United Nations economic sanctions on innocent populations, to subject such sanctions regimes to regular reviews and to eliminate the adverse effects of sanctions on third parties.

- To strive for the elimination of weapons of mass destruction, particularly nuclear weapons, and to keep all options open for achieving this aim, including the possibility of convening an international conference to identify ways of eliminating nuclear dangers.

- To take concerted action to end illicit traffic in small arms and light weapons, especially by making arms transfers more transparent and supporting regional disarmament measures, taking account of all the recommendations of the forthcoming United Nations Conference on Illicit Trade in Small Arms and Light Weapons.

- da pozovemo sve države da razmotre pristupanje Konvenciji o zabrani korištenja, gomilanja, proizvodnje i transfera protupješačkih mina i njihovu uništenju te izmijenjenome i dopunjenome protokolu Konvencije o konvencionalnome naoružanju.

10. Potičemo države članice na poštovanje primirja za vrijeme Olimpijskih igara, individualno i kolektivno, sada i ubuduće, te da podupru Međunarodni olimpijski odbor u njegovim nastojanjima promicanja mira i razumijevanja među ljudima kroz sport i olimpijski ideal.

III. Razvitak i iskorjenjivanje siromaštva

11. Nećemo štedjeti napora da svoje bližnje, muškarce, žene i djecu, oslobodimo bijednoga i dehumanizirajućega stanja krajnjega siromaštva kojemu je trenutačno podvrgnuto više od milijardu ljudi. Obvezujemo se da ćemo pravo na razvitak učiniti stvarnošću za svakoga te da ćemo cijelo čovječanstvo osloboditi oskudice.

12. Stoga odlučujemo stvoriti okružje - na nacionalnoj i na svjetskoj razini - koje pogoduje eliminiranju siromaštva i razvitku.

13. Uspjeh u ostvarivanju tih ciljeva ovisi, među ostalim, o dobrome upravljanju u svakoj zemlji. Također ovisi o dobrome upravljanju na međunarodnoj razini i o jasnosti financijskih, monetarnih i trgovinskih sustava. Naše je opredjeljenje otvoren, pravičan, predvidljiv i nediskriminirajući multilateralni trgovinski i financijski sustav koji se zasniva na pravilima.

14. Zabrinjavaju nas prepreke s kojima se suočavaju zemlje u razvoju u mobilizaciji resursa potrebnih za financiranje njihova održivog razvitka. Stoga ćemo učiniti sve napore da osiguramo uspjeh Međunarodnoga i međuvladinoga skupa na visokoj razini o pitanju financiranja razvitka, koji se treba održati 2001. godine.

15. Također se obvezujemo da ćemo se pobrinuti za posebne potrebe nerazvijenih zemalja. U tom smislu pozdravljamo Treću konferenciju Ujedinjenih naroda o nerazvijenim zemljama koja će se održati u svibnju 2001. te ćemo nastojati osigurati njezin uspjeh. Pozivamo razvijene zemlje:

- To call on all States to consider acceding to the Convention on the Prohibition of the Use, Stockpiling, Production and Transfer of Anti-personnel Mines and on Their Destruction, as well as the amended mines protocol to the Convention on conventional weapons.

10. We urge Member States to observe the Olympic Truce, individually and collectively, now and in the future, and to support the International Olympic Committee in its efforts to promote peace and human understanding through sport and the Olympic Ideal.

III. Development and poverty eradication

11. We will spare no effort to free our fellow men, women and children from the abject and dehumanizing conditions of extreme poverty, to which more than a billion of them are currently subjected. We are committed to making the right to development a reality for everyone and to freeing the entire human race from want.

12. We resolve therefore to create an environment – at the national and global levels alike – which is conducive to development and to the elimination of poverty.

13. Success in meeting these objectives depends, inter alia, on good governance within each country. It also depends on good governance at the international level and on transparency in the financial, monetary and trading systems. We are committed to an open, equitable, rule-based, predictable and non-discriminatory multilateral trading and financial system.

14. We are concerned about the obstacles developing countries face in mobilizing the resources needed to finance their sustained development. We will therefore make every effort to ensure the success of the High-level International and Intergovernmental Event on Financing for Development, to be held in 2001.

15. We also undertake to address the special needs of the least developed countries. In this context, we welcome the Third United Nations Conference on the Least Developed Countries to be held in May 2001 and will endeavour to ensure its success. We call on the industrialized countries:

- da prihvate, po mogućnosti do početka održavanja Konferencije, politiku slobodnoga pristupa bez carine i kvota praktično za sav izvoz iz nerazvijenih zemalja;

- da bez daljnje odgode primijene prošireni program otpisa dugova prezaduženih siromašnih zemalja te da se dogovore da otpišu sve službene bilateralne dugove tih zemalja u zamjenu za njihovo jasno obvezivanje na smanjenje siromaštva; te

- da daju velikodušniju razvojnu pomoć, osobito zemljama koje stvarno čine napore u korištenju svojih resursa za smanjenje siromaštva.

16. Također smo odlučni da se sveobuhvatno i učinkovito suočimo s problemima dugova slabo razvijenih i srednje razvijenih zemalja, putem raznih nacionalnih i međunarodnih mjera namijenjenih dugoročnoj sanaciji duga.

17. Također se odlučujemo pobrinuti za posebne potrebe malih otočnih država u razvoju brzom i cjelovitom primjenom Barbadoskoga programa djelovanja i rezultata dvadeset drugoga posebnoga zasjedanja Opće skupštine. Potičemo međunarodnu zajednicu da osigura to da se u izradi indeksa siromaštva uzmu u obzir potrebe malih otočnih država u razvoju.

18. Konstatiramo posebne potrebe i probleme zemalja u razvoju koje nemaju izlaz na more te potičemo bilateralne i multilateralne donatore da povećaju financijsku i tehničku pomoć toj skupini zemalja da zadovolje svoje posebne razvojne potrebe te da im pomognu prevladati zemljopisne nepovoljnosti poboljšanjem njihovih sustava tranzitnoga transporta.

19. Nadalje smo odlučni:

- do godine 2015. prepoloviti broj ljudi čiji je prihod manji od jednoga dolara na dan i broj ljudi koji gladuju te broj ljudi koji ne mogu doći do zdrave pitke vode ili je ne mogu sebi priuštiti;

- To adopt, preferably by the time of that Conference, a policy of duty- and quota-free access for essentially all exports from the least developed countries;

- To implement the enhanced programme of debt relief for the heavily indebted poor countries without further delay and to agree to cancel all official bilateral debts of those countries in return for their making demonstrable commitments to poverty reduction; and

- To grant more generous development assistance, especially to countries that are genuinely making an effort to apply their resources to poverty reduction.

16. We are also determined to deal comprehensively and effectively with the debt problems of low- and middle-income developing countries, through various national and international measures designed to make their debt sustainable in the long term.

17. We also resolve to address the special needs of small island developing States, by implementing the Barbados Programme of Action and the outcome of the twenty-second special session of the General Assembly rapidly and in full. We urge the international community to ensure that, in the development of a vulnerability index, the special needs of small island developing States are taken into account.

18. We recognize the special needs and problems of the landlocked developing countries, and urge both bilateral and multilateral donors to increase financial and technical assistance to this group of countries to meet their special development needs and to help them overcome the impediments of geography by improving their transit transport systems.

19. We resolve further:

- To halve, by the year 2015, the proportion of the world's people whose income is less than one dollar a day and the proportion of people who suffer from hunger and, by the same date, to halve the proportion of people who are unable to reach or to afford safe drinking water.

- do istoga datuma osigurati da djeca, dječaci i djevojčice podjednako, svugdje budu u stanju završiti cjelovito osnovno obrazovanje te da djevojčice i dječaci imaju ravnopravan pristup svim razinama obrazovanja;

- do istoga datuma smanjiti smrtnost novorođenčadi tri četvrtine te smrtnost djece mlađe od pet godina dvije trećine od sadašnje stope;

- do tada zaustaviti i preokrenuti trend širenja HIV-a/AIDS-a, pošasti malarije i drugih glavnih bolesti koje pogađaju čovječanstvo;

- pružiti posebnu pomoć djeci koja su ostala siročad zbog HIV-a/AIDS-a;

- do 2020. postići znatno poboljšanje života najmanje 100 milijuna stanovnika u slamovima, kako je to predloženo inicijativom „Gradovi bez slamova“.

20. Također smo odlučni:

- promicati jednakost spolova i jačati ulogu žena u vlasti kao djelotvorne načine borbe protiv siromaštva, gladi i bolesti te poticati razvoj koji je istinski održiv;

- razvijati i provoditi strategije koje svugdje mladim ljudima pružaju mogućnost nalaženja dostojnog i produktivnog rada;

- poticati farmaceutsku industriju na proizvodnju osnovnih lijekova koji će u zemljama u razvoju biti pristupačni širim slojevima i koje će sebi moći priuštiti svi oni kojima su potrebni;

- razvijati snažno partnerstvo s privatnim sektorom i s organizacijama civilnog društva u cilju razvoja i iskorjenjivanja siromaštva;

- osigurati da svima budu na raspolaganju koristi novih tehnologija, posebice informatičke i komunikacijske tehnologije, u skladu s preporukama sadržanima u Ministarskoj deklaraciji ECOSOC 2000.

- To ensure that, by the same date, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling and that girls and boys will have equal access to all levels of education.

- By the same date, to have reduced maternal mortality by three quarters, and under-five child mortality by two thirds, of their current rates.

- To have, by then, halted, and begun to reverse, the spread of HIV/AIDS, the scourge of malaria and other major diseases that afflict humanity.

- To provide special assistance to children orphaned by HIV/AIDS.

- By 2020, to have achieved a significant improvement in the lives of at least 100 million slum dwellers as proposed in the “Cities Without Slums” initiative.

20. We also resolve:

- To promote gender equality and the empowerment of women as effective ways to combat poverty, hunger and disease and to stimulate development that is truly sustainable.

- To develop and implement strategies that give young people everywhere a real chance to find decent and productive work.

- To encourage the pharmaceutical industry to make essential drugs more widely available and affordable by all who need them in developing countries.

- To develop strong partnerships with the private sector and with civil society organizations in pursuit of development and poverty eradication.

- To ensure that the benefits of new technologies, especially information and communication technologies, in conformity with recommendations contained in the ECOSOC 2000 Ministerial Declaration, are available to all.

IV. Zaštita našeg zajedničkog okoliša

21. Moramo učiniti sve da bismo oslobodili cijelo čovječanstvo, prije svega svoju djecu i unuke, od prijetnje življenja na planetu nepovratno degradiranom ljudskim djelatnostima na kojoj izvori više ne bi dostajali za njihove potrebe.

22. Potvrđujemo svoju potporu načelima održiva rasta, uključujući ona sadržana u Agendi 21, oko kojih je postignuta suglasnost na Konferenciji UN-a o okolišu i razvoju.

23. Stoga smo odlučni u svim svojim ekološkim akcijama prihvatiti novu etiku zaštite i brige, a kao prve korake odlučujemo:

- učiniti sve da se osigura stupanje na snagu Protokola iz Kyota, po mogućnosti do 10. godišnjice Konferencije UN-a o okolišu i razvoju 2002. godine te započeti s potrebnim smanjenjem emisija plinova koji proizvode učinak staklenika;

- pojačati naše zajedničke napore na području upravljanja, zaštite i održivog razvoja svih vrsta šuma;

- ustrajati na punoj provedbi Konvencije o biološkoj raznolikosti i Konvencije o sprečavanju nastajanja pustinje u zemljama podložnima teškim sušama i/ili nastajanju pustinja, posebice u Africi;

- prestati s neodrživim iskorištavanjem izvora vode razvijanjem vodnogospodarskih strategija na regionalnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini koje omogućuju i pravičan pristup izvorima vode i odgovarajuću opskrbu;

- pojačati suradnju i umanjiti broj i učinke prirodnih i od čovjeka izazvanih katastrofa;

- osigurati slobodan pristup informacijama o sekvenci ljudskoga genoma.

IV. Protecting our common environment

21. We must spare no effort to free all of humanity, and above all our children and grandchildren, from the threat of living on a planet irredeemably spoilt by human activities, and whose resources would no longer be sufficient for their needs.

22. We reaffirm our support for the principles of sustainable development, including those set out in Agenda 21, agreed upon at the United Nations Conference on Environment and Development.

23. We resolve therefore to adopt in all our environmental actions a new ethic of conservation and stewardship and, as first steps, we resolve:

- To make every effort to ensure the entry into force of the Kyoto Protocol, preferably by the tenth anniversary of the United Nations Conference on Environment and Development in 2002, and to embark on the required reduction in emissions of greenhouse gases.

- To intensify our collective efforts for the management, conservation and sustainable development of all types of forests.

- To press for the full implementation of the Convention on Biological Diversity and the Convention to Combat Desertification in those Countries Experiencing Serious Drought and/or Desertification, particularly in Africa.

- To stop the unsustainable exploitation of water resources by developing water management strategies at the regional, national and local levels, which promote both equitable access and adequate supplies.

- To intensify cooperation to reduce the number and effects of natural and man-made disasters.

- To ensure free access to information on the human genome sequence.

V. Ljudska prava, demokracija i dobro upravljanje

24. Učinit ćemo sve na promicanju demokracije i jačanju vladavine prava te na području poštovanja svih međunarodno priznatih ljudskih prava i temeljnih sloboda, uključujući pravo na razvoj.

25. Stoga smo odlučni:

- potpuno poštovati i pridržavati se Opće deklaracije o ljudskim pravima;
- težiti za punom zaštitom i promicanjem u svim zemljama građanskih, političkih, ekonomskih, socijalnih i kulturnih prava za sve;
- jačati sposobnost svih naših zemalja glede provedbe načela i prakse demokracije te poštovanja ljudskih prava, uključujući manjinska prava;
- boriti se protiv svih oblika nasilja nad ženama i provoditi Konvenciju o uklanjanju svih oblika diskriminacija žena;
- poduzeti mjere za osiguranje poštovanja i zaštite ljudskih prava migranata, radnika migranata i njihovih obitelji, ukloniti rastuće pojave rasizma i ksenofobije u mnogim društvima i zalagati se za veći sklad i toleranciju u svim društvima;
- zajednički raditi na obuhvatnijim političkim procesima, omogućujući istinsko sudjelovanje svih građana u svim našim zemljama;
- osigurati slobodu medija da ispunjavaju svoju bitnu ulogu te pravo javnosti na pristup informacijama.

VI. Zaštita slabijih

26. Učinit ćemo sve kako bismo osigurali da se djeci i svim civilnim osobama koja nerazmjerno trpe posljedice prirodnih katastrofa, genocida, oružanih sukoba i drugih humanitarnih kriza pruži svaka pomoć i zaštita kako bi što prije mogli nastaviti normalan život.

V. Human rights, democracy and good governance

24. We will spare no effort to promote democracy and strengthen the rule of law, as well as respect for all internationally recognized human rights and fundamental freedoms, including the right to development.

25. We resolve therefore:

- To respect fully and uphold the Universal Declaration of Human Rights.
- To strive for the full protection and promotion in all our countries of civil, political, economic, social and cultural rights for all.
- To strengthen the capacity of all our countries to implement the principles and practices of democracy and respect for human rights, including minority rights.
- To combat all forms of violence against women and to implement the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.
- To take measures to ensure respect for and protection of the human rights of migrants, migrant workers and their families, to eliminate the increasing acts of racism and xenophobia in many societies and to promote greater harmony and tolerance in all societies.
- To work collectively for more inclusive political processes, allowing genuine participation by all citizens in all our countries.
- To ensure the freedom of the media to perform their essential role and the right of the public to have access to information.

VI. Protecting the vulnerable

26. We will spare no effort to ensure that children and all civilian populations that suffer disproportionately the consequences of natural disasters, genocide, armed conflicts and other humanitarian emergencies are given every assistance and protection so that they can resume normal life as soon as possible.

Stoga smo odlučni:

- širiti i jačati zaštitu civila u složenim situacijama u skladu s međunarodnim humanitarnim pravom;

- jačati institucionalnu suradnju, uključujući preuzimanje dijela tereta i koordinaciju humanitarne pomoći u odnosu na zemlje koje zbrinjavaju izbjeglice te pomoći svim izbjeglicama i prognanicima da se dobrovoljno vrate svojim kućama u dostojanstvu i sigurnosti i da se bez teškoća reintegriraju u svoja društva;

- poticati ratifikaciju i punu provedbu Konvencije o pravima djeteta i njezinih opcijskih protokola o sudjelovanju djece u oružanom sukobu i o prodaji djece, o dječjoj prostituciji i o dječjoj pornografiji.

VII. Vođenje računa o posebnim potrebama Afrike

27. Podupirat ćemo učvršćenje demokracije u Africi i pomoći Afrikancima u njihovoj borbi za trajnim mirom, uklanjanjem siromaštva i održivim razvojem te tako uvesti Afriku u glavne tijekove svjetskoga gospodarstva.

28. Stoga smo odlučni:

- pružiti punu potporu političkim i institucionalnim strukturama nastupajuće demokracije u Africi;

- poticati i održavati regionalne i subregionalne mehanizme za sprečavanje sukoba i promicanje političke stabilnosti te osigurati pouzdani priljev sredstava za mirovne operacije na tom kontinentu;

- poduzimati posebne mjere za nalaženje odgovora izazovima uklanjanja siromaštva i održivoga razvoja u Africi, uključujući oprost dugova, bolji pristup tržištima, veću službenu pomoć u razvoju i veći priljev izravnih stranih ulaganja te transfer tehnologije;

- pomoći Africi u izgradnji njezinih kapaciteta za rješavanje problema širenja HIV-a/AIDS-a i drugih zaraznih bolesti.

We resolve therefore:

- To expand and strengthen the protection of civilians in complex emergencies, in conformity with international humanitarian law.

- To strengthen international cooperation, including burden sharing in, and the coordination of humanitarian assistance to, countries hosting refugees and to help all refugees and displaced persons to return voluntarily to their homes, in safety and dignity and to be smoothly reintegrated into their societies.

- To encourage the ratification and full implementation of the Convention on the Rights of the Child and its optional protocols on the involvement of children in armed conflict and on the sale of children, child prostitution and child pornography.

VII. Meeting the special needs of Africa

27. We will support the consolidation of democracy in Africa and assist Africans in their struggle for lasting peace, poverty eradication and sustainable development, thereby bringing Africa into the mainstream of the world economy.

28. We resolve therefore:

- To give full support to the political and institutional structures of emerging democracies in Africa.

- To encourage and sustain regional and subregional mechanisms for preventing conflict and promoting political stability, and to ensure a reliable flow of resources for peacekeeping operations on the continent.

- To take special measures to address the challenges of poverty eradication and sustainable development in Africa, including debt cancellation, improved market access, enhanced Official Development Assistance and increased flows of Foreign Direct Investment, as well as transfers of technology.

- To help Africa build up its capacity to tackle the spread of the HIV/AIDS pandemic and other infectious diseases.

VIII. Jačanje Ujedinjenih naroda

29. Učinit ćemo sve kako bi Ujedinjeni narodi postali djelotvornijim instrumentom u rješavanju svih prioritetnih zadaća, a to su: borba za razvoj svih naroda svijeta; borba protiv siromaštva, neznanja i bolesti; borba protiv nepravde; borba protiv nasilja, terora i kriminala; te borba protiv degradiranja i uništavanja našeg zajedničkog doma.

30. Stoga smo odlučni:

- reafirmirati Glavnu skupštinu kao glavno raspravno, političko i predstavničko tijelo Ujedinjenih naroda i omogućiti joj da djelotvorno ispunjava svoju ulogu;

- pojačati napore na postizanju sveobuhvatne reforme Vijeća sigurnosti u svim njegovim aspektima;

- dalje jačati Gospodarsko i socijalno vijeće, gradeći na njegovim novijim postignućima, kako bismo mu pomogli ispuniti ulogu kakva mu je prema Povelji namijenjena;

- jačati Međunarodni sud pravde kako bi se osigurala pravda i vladavina zakona u međunarodnim odnosima;

- poticati redovne konzultacije i koordinaciju među glavnim tijelima UN-a u obnašanju njihovih funkcija;

- osigurati da organizacija pravodobno i predvidivo dobiva sredstva koja su joj potrebna za obnašanje dužnosti;

- tražiti od Tajništva da optimalno koristi ta sredstva, u skladu s jasnim pravilima i postupcima koje je odobrila Opća skupština, u interesu svih država članica, prihvaćanjem najboljih praksa i tehnologija upravljanja i usmjeravanjem na zadaće koje odražavaju dogovorene prioritete država članica;

- poticati pridržavanje Konvencije o sigurnosti osoblja Ujedinjenih naroda i Ujedinjenim narodima pridruženog osoblja;

VIII. Strengthening the United Nations

29. We will spare no effort to make the United Nations a more effective instrument for pursuing all of these priorities: the fight for development for all the peoples of the world, the fight against poverty, ignorance and disease; the fight against injustice; the fight against violence, terror and crime; and the fight against the degradation and destruction of our common home.

30. We resolve therefore:

- To reaffirm the central position of the General Assembly as the chief deliberative, policy-making and representative organ of the United Nations, and to enable it to play that role effectively.

- To intensify our efforts to achieve a comprehensive reform of the Security Council in all its aspects.

- To strengthen further the Economic and Social Council, building on its recent achievements, to help it fulfil the role ascribed to it in the Charter.

- To strengthen the International Court of Justice, in order to ensure justice and the rule of law in international affairs.

- To encourage regular consultations and coordination among the principal organs of the United Nations in pursuit of their functions.

- To ensure that the Organization is provided on a timely and predictable basis with the resources it needs to carry out its mandates.

- To urge the Secretariat to make the best use of those resources, in accordance with clear rules and procedures agreed by the General Assembly, in the interests of all Member States, by adopting the best management practices and technologies available and by concentrating on those tasks that reflect the agreed priorities of Member States.

- To promote adherence to the Convention on the Safety of United Nations and Associated Personnel.

- osigurati bolju političku povezanost i bolju suradnju između Ujedinjenih naroda, njihovih ispostava, institucija Bretton Woods i Svjetske trgovinske organizacije te drugih multilateralnih tijela, s ciljem postizanja potpuno usklađenog pristupa problemima mira i razvoja;

- jačati daljnju suradnju Ujedinjenih naroda i nacionalnih parlamenata putem njihove svjetske organizacije, Interparlamentarne unije, i to u raznim područjima, uključujući mir i sigurnost, gospodarski i društveni razvitak, međunarodno pravo, ljudska prava, demokraciju i odnose među spolovima;

- dati veće mogućnosti privatnom sektoru, nevladinim organizacijama i civilnom društvu i uopće pridonošenju ostvarenja ciljeva i programa Organizacije.

31. Tražimo od Opće skupštine da redovito prati napredak postignut u provedbi odredbi ove deklaracije i zahtijevamo od glavnog tajnika da izdaje periodična izvješća za razmatranje na Općoj skupštini i kao osnovu za daljnje akcije.

32. U ovoj povijesnoj prigodi svečano potvrđujemo da su Ujedinjeni narodi nezamjenjiv zajednički dom cijele ljudske obitelji putem kojeg ćemo nastojati ostvariti svoje opće težnje za mirom, suradnjom i razvojem. Stoga obećavamo svoju nepokolebljivu potporu tim zajedničkim ciljevima i odlučnost da ih ostvarimo.

- To ensure greater policy coherence and better cooperation between the United Nations, its agencies, the Bretton Woods Institutions and the World Trade Organization, as well as other multilateral bodies, with a view to achieving a fully coordinated approach to the problems of peace and development.

- To strengthen further cooperation between the United Nations and national parliaments through their world organization, the Inter-Parliamentary Union, in various fields, including peace and security, economic and social development, international law and human rights and democracy and gender issues.

- To give greater opportunities to the private sector, non-governmental organizations and civil society, in general, to contribute to the realization of the Organization's goals and programmes.

31. We request the General Assembly to review on a regular basis the progress made in implementing the provisions of this Declaration, and ask the Secretary-General to issue periodic reports for consideration by the General Assembly and as a basis for further action.

32. We solemnly reaffirm, on this historic occasion, that the United Nations is the indispensable common house of the entire human family, through which we will seek to realize our universal aspirations for peace, cooperation and development. We therefore pledge our unstinting support for these common objectives and our determination to achieve them.

Rezolucija 2001/29 o pravu na obrazovanje, 2001. / Resolution 2001/29, The right to education

3. Poziva sve države:

a) da omoguće potpuni učinak prava na obrazovanje i da jamče priznavanje i ostvarivanje tog prava uklanjajući bilo kakvu diskriminaciju;

b) da poduzmu sve potrebne mjere kako bi uklonili prepreke kojima se ograničava dostupnost obrazovanja, osobito djevojkama, uključujući trudne djevojke, djeci koja žive u ruralnom području, djeci iz manjinskih skupina, djeci iz autohtonih obitelji, djeci migranata, djeci u izbjeglištvu, djeci iz interno raseljenih obitelji, djeci žrtvama oružanih sukoba, djeci s invaliditetom, djeci koja imaju HIV (human immunodeficiency virus, virus humane imunodeficijencije) ili sidu (sindrom stečene imunodeficijencije) i djeci kojoj je uskraćena sloboda;

c) da progresivno osiguraju, na temelju jednakih mogućnosti, obvezno, dostupno i pristupačno osnovno obrazovanje;

d) da prihvate sve potrebne mjere kako bi se premostio jaz između dobi u kojoj djeca završavaju srednju školu i minimalne dobi za zapošljavanje, uključujući podizanje donje dobne granice za zapošljavanje i/ili, po potrebi, podizanje dobne granice za završetak školovanja te da bi se osigurao besplatan pristup osnovnom obrazovanju i, kad god je to moguće i primjereno, strukovnom obrazovanju za svu djecu oslobođenu najgorih oblika dječjeg rada;

e) da prihvate djelotvorne mjere za poticanje redovitog pohađanja škole i smanjenje stope djece koja napuštaju školu;

f) da podrže provedbu akcijskih planova i programa za osiguranje kvalitetnog obrazovanja te povećanih upisa i stopa zadržavanja djevojčica i dječaka u školama, uklanjanja spolne diskriminacije i stereotipa u obrazovnim materijalima i kurikulumu, a i u samom obrazovnom procesu;

g) da dostave informacije o primjerima najbolje prakse uklanjanja diskriminacije kod pristupa obrazovanju, osobito kad to zahtijeva specijalni izvjestitelj.

3. Calls upon all States:

a) To give full effect to the right to education and to guarantee that this right is recognized and exercised without discrimination of any kind;

b) To take all appropriate measures to eliminate obstacles limiting access to education, notably by girls, including pregnant girls, children living in rural areas, children belonging to minority groups, indigenous children, migrant children, refugee children, internally displaced children, children affected by armed conflicts, children with disabilities, children with human immunodeficiency virus/acquired immunodeficiency syndrome (HIV/AIDS) and children deprived of their liberty;

c) To ensure progressively and on the basis of equal opportunity that primary education is compulsory, accessible and available free to all;

d) To adopt all necessary measures to close the gap between the school-leaving age and the minimum age for employment, including by raising the minimum age for employment and/or raising the school-leaving age when necessary, and to ensure access to free basic education and, wherever possible and appropriate, vocational training for all children liberated from the worst forms of child labour;

e) To adopt effective measures to encourage regular attendance at school and reduce school drop-out rates;

f) To support the implementation of plans and programmes of action to ensure quality education and improved enrolment and retention rates for boys and girls and the elimination of gender discrimination and gender stereotypes in educational curricula and materials, as well as in the process of education;

g) To submit information on best practices for the elimination of discrimination in access to education, in particular when requested by the Special Rapporteur.

Rezolucija 56/116 Desetljeće pismenosti Ujedinjenih naroda: Obrazovanje za sve / Resolution 56/116 United Nations Literacy Decade: education for all

Opća skupština,

Podsjećajući da je u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima, Međunarodnom paktu o gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima i Konvenciji o pravima djeteta pravo svakog pojedinca na obrazovanje priznato kao neotuđivo,

Podsjećajući također na rezoluciju 42/104 od 7. prosinca 1987. godine kojom je 1990. proglašena Međunarodnom godinom pismenosti i rezoluciju 54/122 od 17. prosinca 1999. godine u kojoj se traži od Glavnog tajnika da, u suradnji s Glavnim direktorom Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu i državama članicama te drugim relevantnim organizacijama i tijelima, podnese Općoj skupštini na njezinoj pedeset i šestoj sjednici prijedlog za Desetljeće pismenosti Ujedinjenih naroda, s nacrtom akcijskog plana, i mogući vremenski okvir za spomenuto desetljeće, temeljem rezultata Svjetskog obrazovnog foruma i izvanredne sjednice Opće skupštine posvećene petogodišnjoj reviziji Svjetskog sastanka na vrhu o društvenom razvoju,

Potvrđujući rezoluciju 49/184 od 23. prosinca 1994. godine kojom je proglašeno UN-ovo Desetljeće obrazovanja za ljudska prava, u trajanju od deset godina, koje počinje 1. siječnja 1995. godine, te su pozvane sve vlade da pojačaju svoje napore kako bi iskorijenile nepismenost i usmjerile obrazovanje prema potpunom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštivanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda,

Primajući na znanje rezoluciju Komisije o ljudskim pravima 2001/29 od 20. travnja 2001. godine o pravu na obrazovanje,

Podsjećajući na Milenijsku deklaraciju Ujedinjenih naroda od 8. rujna 2000. godine u kojoj su države članice odlučile osigurati da do 2015. godine djeca svugdje u svijetu, podjednako dječaci i djevojčice, budu u mogućnosti završiti cjelokupno osnovnoškolsko obrazovanje te da djevojčice i dječaci imaju isti pristup svim razinama obrazovanja, što zahtijeva obnovljenu predanost promicanju pismenosti za sve,

The General Assembly,

Recalling that in the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights2 and the Convention on the Rights of the Child3 the right of every individual to education is recognized as inalienable,

Recalling also its resolutions 42/104 of 7 December 1987, by which it proclaimed 1990 as International Literacy Year, and 54/122 of 17 December 1999, in which it requested the Secretary-General, in cooperation with the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Member States and with other relevant organizations and bodies, to submit to the General Assembly at its fifty-sixth session a proposal for a United Nations literacy decade, with a draft plan of action and possible time frame for such a decade, on the basis of the outcome of the World Education Forum and the special session of the General Assembly for the five-year review of the World Summit for Social Development,

Reaffirming its resolution 49/184 of 23 December 1994, by which it proclaimed the ten-year period beginning on 1 January 1995 the United Nations Decade for Human Rights Education and appealed to all Governments to intensify their efforts to eradicate illiteracy and to direct education towards the full development of the human personality and to the strengthening of respect for all human rights and fundamental freedoms,

Taking note of Commission on Human Rights resolution 2001/29 of 20 April 2001 on the right to education,

Recalling the United Nations Millennium Declaration of 8 September 20005 in which Member States resolved to ensure that, by the year 2015, children everywhere, boys and girls alike, would be able to complete a full course of primary schooling and that girls and boys would have equal access to all levels of education, which requires a renewed commitment to promote literacy for all,

Podsjećajući također na Kopenhašku deklaraciju o društvenom razvoju i Akcijskom programu Svjetskog sastanka na vrhu za socijalni razvoj i dokument donesen na dvadeset i četvrtoj izvanrednoj sjednici Opće skupštine pod nazivom „Svjetski sastanak na vrhu za društveni razvoj i šire: Ostvarenje socijalnog razvoja za sve u globalizirajućem svijetu“,

Uvjerena da je pismenost presudna da svako dijete, mlada i odrasla osoba stekne osnovne životne vještine koje im omogućuju da se suoče s izazovima koje susreću u životu te da je važan korak u osnovnom obrazovanju, koje je prijeko potrebno sredstvo za učinkovito sudjelovanje u društvu i gospodarstvu dvadeset i prvoga stoljeća,

Potvrđujući da ostvarenje prava na obrazovanje, osobito za djevojčice, pridonosi iskorjenjivanju siromaštva,

Priznajući aktivnosti koje su poduzete na nacionalnoj i regionalnoj razini s ciljem procjene napretka Obrazovanja za sve 2000., u pogledu postizanja ciljeva obrazovanja za sve, te dalje naglašavajući potrebu pojačavanja napora da bi se zadovoljile osnovne potrebe ljudi svih dobnih skupina, osobito djevojčica i žena,

Prepoznajući da su, unatoč značajnom napretku na području osnovnog obrazovanja, posebice po pitanju uključenosti u osnovno školovanje i povećane kvalitete obrazovanja, još prisutni veći problemi, novonastali i postojeći, a koji zahtijevaju još snažniju i usklađeniju akciju na nacionalnoj i međunarodnoj razini kojom bi se postigao cilj obrazovanja za sve,

Duboko zabrinuta zbog postojanosti rodnog nerazmjera u obrazovanju, koji potvrđuje činjenica da gotovo dvije trećine nepismenih odraslih u svijetu čine žene,

Zahtijevajući od država članica da u bliskom partnerstvu s međunarodnim organizacijama kao i nevladinim udrugama promiču pravo na obrazovanje za sve i stvaraju uvjete koji svima omogućuju sudjelovanje u cjeloživotnom učenju,

1. *Prima na znanje* izvješće glavnog direktora Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu pod nazivom „Nacrt prijedloga i plan za Desetljeće pismenosti“;

2. *Proglašava* desetogodišnje razdoblje koje počinje 1. siječnja 2003. godine Desetljećem pismenosti Ujedinjenih naroda;

Recalling also the Copenhagen Declaration on Social Development6 and the Programme of Action of the World Summit for Social Development7 and the outcome document of the twenty-fourth special session of the General Assembly, entitled “World Summit for Social Development and beyond: achieving social development for all in a globalizing world”,

Convinced that literacy is crucial to the acquisition, by every child, youth and adult, of essential life skills that enable them to address the challenges they can face in life, and represents an essential step in basic education, which is an indispensable means for effective participation in the societies and economies of the twenty-first century,

Affirming that the realization of the right to education, especially for girls, contributes to the eradication of poverty,

Acknowledging the activities undertaken at the national and regional levels for the Education for All 2000 assessment of progress towards achieving the goals of education for all, and stressing further the need to redouble efforts in order to meet the basic needs of people of all age groups, in particular girls and women,

Recognizing that, despite the significant progress in basic education, especially the increase in primary school enrolment coupled with a growing emphasis on the quality of education, major problems, both emerging and continuing, still persist, which require even more forceful and concerted action at the national and international levels so as to achieve the goal of education for all,

Deeply concerned about the persistence of the gender gap in education, which is reflected by the fact that nearly two thirds of the world’s adult illiterates are women,

Urging Member States, in close partnership with international organizations, as well as non-governmental organizations, to promote the right to education for all and to create conditions for all for learning throughout life,

1. *Takes note* of the report of the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization entitled “Draft proposal and plan for a United Nations literacy decade”;

2. *Proclaims* the ten-year period beginning on 1 January 2003 the United Nations Literacy Decade;

3. *Potvrđuje* Akcijski plan iz Dakara usvojen na Svjetskom forumu o obrazovanju, u kojemu su preuzete obveze za postizanje poboljšanja od 50 posto u razinama pismenosti odraslih do 2015. godine kao i za poboljšanje kvalitete obrazovanja;

4. *Poziva* sve vlade da udvostruče svoje napore u postizanju vlastitih ciljeva obrazovanja za sve pomoću razvoja nacionalnih planova u skladu s Akcijskim planom iz Dakara, postavljanjem čvrstih ciljeva i rasporeda, uključujući rodno specifične obrazovne ciljeve i programe, da bi se na svim razinama uklonile rodne nejednakosti, borilo protiv nepismenosti žena i djevojčica te osiguralo da djevojčice i žene imaju potpun i jednak pristup obrazovanju, te djelovanjem u aktivnom partnerstvu sa zajednicama, udruženjima, medijskim i razvojnim agencijama kako bi se postigli navedeni ciljevi;

5. *Također poziva* sve vlade da pojačaju političku volju i razviju otvorenije okružje kreiranja politika i osmisle inovativnije strategije kojima bi obuhvatile najsiromašnije i najmarginaliziranije skupine i tražile alternativne formalne i neformalne pristupe učenju radi postizanja ciljeva Desetljeća;

6. *Zahtijeva* od država članica da preuzmu inicijativu u koordiniranju aktivnosti u sklopu Desetljeća na nacionalnoj razini, okupljajući sve relevantne nacionalne aktere u ustrajnom dijalogu o utvrđivanju politike, provedbi i evaluaciji napora vezanih uz pismenost;

7. *Potvrđuje* da je pismenost za sve u središtu osnovnog obrazovanja za sve i da je kreiranje pismenog okruženja i pismenog društva nužno da bi se postigli sljedeći ciljevi: iskorjenjivanje siromaštva, smanjenje smrtnosti djece, obuzdavanje porasta stanovništva, ravnopravnost spolova i osiguravanje održivog razvoja, mira i demokracije;

8. *Poziva* sve vlade te gospodarske i financijske organizacije i institucije, nacionalne i međunarodne, da pruže veću financijsku i materijalnu potporu nastojanjima da se poveća pismenost i postignu ciljevi obrazovanja za sve te ciljevi Desetljeća, među ostalim, u okviru inicijative 20/20, prema potrebi;

3. *Reaffirms* the Dakar Framework for Action adopted at the World Education Forum,10 in which commitments were made to achieve a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015 and to improve the quality of education;

4. *Appeals* to all Governments to redouble their efforts to achieve their own goals of education for all by developing national plans in accordance with the Dakar Framework for Action, setting firm targets and timetables, including gender-specific education targets and programmes, to eliminate gender disparities at all levels of education, to combat the illiteracy of women and girls and to ensure that girls and women have full and equal access to education, and by working in active partnership with communities, associations, the media and development agencies to reach those targets;

5. *Also appeals* to all Governments to reinforce political will and develop more inclusive policy-making environments and devise innovative strategies for reaching the poorest and most marginalized groups and for seeking alternative formal and non-formal approaches to learning with a view to achieving the goals of the Decade;

6. *Urges* all Governments to take the lead in the coordination of the Decade activities at the national level, bringing all relevant national actors together in sustained dialogue on policy formulation, implementation and evaluation of literacy efforts;

7. *Reaffirms* that literacy for all is at the heart of basic education for all and that creating literate environments and societies is essential for achieving the goals of eradicating poverty, reducing child mortality, curbing population growth, achieving gender equality and ensuring sustainable development, peace and democracy;

8. *Appeals* to all Governments and to economic and financial organizations and institutions, both national and international, to lend greater financial and material support to the efforts to increase literacy and achieve the goals of education for all and those of the Decade through, inter alia, the 20/20 initiative, as appropriate;

9. *Poziva* države članice, specijalizirane agencije i druge organizacije unutar Ujedinjenih naroda kao i odgovarajuće međuvladine i nevladine organizacije da dodatno pojačaju svoja nastojanja kako bi se učinkovito proveli Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve, Akcijski plan iz Dakara i relevantne obveze i preporuke za promicanje pismenosti proizišle iz nedavnih važnijih konferencija i petogodišnjih revizija Ujedinjenih naroda s ciljem bolje koordinacije svojih aktivnosti i većega doprinosa razvitku u okviru Desetljeća na način da se dopune i usklade s procesom obrazovanja za sve koji je u tijeku;

10. *Odlučuje* da Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu preuzme ulogu koordinatora koji će poticati i pokretati aktivnosti u okviru Desetljeća na međunarodnoj razini;

11. *Moli* Glavnog tajnika da u suradnji s Glavnim direktorom Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu potraži te uzme u obzir opaske i prijedloge vlada i relevantnih međunarodnih organizacija o nacrtu plana za Desetljeće kako bi se razradio dobro ciljan akcijski plan koji će podnijeti Općoj skupštini na njezinoj pedeset i sedmoj sjednici;

12. *Odlučuje* da će uključiti u privremeni dnevni red svoje pedeset i sedme sjednice pitanje pod nazivom „Desetljeće pismenosti Ujedinjenih naroda“.

9. *Invites* Member States, the specialized agencies and other organizations of the United Nations system as well as relevant intergovernmental and nongovernmental organizations to intensify further their efforts to implement effectively the World Declaration on Education for All,11 the Dakar Framework for Action and the relevant commitments and recommendations to promote literacy made at recent major United Nations conferences and at their five-year reviews with a view to better coordinating their activities and increasing their contribution to development within the framework of the Decade in a manner that is complementary to and coordinated with the ongoing education for all process;

10. *Decides* that the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization should take a coordinating role in stimulating and catalysing the activities at the international level within the framework of the Decade;

11. *Requests* the Secretary-General, in cooperation with the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, to seek and take into account comments and proposals from Governments and the relevant international organizations on the draft plan for the Decade in order to develop and finalize a well targeted and action-oriented plan of action to be submitted to the General Assembly at its fifty-seventh session;

12. *Decides* to include in the provisional agenda of its fifty-seventh session a question entitled “United Nations Literacy Decade”.

1.1. UNESCO

Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju, 1960. / Convention against Discrimination in Education, 1960

U smislu ove Konvencije, termin „diskriminacija“ uključuje svako razlikovanje, isključivanje, ograničavanje ili davanje prednosti koje se temelji na rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, ekonomskom statusu ili rođenju, a kojem je svrha osporavanje ili ugrožavanje prava na jednaki tretman u obrazovanju, ili koje ima takav učinak, a posebice:

- uskraćivanje bilo kojoj osobi ili grupi osoba pristup obrazovanju bilo koje vrste ili na bilo kojoj razini
- ograničavanje bilo kojoj osobi ili grupi osoba obrazovanje niže razine
- podložno odredbama članka 2. ove Konvencije, uspostavljanje ili održavanje odvojenih obrazovnih sustava, ili institucija za osobe ili grupe osoba, ili
- nametanje bilo kojoj osobi ili grupi osoba uvjeta nespojivih s ljudskim dostojanstvom.

Članak 3.

U cilju otklanjanja i sprečavanja diskriminacije u smislu ove Konvencije, države stranke obvezuju se da će:

ukinuti sve zakonske odredbe i sve upravne naputke te prekinuti sve administrativne postupke koji uključuju:

- diskriminaciju u obrazovanju
- osigurati, ako je potrebno i zakonskim sredstvima, da nema diskriminacije pri upisu učenika u obrazovne institucije

For the purpose of this Convention, the term “discrimination” includes any distinction, exclusion, limitation or preference which, being based on race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, economic condition or birth, has the purpose or effect of nullifying or impairing equality of treatment in education and in particular:

- Of depriving any person or group of persons of access to education of any type or at any level
- Of limiting any person or group of persons to education of an inferior standard
- Subject to the provisions of article 2 of this Convention, of establishing or maintaining separate educational systems or institutions for persons or groups of persons or
- Of inflicting on any person or group of persons conditions which are incompatible with the dignity of man.

Article 3

In order to eliminate and prevent discrimination within the meaning of this Convention, the States Parties thereto undertake:

To abrogate any statutory provisions and any administrative instructions and to discontinue any administrative practices which involve

- discrimination in education
- To ensure, by legislation where necessary, that there is no discrimination in the admission of pupils to educational institutions

- neće dopustiti razlike u postupanju javnih vlasti prema građanima, osim onih koje se temelje na sposobnostima ili potrebama, u pitanjima koja se tiču školarina i dodjele stipendija ili drugih oblika pomoći učenicima i potrebnih dozvola i olakšica za studije u stranim zemljama

- neće dopustiti da se kod bilo kojeg oblika potpore javnih vlasti obrazovnim institucijama na bilo koji način ograničava ili daje prednost isključivo na temelju pripadnosti učenika određenoj grupi

- omogućiti stranim državljanima koji su nastanjeni na njihovu teritoriju jednak pristup obrazovanju kao i svojim vlastitim građanima.

- Not to allow any differences of treatment by the public authorities between nationals, except on the basis of merit or need, in the matter of school fees and the grant of scholarships or other forms of assistance to pupils and necessary permits and facilities for the pursuit of studies in foreign countries

- Not to allow, in any form of assistance granted by the public authorities to educational institutions, any restrictions or preference based solely on the ground that pupils belong to a particular group

- To give foreign nationals resident within their territory the same access to education as that given to their own nationals.

Svjetska konferencija o obrazovanju odraslih, Montreal, 1960. - Završno izvješće / World Conference On Adult Education, Montreal, 1960 - Final Report

REZOLUCIJE

A. ULOGA I SADRŽAJ OBRAZOVANJA ODRASLIH

Humanizam i tehnologija u obrazovanju odraslih

Dok bi obrazovanje odraslih uvelike trebalo pridonositi unapređivanju profesionalnih kvalifikacija pojedinca, jednako tako trebalo bi dati prostora razmišljanju o vrijednostima koje ono pridodaje ljudskom životu, čija je dužnost da podržava društveni napredak, u svakoj dobi, u cilju njihova konačnog trijumfa.

U skladu s tim, ova konferencija preporučuje i smatra da bi taj tip obrazovanja trebao pružiti priliku za slobodne rasprave između sudionika iz različitih obrazovnih, društvenih ili profesionalnih okvira o ulozi znanosti i tehnologije u razvitku našeg društva te o ideji da bi ljudi trebali oblikovati tu ulogu kako bi osigurali stalno napredovanje ljudskog roda.

Nadahnuće obrazovanju odraslih

Uzimajući u obzir da obrazovanje mora biti realistično, znanstveno i povezano s današnjim životom, kako bi pridonijelo sveukupnom razvitku modernog čovjeka, uzajamnom poznavanju i poštovanju naroda i njihovih kulturnih vrijednosti te jačanju mira po cijelom svijetu, i također to da sličnu ulogu igra umjetnost;

RESOLUTIONS

A. ROLE AND CONTENT OF ADULT EDUCATION

Humanism and technology in adult education

While adult education should contribute largely towards improving the professional qualifications of the individual, it should also allow scope for reflection on the values attaching to human life, which it is the duty of social progress to uphold, in every age, with a view to their ultimate triumph.

Accordingly, the Conference recommends that this type of education should provide an opportunity for free discussions, between participants with different educational, social or professional backgrounds, on the role of science and technology in the development of our society and on the idea that men should form of this role so as to ensure the continued advance of mankind.

The inspiration of adult education

Having regard to the fact that education must be realistic, scientific and related to present-day life, so as to contribute to the overall development of the modern man, to mutual knowledge and respect of peoples and their cultural values, and to the strengthening of peace throughout the world, and also to the fact that a similar role is played by art;

s obzirom na to da bi obrazovanje i kultura trebali biti dostupni svima, neovisno o rasi, spolu, nacionalnoj pripadnosti i vjeri, pomažući time u osiguravanju potpune jednakopravnosti muškaraca i žena u svim sferama života;

Considering that education and culture should be available to everyone, irrespective of race, sex, nationality and religion, thereby helping to ensure complete equality of rights to men and women in all walks of life;

nastavni programi i knjige koje propisuju nadležna tijela trebali bi biti takvi da jamče realistično i znanstveno obrazovanje, prožeto humanističkim idealima, zamišljeno da razvija intelektualne sposobnosti građana, njihovu snagu prosudbe i razmišljanja te smisao za lijepo te da tako zaokruži etičko obrazovanje odraslih, s dužnom pažnjom u odnosu na sve čimbenike potrebne za podizanje statusa pojedinca kao ljudskog bića i građanina koji poštuje druga ljudska bića i njihov rad;

The curricula and textbooks prescribed by the competent bodies should be such as to ensure that education is realistic and scientific, imbued with humanistic ideals, calculated to develop the intellectual faculties of citizens, their powers of judgement and reflection and their aesthetic sense, and thus to complete the ethical education of adults, with due regard to all the factors required to raise the status of the individual as a human being and a citizen respecting other human beings and their work;

trebalo bi poduzeti mjere za ispravljanje nejednakosti između seoskog obrazovanja i gradskog obrazovanja;

Measures should be taken to remedy the disparity between rural education and urban education;

obrazovanje bi trebalo obuhvaćati velike ideale ljudskog roda i trebalo bi jačati međusobno poštovanje između naroda, međusobno uvažavanje njihovih kulturnih vrijednosti; ono bi trebalo slomiti rasnu mržnju i pridonositi bratskom razumijevanju između naroda; ono bi trebalo zagovarati mir po cijelom svijetu.

Education should embrace the great ideals of mankind and should foster mutual respect between the peoples, and mutual appreciation of their cultural values; it should break down racial hatred and make for brotherly understanding among the peoples; it should militate in favour of peace throughout the world.

Suradnja znanstvenika i umjetnika

The collaboration of scientists and artists

UNESCO i/ili nacionalne komisije trebali bi u skoroj budućnosti poduzeti sve potrebno za održavanje serije seminara, simpozija ili okruglih stolova o problemima popularizacije znanosti i umjetnosti, u suradnji i uz izravni poticaj vodećih znanstvenika i kreativnih umjetnika na kojima leži posebna odgovornost u toj stvari;

Unesco and/or the National Commissions should make arrangements in the near future for the holding of a series of seminars, symposia or round-tables on the problems of popularizing science and art, with the cooperation and under the direct impetus of leading scientists and creative artists who have a special responsibility in this matter;

UNESCO bi se trebao obratiti svim intelektualcima i umjetnicima po cijelom svijetu podsjećajući ih na njihovu odgovornost za obrazovanje odraslih.

Unesco should appeal to all intellectuals and artists throughout the world reminding them of their responsibilities for the education of adults.

Pomoć za kreativne aktivnosti

Aid for creative activities

S ciljem razvijanja kreativnih sposobnosti odraslih, trebalo bi dati poticaj i podršku svim njihovim kreativnim naporima u sferi umjetnosti i kulture, znanosti i tehnologije.

With a view to developing the creative ability of adults, encouragement and support should be given to all their creative efforts in the spheres of art and culture, science and technology.

Tradicionalni oblici popularne kulture

Ova konferencija prepoznaje u obrazovanju odraslih vrijednost tradicionalnih sredstava zabave, primjerice kazalište, lutkarske predstave, ples - dramu, pjesničke recitale itd., i

iako pozdravlja nekoliko pokušaja koji su u nekim zemljama učinjeni za upotrebu dramske umjetnosti u različitim oblicima za obrazovanje odraslih, izražava svoju zabrinutost zbog brzog nestajanja tih tradicionalnih oblika u zajednicama koje su donedavno bile ponosne na svoje nasljeđe te poziva UNESCO da ubrzo provede posebno istraživanje još preživjelih oblika tradicionalne i narodne dramske umjetnosti i srodnih popularnih tipova zabave, posebice u azijskim i afričkim zemljama, u cilju otkrivanja onih aspekata tih oblika koji se mogu iskoristiti za zadovoljavanje današnjih obrazovnih potreba odraslih te jednako tako u cilju domišljanja praktičnih metoda da se ugrade u programe obrazovanja odraslih i programe kulturnog razvoja tih zemalja.

B. OBLICI I METODE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Doprinos društvenih znanosti unapređenju obrazovanja odraslih

Uvodne napomene

Ne treba osporavati da postaje sve teže i teže prilagođavati obrazovanje odraslih brzim i složenim civilizacijskim promjenama, što neprestano uzrokuje nove probleme. Kulturne potrebe pojedinaca i društva u cjelini, težnje gradskog i seoskog stanovništva u naprednim i u nedovoljno razvijenim zemljama, zajedno s kratkoročnim i dugoročnim učincima njihova vlastitog rada, sve više osujećuju analize onih koji se bave obrazovanjem odraslih.

Oni koji se bave obrazovanjem odraslih trebaju pomoć znanstvenog istraživanja kako bi stekli pouzdanije znanje o tim čimbenicima. U svakoj zemlji već je provedeno opsežno istraživanje o načinima da se namaknu sredstva za povećanje životnog standarda, s rezultatom da je tijekom posljednjih nekoliko godina postignut znatan gospodarski napredak. Nije ništa manje važno podizanje kulturne razine naprednih i nedovoljno razvijenih društava - proces koji uključuje složenije probleme od podizanja materijalnog standarda života.

Traditional forms of popular culture

This Conference recognizes the value in Adult Education of the traditional media of entertainment such as the theatre, the puppet- show, dance-dramas, ballad recitals, etc., and,

While welcoming the few attempts being made in some countries for using drama in various forms, for Adult Education, expresses its concern over the fast disappearance of these traditional forms in communitieswhich until recently used to be proud of this heritage, and Calls upon Unesco to conduct a special and early investigation into the still surviving forms of traditional and folk drama and allied popular types of entertainment particularly in Asian and African countries, with a view to discovering those aspects of these forms which can be harnessed to meet the present-day educational needs of adults, and also with the object of devising practical methods of incorporating them in Adult Education and cultural development programmes of those countries.

B. FORMS AND METHODS OF ADULT EDUCATION

Contribution of the social sciences to the advancement of adult education

Introductory remarks

There is no denying that it is becoming increasingly difficult to adjust Adult Education to the rapid and complex changes of civilization, which are continually giving rise to new problems. The cultural needs of individuals and of society as a whole, the aspirations of the urban and rural populations both in the advanced and the underdeveloped countries, together with the short- and long-term effects of their own work, tend more and more to baffle analysis by those concerned with Adult Education.

To gain more reliable knowledge of these factors, Adult Education workers need the assistance of scientific research. In every country, extensive research has already been carried out on ways and means of raising living standards, with the result that remarkable economic progress has been made over the past few years. It is no less important to raise the cultural level both of advanced and of underdeveloped societies - a process which involves yet more complex problems than the raising of material living standards.

Da bi se time moglo učinkovitije pozabaviti, treba se nadati da će se dogoditi snažan razvitak istraživanja usmjerenih na doprinos svih sektora društva kulturnom napretku.

U skladu s time, ova konferencija daje sljedeće preporuke:

(1) Stručnjaci za obrazovanje odraslih (andragozi) trebali bi imati na raspolaganju učinkovit sustav informacija o početnim rezultatima ekonomskih, sociooloških, psiholoških i obrazovnih studija koji bi im mogli pomoći u definiranju potreba, težnji, ciljeva, programa, metoda i općeg mehanizma obrazovanja odraslih;

(2) Trebali bi u svakoj zemlji potaknuti specifično istraživanje potrebno za napredak njihova posla i - općenitije - za oblikovanje učinkovitije obrazovne politike za podizanje kulturnih standarda u svjetlu potreba pojedinca i društva u cjelini. Trebali bi udružiti radnike istraživače ne samo za provjeravanje rezultata, nego i u svim fazama njihova rada;

(3) U svakoj zemlji trebali bi pomoći pri osnivanju ili razvoju istraživačkih institucija u kojima bi ekonomisti, sociolozi, psiholozi i drugi stručnjaci iz društvenih znanosti surađivali s voditeljima i radnicima u području obrazovanja odraslih u provedbi istraživanja za kulturnu aktivnost, o njoj i s njene strane;

(4) UNESCO bi trebao pružiti podršku međunarodnim udruženjima, skupovima i radnim tijelima organiziranima u svrhu razvoja sociologije obrazovanja odraslih. Ona bi se sastojala od specijalista za sociološka, ekonomska, psihološka i obrazovna istraživanja i specijalista za obrazovanje odraslih (andragoga). Oni bi koordinirali nacionalno istraživanje. Od vremena do vremena provodili bi komparativno istraživanje najvažnijih problema koji se odnose na pružanje šireg znanja i kulture za odrasle (kultura slobodnog vremena i popularna kultura, razvoj ličnosti među mladima, koordinacija konstruktivnog rada masovnih medija i kulturnih grupa, odnos između podizanja životnog standarda i podizanja kulturnog standarda, itd.).

Film, radio i televizija

Uzimajući u obzir stalan i raširen učinak popularne zabave posredstvom umjetničkih filmova, televizijskog i radijskog programa na odrasle po cijelom svijetu;

In order that these may be dealt with more effectively, it is to be hoped that there will be a vigorous development of research aimed at contributing to the cultural progress of all sectors of society.

Accordingly, the Conference puts forward the following recommendations:

(1) Adult Education specialists should have at their disposal an effective system of information on the initial results of economic, sociological, psychological and educational studies likely to help them in defining the needs, aspirations, aims, programmes, methods and general machinery of adult education;

(2) In every country they should encourage the specific research necessary for the progress of their work and – more generally – for the framing of a more effective educational policy for raising cultural standards in the light of the needs of the individual and of society as a whole. They should associate research workers not only in the checking of results but in all stages of their work;

(3) In every country they should assist in the establishment or development of research institutes in which economists, sociologists, psychologists and other social scientists would co-operate with Adult Education leaders and workers in conducting research for, on and by cultural action;

(4) Unesco should give its support to international associations, meetings or working parties organized for the development of a sociology of Adult Education. They would consist of specialists in sociological, economic, psychological and educational research and of specialists in Adult Education. They would coordinate national research. They would, from time to time, carry out comparative research on the most important problems involved in providing more extensive knowledge and culture for adults (leisure and popular culture, development of the personality among young people, co-ordination of the constructive work of the mass media and of cultural groups, relationship between the raising of living standards and the raising of cultural standards, etc.).

Film, radio and television

Considering the constant and widespread impact on adults, all over the world, of popular entertainment-through the media of feature films, television and radio programmes;

cijeneći vrijednosti zabave kao puta do srca i duše ljudi te kao promotora i čuvara umjetničkog i kulturnog naslijeđa zajednica; i

Appreciating the value of entertainment as the way to the hearts and minds of men, and as the promoter and preserver of the artistic and cultural heritage of communities; and

ne gubeći iz vida formativni ili destruktivni učinak koji zabava putem masovnih medija može imati na ljude u društvima koja izranjaju u novo socijalno i ekonomsko okruženje i koja se suočavaju s kulturnim krizama,

Keeping in view the formative or destructive effect that entertainment through the mass media can have upon people in societies emerging into new social and economic environment and facing cultural crises;

ova konferencija poziva:

This Conference calls upon:

tijela i organizacije uključujući one koji kontroliraju medije popularne zabave, kao što su film, televizija i radio, da razmotre kako mogu u neke od svojih programa (filmovi, radio i televizija) učinkovito ugraditi konstruktivni pogled i poticaj na bogatiji, bolji i informiraniji život;

bodies and organizations comprising those who control the media of popular entertainment, such as films, television and radio, to consider how they can effectively incorporate into some of their programmes (films, radio and television) a constructive outlook and an incentive for a richer, better and more informed life;

UNESCO da poduzme korake da dovede u prijateljski kontakt edukatore i voditelje kulture s onima koji kontroliraju medije popularne zabave i omogući razmjenu ideja između njih, kao uvod u razradu konkretnih sugestija za proizvodnju novog tipa zabavnog programa koji će zadržati privlačnost popularne kulture i, istodobno, obogatiti razmišljanje i način života prosječnog čovjeka.

Unesco, to take steps to bring educators and cultural leaders into friendly contact with those who control the media of popular entertainment and facilitate exchange of ideas between the two, as a preliminary to the working out of concrete suggestions for the production of a new type of entertainment programme that will retain popular appeal and, at the same time, enrich the thought and way of life of the average man.

C. STRUKTURA I ORGANIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH - OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO INTEGRALNI DIO SVAKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

C. STRUCTURE AND ORGANIZATION OF ADULT EDUCATION - ADULT EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF EVERY EDUCATIONAL SYSTEM

Uočivši da je opsežno obrazovanje djece i mladih osoba u većini zemalja tijekom posljednjeg stoljeća praćeno razvojem povećane potražnje za obrazovanjem odraslih, ova konferencija zahtijeva od vlada da obrazovanje odraslih ne smatraju više dodatkom, nego integralnim dijelom svog obrazovnog sustava.

Recognizing that the wider provision of education for children and young persons which has taken place in most countries during the last century has been accompanied by the development of an increasing demand for education by adults, this Conference urges governments to regard Adult Education not as an addition, but as an integral part of their national system of education.

Konferencija preporučuje da se kao temeljno načelo ove konferencije proglasi da je obrazovanje odraslih integralni i organski dio svakog nacionalnog sustava obrazovanja te da bi ono stoga trebalo u okviru sustava dobiti pozornost i ekonomske resurse koje taj status opravdava, razmjerno potrebama svake zemlje.

The Conference recommends that it be declared as a fundamental principle of this Conference that Adult Education is an integral and organic part of every national system of education, and that it should therefore receive within the system the attention and economic resources which this status justifies, in proportion to the necessities of each country.

Konferencija prepoznaje da bi vlade i agencije Ujedinjenih naroda, među potrebama različitih zemalja, najviši prioritet trebale dati ekonomskom razvoju, posebice u nedovoljno razvijenim zemljama. Konferencija poziva na pozornost vlade i agencije Ujedinjenih naroda zbog hitnosti potrebne za pripremanje svijesti odraslih u tim regijama da potpuno iskoriste i sudjeluju u mjerama daljnjeg ekonomskog razvitka. Ona, nadalje, traži od vlada i agencija Ujedinjenih naroda da obrazovanje odraslih tretiraju kao dio ekonomskog i višenamjenskog razvoja i kao dio Proširenog programa tehničke pomoći Ujedinjenih naroda za ekonomski razvoj.

Planiranje i sredstva za obrazovanje odraslih

Konferencija smatra da zadaća pomaganja u napretku zemljama koje prolaze proces razvoja, posebice na polju obrazovanja, zahtijeva integrirano planiranje ciljeva i programa te zahtijeva da organizam koji predstavlja društvo u cjelini upravlja, koordinira i nadgleda njihovim izvršavanjem. Za taj je zadatak najprimjerenija institucija, jasno, država.
Iako, u slučaju demokratskih država, nema razloga za ograđivanje, Konferencija smatra da se taj problem tiče obrazovnih tradicija, običaja i kulturnih navika različitih zemalja; unatoč tomu, mi smatramo da je za postizanje uspješnih rezultata bitno da sva sredstva budu na raspolaganju prema planu, na dobrobit svih, a posebice onih dijelova stanovništva čija je potreba najveća.

Odgovornost vladâ za obrazovanje odraslih

Prepoznavši da će priroda sudjelovanja vladâ pri davanju obrazovanja odraslih varirati u skladu s različitim stupnjevima razvoja i obrazovnim tradicijama zemalja, ova konferencija unatoč tomu tvrdi da je dužnost vladâ stvoriti uvjete, financijske i administrativne, u kojima se može provoditi zadovoljavajuće obrazovanje odraslih.

Nevladine organizacije i obrazovanje odraslih

Aktivno sudjelovanje dobrovoljnih organizacija obrazovno je iskustvo samo po sebi, a pomaže u razvijanju kvaliteta pojedinačne i društvene odgovornosti i vodstva.

The Conference recognizes that, amongst the needs of various countries, the highest priority should be given by governments and United Nations agencies to economic development, particularly in the underdeveloped countries. The Conference invites the attention of governments and United Nations agencies to the urgency of preparing the minds of adults in these regions to take full advantage of and participate in these measures for furthering economic development. It further urges governments and United Nations agencies to treat Adult Education as a part of economic and multipurpose development and of the United Nations Expanded Programme of Technical Assistance for economic development.

Planning of and resources for adult education

The Conference considers that the task of furthering the progress of countries undergoing a process of development, particularly in the educational field, demands integral planning of purposes and programmes, and requires that an organism which represents the society as a whole shall direct, co-ordinate and supervise their execution. For this task the most suitable institution is obviously the State. Although, in the case of democratic States, there is no cause for reservation, the Conference considers that this problem concerns educational traditions, customs and cultural habits of the various countries; nevertheless, we consider it essential for successful results that all resources be put to use according to a plan, for the benefit of all, and particularly of those sectors of the population whose need is the greatest.

Responsibility of governments for adult education

Recognizing that the nature of governments' participation in Adult Education provision will vary according-to the different stages of development and educational traditions in countries, this Conference nevertheless affirms that it is the duty of governments to create the conditions, both financial and administrative, in which satisfactory Adult Education can be carried out.

Non-Governmental Organizations And Adult Education

Active participation in a voluntary organization is an educational experience in its own right and helps to develop the qualities of individual and social responsibility and leadership.

Konferencija stoga zahtijeva od vlada da potiču dobrovoljne organizacije jer bez slobode, kreativnih sredstava i eksperimentalnog pristupa koji bi trebao karakterizirati takva tijela nedostaje osnovni element obrazovanja odraslih.

Olakšice za obrazovanje odraslih

Priznajući pravo svih muškaraca i žena na odgovarajući i jednak pristup i strukovnom i općem obrazovanju odraslih, ova konferencija zahtijeva od svih zemalja članica da se pobrinu za potrebna sredstva - primjerice, za isplatu plaća, putnih troškova i sredstava za život - za puštanje s posla tijekom dijela radnog vremena i privremeno puštanje tijekom cijelog radnog vremena odraslih osoba iz svih stručnih skupina kako bi sudjelovale u obrazovanju odraslih iz područja strukovnog, građanskog, socijalnog i kulturnog obrazovanja, koje omogućuju javna i dobrovoljna tijela.

Usluge dobrovoljaca za obrazovanje odraslih

Konferencija preporučuje da UNESCO razmotri osnivanje odreda volontera Ujedinjenih naroda, koji bi omogućili ljudima svih dobnih skupina, naroda i uvjerenja da godinu dana rada dadu svjetskoj borbi protiv siromaštva, bolesti i nepismenosti; takvi bi volonteri bili dopuna naporima koje ulažu nevladine organizacije radnih kampova te predstavljali dramatičnu akciju za međunarodno razumijevanje i suradnju.

Mladi i studentske organizacije i obrazovanje odraslih

Uzimajući u obzir da za obrazovanje odraslih nisu zainteresirane samo organizacije odraslih, nego da se studentske organizacije i organizacije mladih također bave ovim programom;

uzimajući u obzir da su se mnoge međunarodne organizacije mladih pokazale odgovornima i sposobnima na području obrazovanja, što dokazuju brojni napori koje su uložile u ovo područje;

uzimajući u obzir da studentske organizacije i organizacije mladih mogu ojačati UNESCO-ov program za obrazovanje odraslih, zbog brojnih razloga, kao što su:

(I) oni studiraju raznovrsne predmete,

(II) svjesni su potreba svoga vlastitog naroda,

The Conference therefore urges governments to encourage voluntary organizations, since without the freedom, the creative resources, and the experimental approach which should characterize such bodies, an essential element in the education of adults is lacking.

Facilities for adult education

Recognizing the right of all men and women to adequate and equal access to both vocational and general Adult Education, this Conference urges all Member States to make provision for the necessary facilities – for example, payment of salaries and expenses for travel and subsistence – for the part-time and temporary full-time release of adults in all occupational groups in order to participate in the Adult Education provision made by public and voluntary bodies in the fields of vocational, civic, social and cultural education.

Voluntary service corps for adult education

The Conference recommends that Unesco consider the establishment of a United Nations voluntary service corps, which would provide opportunities for people of all ages, nations and beliefs to give one year of work in the world battle against poverty, disease and illiteracy; such volunteers would supplement the efforts of non-governmental work camp organizations, and provide dramatic action for international understanding and cooperation.

Youth and student organizations and adult education

Considering that not only adult organizations are interested in Adult Education, but that student and youth organizations are also concerned with this programme;

Considering that many international youth organizations have proved themselves responsible and capable in the field of education, as is witnessed by the numerous efforts they have made in this field;

Considering that student and youth organizations can strengthen the Unesco Adult Education programme, for a number of reasons, such as that:

(i) they study a variety of subjects,

(ii) they are aware of the needs of their own people,

(III) u budućnosti oni će biti vođe svojih zemalja,

(IV) oni poznaju studente i mlade ljude koji su sposobni dati doprinos UNESCO-ovu programu;

Konferencija preporučuje da se u UNESCO-ov program za obrazovanje odraslih mobiliziraju studenti i mladi ljudi da pomognu u tom programu, a da se u toj akciji priključe odgovarajuće nevladine organizacije.

Stalni odbor za obrazovanje odraslih

Konferencija je jednoglasno naglasila u velikoj mjeri poraslo značenje obrazovanja odraslih u svijetu koji se brzo mijenja te obvezu zemalja članica da u praksi prepoznaju tu činjenicu.

Stoga preporučuje da UNESCO poveća svoja proračunska sredstva za obrazovanje odraslih do iznosa koji je dovoljan da bi se priskrbila odgovarajuća sredstva i osoblje za učinkovito obavljanje zadaća na koje se obvezao na području obrazovanja odraslih.

1. U okviru UNESCO-a trebalo bi osnovati odbor sa stalnim statusom i poznatom osnovom članstva, koji bi nastavio i proširio posao koji je od 1949. godine obavljao Savjetodavni odbor za obrazovanje odraslih.

2. U okviru granica mogućnosti koje je postavio UNESCO-ov Statut, glavni direktor trebao bi obratiti pozornost na osiguravanje usluga, ponajprije time što bi učinile osobe sa specifičnim iskustvom:

a) u vladinim aktivnostima država članica na području obrazovanja odraslih;

b) u glavnim agencijama za obrazovanje odraslih, primjerice, obrazovanje radnika, javni i volonterski programi večernjih škola, pučko sveučilište, pučki srednjoškolski internat, centri te agencije za proizvodnju instrumenata i sredstava potrebnih za razvoj obrazovanja odraslih, uključujući one koji se posebice bave medijima za masovnu komunikaciju;

(iii) they will be the future leaders of their countries,

(iv) they know students and young people capable of contributing to the Unesco programme;

The Conference recommends that, in the Unesco programme for Adult Education, there be a mobilization of students and young people to aid in that programme, and that the appropriate non-governmental organizations be associated in this action.

Permanent committee on adult education

The Conference was unanimous in stressing the greatly increased significance of Adult Education in a rapidly changing world, and the obligation incumbent on Member States to give practical recognition to this fact.

Consequently, it recommends that Unesco should increase its own budgetary appropriations for Adult Education to an extent sufficient to provide adequate resources and staff to deal effectively with the tasks to which it is committed in the field of Adult Education.

1. There should be established within the framework of Unesco a committee with a permanent status and a known basis of membership, to continue and extend the work done by the Consultative Committee on Adult Education since 1949.

2. Within the limits of the possibilities set by the Constitution of Unesco, the Director-General should have regard to securing the services, in the first place, of persons with specific experience:

a) in governmental activities of Member States in the field of Adult Education;

b) in major agencies of Adult Education, e.g. workers' education, public and voluntary evening school programmes, university extension, residential folk high schools, centres, and agencies for the production of the instruments and means needed in the development of Adult Education, including those particularly concerned with the mass media of communication;

c) u nevladinim organizacijama koje nisu spomenute pod točkom (b), a koje u svojim programima i djelovanju pokazuju visoki stupanj edukativne sadržajnosti i koje osiguravaju načine preko kojih UNESCO može komunicirati s narodima svijeta;

d) u nacionalnim i regionalnim organizacijama osnovanima da potiču koordinaciju nastojanja između različitih agencija za obrazovanje odraslih.

3. Glavni direktor može pozvati dodatne članove da sudjeluju u predloženom odboru kad se razmatraju određeni problemi ili projekti.

4. Osnovna svrha odbora, osim savjetodavne uloge za UNESCO, trebao bi biti daljnji razvoj komunikacije i razmjene iskustava između zemalja članica i između onih koji su profesionalno uključeni u obrazovanje odraslih.

c) in non-governmental organizations not included in (b) above which demonstrate in their programmes and actions a high degree of educational purposefulness and which provide ways through which Unesco can communicate with the peoples of the world;

d) in national and regional organizations established to encourage co-ordination of effort between different Adult Education agencies.

3. The Director-General may wish to invite additional members to serve on the proposed committee when particular problems or projects are under consideration.

4. The committee, in addition to advising Unesco, should have as an essential purpose the further development of communication and exchange of experience between Member States and amongst those professionally engaged in Adult Education.

Treća međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih u Tokiju, 1972. / Third International Conference On Adult Education in Tokyo, 1972

8. „Funkcionalno je obrazovanje odraslih ono koje, utemeljeno na odnosu između čovjeka i rada (gdje je riječ rad uzeta u najširem smislu) te povezujući razvoj radnog pojedinca s općim razvojem zajednice, dovodi u sklad interes pojedinca s interesima društva. Funkcionalno obrazovanje je, stoga, obrazovanje u kojem pojedinac nalazi ispunjenje sebe u okviru društva čije strukture i čiji odnosi u nadgradnji omogućuju potpuni razvoj ljudske ličnosti. Ono tako pomaže u izgradnji pojedinca koji stvara materijalno i duhovno bogatstvo, a istodobno mu omogućuje neograničeno uživanje u vlastitom kreativnom radu. Gledajući na taj način, funkcionalno obrazovanje odraslih u velikoj je mjeri težnja edukatora širom svijeta, kojima je važna djelotvornost njihova rada; njegovoj primjeni i djelotvornosti smeta kad nema međusobnog odnosa podrške između takozvanih podsustava pojedinog društva, a u znatnoj im mjeri pomaže kad se takvi podsustavi skladno isprepleću i jedan su drugome podrška.“

8. “Functional adult education is that which, founded on the relationship between man and work (taking the word work in its broadest sense) and linking the development of the working individual with the general development of the community, reconciles the interest of the individual with those of society. Functional education therefore is that in which the individual fulfils himself within the framework of a society whose structures and whose superstructural relations facilitate the full development of human personality. Thus, it helps to produce an individual who is a creator of material and spiritual wealth, while at the same time allowing him unrestricted enjoyment of his creative work. Viewed in this way, functional adult education is, to a great extent, the aspiration of educators throughout the world who are concerned with the effectiveness of their work; its application and efficiency are hampered when there is no mutual relationship of support between the so-called sub-systems of a particular society, whereas they are considerably facilitated when such sub-systems are harmoniously intertwined and lend one another mutual support. “

Sudjelovanje

9. Budući da je važno sudjelovanje na najnižoj razini, odrasle osobe koje uče trebale bi igrati aktivnu ulogu u planiranju, upravljanju i provedbi vlastitih studija. Obrazovatelji odraslih stoga bi trebali dolaziti do ljudi u njihovom prirodnom okruženju, da bi se ti odrasli mogli osjećati sigurnima i biti iskreno motivirani.

10. Posebnu pozornost trebalo bi usmjeriti na kulturnu dimenziju obrazovanja odraslih, da bi odraslima postale dostupne vrijedne prilike za kreativno sudjelovanje u kulturnom životu vlastite zajednice.

11. Konvencionalan odnos učitelj - učenik trebao bi postati partnerski odnos utemeljen na sudjelovanju i zajedničkom učenju s naglaskom na primjenu znanja i pristup rješavanju problema.

Upotreba javnih medija

12. Javni mediji trebali bi se koristiti šire i s više stručnosti da bi omogućili gospodarski, socijalni i kulturni razvoj. Kod takve bi upotrebe javni interes trebao biti iznad komercijalnih ili privatnih interesa. Sudjelovanje odraslih osoba koje uče na različitim razinama obrazovnih programa trebalo bi pojačati u javnim medijima.

Organizacija administracije i financije

13. Vlade se moraju zalagati za obrazovanje odraslih i trebale bi njegov status izjednačiti sa statusom formalnoga školskog sustava. Zemlje članice bi, stoga, trebale u znatnoj mjeri povećati podršku iz proračuna za obrazovanje odraslih. Međunarodne agencije i organizacije, kao što su UNESCO i bilateralne agencije za razvojnu suradnju, trebale bi posvetiti znatno veći dio svojih sredstava obrazovanju odraslih.

14. Snaga obrazovanja odraslih je u raznolikosti; funkcije obrazovanja odraslih trebale bi se raširiti po cijelom društvu putem institucija i organizacija kao što su sindikati, državna tijela, poduzetništvo, poljoprivredne jedinice i zadruge. Vlade bi trebale i dalje prepoznavati važnu ulogu dobrovoljnih organizacija i popularnih pokreta za obrazovanje odraslih. Često oni mogu doprijeti do osoba koje su u smislu obrazovanja nepovlaštene i uključiti ih u slučajevima kad to ne mogu državna tijela. Također bi trebalo nastojati osigurati suradnju između takvih agencija na svim razinama.

Participation

9. Since the participation of people at the grass-root level is essential, adult learners should play an active part in the planning, management and conduct of their own studies. Adult educators should therefore reach people in their own natural environment, so that these adults may feel secure and be genuinely motivated.

10. In order to make rewarding opportunities available for creative participation by adults in the cultural life of their communities, the cultural dimensions of adult education should receive special attention; adult education and cultural development are interdependent.

11. The conventional teacher-student relationship should become a partnership based on participation and mutual learning in which the application of knowledge and the problem-solving approach is stressed.

The use of the mass media

12. The mass media should be more extensively and expertly used to ensure economic, social and cultural development. In such use the public interest should be placed above commercial or private interests the participation of adult learners at various levels of educational programming in the mass media should be strengthened.

Administration organization and finance

13. Governments must be committed to adult education and should accord its status equal to that of the formal school system. Member States should therefore substantially increase their budgetary support for adult education. International agencies and organisations such as Unesco and bilateral agencies of development co-operation should devote a considerably larger proportion of their resources to adult education.

14. The strength of adult education lies in its diversity; adult education functions should be widely diffused throughout society through such institutions and organisations as trade unions, governmental bodies enterprises, agricultural units and co-operatives. The essential role of voluntary organisations and popular movements in adult education should continue to be recognized by governments. They are often able to reach and involve the educationally underprivileged when statutory bodies cannot do so. Efforts should also be made to ensure collaboration between providing agencies at all levels.

15. Škole bi se trebale baviti cijelom zajednicom kako bi omogućile stvaranje funkcionalnog sustava cjeloživotnog obrazovanja. Na škole bi trebalo gledati samo kao na jedan od mnogih posrednika u učenju, čiji je glavni zadatak poučiti učenike kako da uče.

16. Andragozi bi trebali biti više predstavljeni u tijelima koja odlučuju o obrazovnoj politici, a učitelji na svim razinama trebali bi barem u nekoj mjeri dobiti obuku iz metodologije i tehnika obrazovanja odraslih.

17. Uloga sveučilišta u obrazovanju odraslih trebala bi se proširiti. Trebalo bi odustati od formalnih kvalifikacija za upis na sveučilište utemeljenih na školskim ispitima tako da zreli odrasli ljudi s potrebnim znanjem i vještinama, koje su stekli u programima upisa za zrelu dob ili na druge načine, dobiju priliku za studij. Sveučilišta bi trebala identificirati i provoditi svoju istraživačku i obrazovnu zadaću u odnosu na potrebe cijelog društva, a ne samo povlaštenih segmenata.

Sažetak i glavni zaključci

18. Obrazovanju odraslih kao disciplini trebalo bi dati odgovarajući akademski status. Moraju se obučiti profesionalniji edukatori odraslih te pojačati istraživanje obrazovanja odraslih. Takvo bi istraživanje trebalo biti usmjereno na probleme multidisciplinarnog pristupa.

Na konferenciji je, u zaključku, naglašeno sljedeće:

21. Učenje traje cijeli život, a obrazovanje odraslih i obrazovanje djece su neodvojivi. Ali, da bi obrazovanje djelotvorno donosilo promjene, mora uključivati predanost i sudjelovanje odraslih. Ono bi trebalo nastojati poboljšati životne uvjete i opću kvalitetu života. Najveća ljudska zla s kojima se svijet danas suočava su apatija, siromaštvo, bolest i glad. Ona se mogu iskorijeniti samo ako ljudi postanu svjesni što ih uzrokuje i kako ih pobijediti. Društveni napredak i obrazovanje odraslih međusobno se dopunjuju.

22. Sve veći jaz između naroda, skupina i pojedinaca najveći je moralni izazov našeg vremena. Uklanjanje tog jaza više je od pitanja socijalne pravde. U vremenu kad sve više raste međuovisnost zemalja i kad se povećavaju želje ljudi, to je ekonomski imperativ i preduvjet svjetskog mira.

15. In order to facilitate the creation of a functional system of life-long education, schools should be concerned with the whole community. The school should be viewed as only one of many learning agents. Teaching pupils how to learn should be its chief task.

16. Adult educationalists should be strongly represented on educational policy-making bodies, and teachers at all levels should receive at least some training in adult education methods and techniques.

17. The role of the universities in adult education should be widened. Formal university entrance qualifications based on school examinations should be waived so that mature adults with the requisite knowledge and skills, acquired through mature age entry schemes or in other ways, should have an opportunity for study. Universities should identify and carry out their research and training tasks in relation to the needs of the total society and not only privileged segments.

Summary and main conclusions

18. Adequate academic status should be afforded to adult education as a discipline. More professional adult educators must be trained and adult education research intensified. Such research should be problem oriented and multidisciplinary in its approach.

The Conference, in conclusion, emphasised:

21. Learning is life long; the education of adults and of children and youth are inseparable. But to be an effective agent of change, education must engage the active commitment and participation of adults. It should seek to improve living conditions and the general quality of life. Apathy, poverty, disease and hunger are major human evils facing the world today. They can be eradicated only by making people aware of what causes them and how to conquer them. Social improvement and adult education are thus complementary.

22. The widening gap between nations, groups and individuals constitutes the greatest moral challenge of our time. To close the gap is more than a question of social justice. In an era of ever-growing interdependence between countries and of increasing human wants, it is an economic imperative and a pre-condition of world peace.

23. Ta je nejednakost također prouzročena nejednakom raspodjelom znanja. No, ona se ne može jednostavno riješiti povećanjem postojećih obrazovnih ustanova. Iskustvo nam pokazuje da se u većini zajednica gdje se pruža više obrazovanja javlja tendencija da su povlašteni oni koji su već dobro obrazovani; oni koji su zapostavljeni u smislu obrazovanja tek trebaju zahtijevati svoja prava. Obrazovanje odraslih nije iznimka tom pravilu jer odrasli kojima najviše treba obrazovanje uvelike su zanemareni - oni su zaboravljeni ljudi.

24. Stoga je glavna zadaća obrazovanja odraslih tijekom Drugog razvojnog desetljeća Ujedinjenih naroda potražiti te zaboravljene ljude i služiti im.

23. This inequality is due also to the unequal distribution of knowledge. But it cannot be solved simply by enlarging existing educational facilities. Experience shows that the provision of more education in most communities tends to favour most the already well educated; the educationally underprivileged have yet to claim their rights. Adult education is no exception to the rule, for those adults who most need education have been largely neglected - they are the forgotten people.

24. Thus the major task of adult education during the Second Development Decade of the United Nations is to seek out and serve these forgotten people.

Četvrta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih, Pariz, 1985. - Završno izvješće / Fourth International Conference on Adult Education, Paris, 1985 - Final Report

Ciljevi i politike obrazovanja odraslih

Preporučuje se da zemlje članice:

definiraju ulogu obrazovanja odraslih u kontekstu potreba pojedinca i društva te razviju odgovarajuće programe u cilju pružanja mogućnosti za obrazovanje različitim skupinama odraslih;

planiraju svoje programe za obrazovanje odraslih u smislu ideje aktivnog i odgovornog sudjelovanja onih na koje se odnosi te povećanje njihovih sposobnosti za pokretanje inicijativa i praktičnih znanja te razvoja zajednice kojoj pripadaju;

osiguraju aktivno sudjelovanje žena u programima i aktivnostima za obrazovanje odraslih;

razvijaju aktivnosti za obrazovanje odraslih koje su bliže dnevnim, konkretnim potrebama ljudi;

u svoje lokalne i nacionalne politike obrazovanja odraslih uključe lokalnu razvojnu dimenziju; da pri sastavljanju programa za obrazovanje odraslih blisko surađuju s odgovornim osobama u lokalnim, političkim, kulturnim i socijalnim službama; da tijekom planiranja i stvarne provedbe programa za obrazovanje odraslih uzimaju u obzir svjetsko iskustvo koje su sudionici stekli u svom socijalnom, kulturnom i profesionalnom životu;

Aims and policies in adult education

Recommends that Member States:

define the role of adult education in the context of the needs of the individual and the society and develop appropriate programmes with a view to providing educational opportunities to various adult groups;

plan their adult education programmes around the idea of active and responsible participation by those concerned in both the enhancement of their capacities for initiatives and know-how and development of the community to which they belong;

ensure the active participation of women in adult education programmes and activities;

develop adult education activities that are close to peoples' daily, concrete needs;

include in their local and national adult education policies the local development dimension; collaborate closely, when drawing up adult education programmes, with the local, political, cultural and social personnel responsible; take into account, during the planning and actual implementation of adult education programmes, the experience of the world acquired by the participants in their social, cultural and professional lives;

planiraju i provode aktivnosti za osposobljavanje koje će mobilizirati ljudske potencijale, posebice upotrebom samoosposobljavanja i uzimajući u obzir znanje proizašlo iz društvene prakse,

plan and carry out training activities that will mobilize human resources, particularly by the use of self-training and by taking into consideration knowledge derived from social practice,

zajedničkim naporima svih uključenih tijela i institucije dotičnih zemalja odrede raznolike uvjete koji su primjereni u cilju stalnog podizanja kvalifikacija i razine obrazovanja odraslih, osiguravajući tako puni razvoj potencijala pojedinaca;

establish varied conditions, through concerted efforts by all the bodies and institutions concerned in each of the respective countries, that are appropriate for the continual upgrading of the qualifications and level of education of adults, thus ensuring the full development of the potential of individuals;

identificiraju i svladavaju prepreke u učenju, posebice one koje se odnose na obuku učitelja za škole ili obrazovanje odraslih, one koje su političke, birokratske i/ili administrativne, društvene i strukturalne prirode, ili one koje su uzrokovane poteškoćama kod redovnog i stalnog pohađanja tečajeva;

identify and overcome barriers to learning, particularly those related to teacher training for schools or adult education, those of a political, bureaucratic and/or administrative, social and structural nature, or those due to difficulties in the way of regular and continuing attendance at courses;

poduzmu potrebne korake za stvaranje financijskih, materijalnih i socijalnih uvjeta kako bi se osiguralo da demokratizacija obrazovanja i cjeloživotnog učenja općenito te obrazovanja odraslih kao neodvojivog dijela obrazovnog sustava, posebno, postanu stvarne mogućnosti; za tu svrhu trebalo bi razraditi i osigurati osnovu za dodatni plaćeni dopust, različite ustupke, kontinuitet između formalnog i izvanformalnog obrazovanja te između obrazovanja djece i obrazovanja odraslih, slijedom toga ukidanje formalnih uvjeta koji se odnose na do sada dobiven standard obrazovanja te sve ostale uvjete potrebne za osiguravanje ne samo jednakog pristupa obrazovanju odraslih, nego jednako tako da se ono stvarno i dobije;

take the necessary steps to establish the financial, material and social conditions to ensure that the democratisation of education and lifelong education in general and adult education as an inseparable part of the education system, in particular, become genuine possibilities; for which purpose they should work out and make level provision for additional paid leave, various concessions, continuity between formal and non-formal education and between the education of children and adult education, the consequent abolition of formal requirements regarding the standard of education so far received and any other conditions needed to ensure not only equality of access to adult education but also that it is actually received;

naglašavaju kulturnu i duhovnu dimenziju obrazovanja odraslih i nastoje da programi za obrazovanje odraslih stave naglasak na humanističke i moralne aspekte s ciljem da onima koji se tako obrazuju omoguće da sudjeluju u duhovnom, društvenom i kulturnom razvoju svojih zemalja kako bi učvrstili načela slobode, pravde, međusobnog razumijevanja, suradnje i mira u svijetu;

emphasise the cultural and spiritual dimension in adult education and ensure that adult education programmes lay stress on the humanistic and moral aspects with a v to enabling those so educated to participate in the spiritual, social and cultural development of their countries in order to consolidate the principles of freedom, justice, mutual understanding, co-operation and peace in the world;

primijene integrirani pristup u određivanju područja koja zaslužuju prioritet u razvoju obrazovanja odraslih kojemu je cilj društveni napredak, a koji se osniva u tu svrhu na stalnim i pronicljivim studijama i analizama, suradnji s drugim zemljama članicama i doprinosima razmjeni informacija i učinkovitom korištenju pozitivnog potrebnog iskustva;

apply an integrated approach in identifying areas deserving priority in the development of adult education aimed at social progress relying for that: purpose on consistent and penetrating studies and analyses, co-operation with other Member States and contributions to exchanges of information and the effective utilization of positive experience required;

razrade praktične mjere koje će uistinu stvoriti bliskije veze između obrazovanja odraslih i rješenja, na široko demokratskoj osnovi, gorućih socio-ekonomskih, političkih i kulturnih problema s kojima se suočava svaka zemlja;

predvide, u tu svrhu, mjere usmjerene na jačanje veza između obrazovanja odraslih i formalnog obrazovanja, razvijajući različite oblike i razine obrazovanja i pružajući bolji odgovor na izmijenjene proizvodne uvjete i strukturu zapošljavanja te na potrebe cjelovitog razvoja ljudske ličnosti.

Zakonodavstvo, financije, razvojni planovi

Propisati zakonske, financijske i druge odgovarajuće mjere kojima se obrazovanje odraslih integrira kao važan i jednak dio sustava općeg obrazovanja;

otvoriti kanale između formalnog i izvanformalnog obrazovanja kako bi se pojedinci mogli prebacivati iz jednog tipa u drugi, gdje dob nije prepreka, te da priznaju studij koji se pohađa u centrima za obrazovanje odraslih i da ga tretiraju kao ekvivalent njegovu formalnom pandanu;

postaviti organizaciju koja pogoduje integraciji između različitih institucija za obrazovanje odraslih, javnih i privatnih, te koja istodobno pogoduje integraciji između svih takvih institucija, škola i instituta formalnog obrazovanja, u okviru cjeloživotnog obrazovanja;

poticati sudjelovanje u udrugama u svim različitim oblicima i aktivnostima te da to uzmu u obzir u svojim planovima za razvoj obrazovanja odraslih;

više uzimati u obzir obrazovanje odraslih u svojim razvojnim planovima; omogućiti financijska sredstva za njegov razvoj.

Programi

Pripremiti programe čiji su sadržaj i tehnike primjereni obrazovanju različitih kategorija ciljnih skupina;

osigurati da programi obrazovanja odraslih uključuju, osim teoretskih studija, sadržajne praktične programe studija koji pokazuju primjenu teorije praksom u laboratorijima, na radnim mjestima i terenskim posjetima.

work out practical measures that will genuinely bring about closer links between adult education and the solution, on a broad democratic basis, of the urgent socio-economic, political and cultural problems confronting every country;

envisage, to this end, measures aimed at strengthening the links between adult education and formal education, developing various forms and levels of education providing a better response to changing conditions of production and the structure of employment and to the requirements of the all-round development of the human personality.

Legislation, finance, development plans

provide legal, financial and other appropriate measures integrating adult education as an important and equal part of the general education system;

open channels between formal and non-formal education so that individuals can transfer from either of these to the other, age being no obstacle, and to grant recognition to study undertaken in adult education centres and treat it as equivalent to its formal counterpart;

establish modes of organisation conducive to integration among various institutions of adult education, both public and private, and simultaneously conducive to integration among all such institutions and schools and institutes of formal education, in a framework of lifelong education;

encourage participation in associations in all its different forms and activities and allow for it in their plans for the development of adult education;

take more account of adult education in their development plans; make available financial resources for its development.

Programmes

prepare programmes whose content and techniques are suitable for the education of the various categories of target groups;

ensure that adult education programmes include, in addition to theoretical studies, substantial practical study programmes which demonstrate the application of theory through practice in laboratories and work places and through field visits;

Sredstva i metode

Promiču uvođenje na sveučilišta i institucije visokoškolskog obrazovanja programa strukovnog osposobljavanja, na osnovnoj i poslijediplomskoj razini, u „znanost o poučavanju odraslih“;

promicati, uz pomoć svih koji su uključeni u osposobljavanje odraslih i gospodarski život, brojne obrazovne aktivnosti koje su namijenjene obuci svakog pojedinca koji treba daljnju obuku u novim komunikacijskim tehnologijama i obradi podataka;

omogućiti socijalnu komunikaciju uključivanjem u obrazovanje odraslih uvodne obuke iz kreiranja i izrade poruka te iz obrade podataka pomoću novih tehnoloških medija;

poticati suradnju između medijskih i obrazovnih ustanova i organizacija koje su izravno uključene u obrazovanje odraslih;

pružiti potrebna sredstva za razvoj knjižnica.

Obuka i zaposlenici

Osigurati da edukatori odraslih budu obučeni kako da se prilagode potrebama različitih skupina odraslih u različitim okruženjima;

istraživanje i razmjena iskustava promiču razmjenu informacija između zemalja članica i izvršavanje sustavnog istraživanja problema koji se odnose na jačanje obrazovanja odraslih kao važnog čimbenika u osiguravanju aktivnog sudjelovanja stanovništva u socio-ekonomskom, političkom i kulturnom životu te u promicanju kvalitete, značenja, učinka i ravnoteže obrazovanja odraslih.

C. Uloga institucija višeg obrazovanja u obrazovanju odraslih

Vjerujući da bi šira uloga institucija višeg obrazovanja bila od najveće koristi u obrazovanju odraslih, zemljama članicama i zajednici višeg obrazovanja preporučuje se da:

a) prošire pristup višem obrazovanju za odrasle razvojem fleksibilnijih administrativnih kriterija za upis te njihovom provedbom u djelo;

Media and methods

promote the introduction in universities and institutes of higher education of vocational-training programmes, at the basic and postgraduate levels, in ‘the science of teaching adults’;

promote, with the aid of all those involved in the training of adults and economic life, a range of educational actions designed to train each individual in need off further training in the use of the new communication technologies and dana processing;

facilitate social communication by introducing into adult education introductory training in the creation and production of messages and in data processing using the new technological media;

encourage co-operation between the mass media and educational establishments and organizations directly involved in adult education;

provide the necessary means to develop libraries;

Training and personnel

ensure that adult educators are trained in adapting to the needs of various adult groups in various environments;

Research and exchange of experience promote the exchange of experience among Member States and the execution of systematic research on problems relating to the strengthening of adult education as an important factor in securing the active participation of the population in socio-economic, political and cultural life and in promoting the quality, significance, impact and balance of adult education.

C. Role of institutions of higher learning in adult education

Believing that a broader role in adult education for institutions of higher learning would be of the greatest benefit, Recommends to Member States and to the higher education community:

a) to broaden access to higher education for adults by developing more flexible administrative criteria for admission and then putting them into practice;

b) pruže odraslima tečajeve, seminare i obrazovne mogućnosti različitih tipova u blizini njihova mjesta boravka;

c) dopuste odraslima pristup višem obrazovanju u udaljenim područjima širenjem učenja na daljinu putem dopisnih tečajeva, radija i ostalih jeftinih metoda;

d) prilagode procese i strukture u institucijama višeg obrazovanja tako da ispune jedinstvene i različite potrebe za učenjem i iskustvo odraslih;

e) povećaju količinu, kvalitetu i temeljitost studija i istraživanja o pitanjima koja se odnose na obrazovanje odraslih, kako bi se dobile dobro utemeljene osnove za planiranje, provedbu i vrednovanje aktivnosti za obrazovanje odraslih.

Obrazovanje odraslih u odnosu na tehnološke promjene

Preporučuje se da:

1. zemlje članice:

a) ulože dodatne napore u cilju promicanja ostvarivanja obrazovnog dopusta u suradnji sa zainteresiranim socijalnim skupinama;

b) podrže mjere da se ponude odgovarajuće obrazovne mogućnosti osobama koje ne predstavljaju radnu snagu, a posebice nezaposlenima;

2. UNESCO:

a) surađuje s Međunarodnom organizacijom rada (ILO) i s drugim međunarodnim organizacijama na području obrazovnog dopusta;

b) promiče daljnji razvoj obrazovnog dopusta organiziranjem serije skupova stručnjaka;

c) pomaže zemljama članicama u pokretanju obrazovnog dopusta.

b) to provide courses, seminars and educational opportunities of diverse types to adults near their place of residence;

c) to permit access to higher education to adults in remote areas by expanding distance learning through correspondence courses, radio and other low-cost methods;

d) to adapt the processes and structures in institutions of higher learning to meet the unique and diverse learning needs and experience of adults;

e) to increase the quantity, quality and thoroughness of studies and research on issues related to adult education, in order to provide informed bases for the planning, implementation and evaluation of adult education activities.

Adult education in response to technological change

Recommends:

1. to Member States:

a) to make additional efforts to promote the realization of educational leave in co-operation with social groups concerned;

b) to support measures to offer comparable educational opportunities to persons not in the work force, and especially for the unemployed;

2. to Unesco:

a) to co-operate with ILO and other international organisations in the field of educational leave;

b) to promote the further development of educational leave by organizing a series of expert meetings;

c) to assist Member States in establishing educational leave.

Svjetska deklaracija o Obrazovanju za sve - Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem, Jomtien, 1990. / World Declaration on Education For All - Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, 1990

Svrha

Članak I. - Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem

1. Svaka osoba - dijete, mlada i odrasla osoba - mora imati koristi od obrazovnih mogućnosti koje su stvorene da bi zadovoljile njezine temeljne potrebe za učenjem. Te potrebe uključuju osnovne alate za učenje (npr. pismenost, usmeno izražavanje, matematičku pismenost te rješavanje problema) i temeljni sadržaj učenja (npr. znanje, vještine, vrijednosti te stavove) koji su potrebni ljudskim bićima da bi mogla preživjeti, da razvijaju svoje pune sposobnosti, da žive i rade dostojanstveno, da potpuno sudjeluju u razvitku, da poboljšavaju kvalitetu svog života, da donose informirane odluke te da nastave učiti. Doseg temeljnih potreba za učenjem i kako bi ih trebalo zadovoljavati varira od zemlje do zemlje i od kulture do kulture, a neizbježno je da se mijenja i prolaskom vremena.

2. Zadovoljenje tih potreba osnažuje pojedince u svakom društvu i prenosi na njih odgovornost da poštuju svoje zajedničko kulturno, jezično i duhovno naslijeđe i da grade na njemu, da promiču obrazovanje drugih, da dalje podupiru socijalnu pravdu, da ostvare zaštitu okoliša, da budu tolerantni prema društvenim, političkim i vjerskim sustavima koji se razlikuju od njihovih vlastitih, omogućujući podržavanje općeprihvaćenih humanističkih vrijednosti i ljudskih prava te da se zalažu za međunarodni mir i solidarnost u neovisnom svijetu.

3. Drugi je, ali ne manje bitan cilj razvoja obrazovanja prijenos i obogaćivanje zajedničkih kulturnih i moralnih vrijednosti. U tim vrijednostima pojedinac i društvo pronalaze svoj identitet i izvrsnost.

4. Osnovno obrazovanje je više nego cilj sam po sebi. To je temelj cjeloživotnog učenja i ljudskog razvitka na kojima zemlje mogu sustavno graditi daljnje razine i tipove obrazovanja i obuke.

The Purpose

Article I - Meeting Basic Learning Needs

1. Every person - child, youth and adult - shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. The scope of basic learning needs and how they should be met varies with individual countries and cultures, and inevitably, changes with the passage of time.

2. The satisfaction of these needs empowers individuals in any society and confers upon them a responsibility to respect and build upon their collective cultural, linguistic and spiritual heritage, to promote the education of others, to further the cause of social justice, to achieve environmental protection, to be tolerant towards social, political and religious systems which differ from their own, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world.

3. Another and no less fundamental aim of educational development is the transmission and enrichment of common cultural and moral values. It is in these values that the individual and society find their identity and worth.

4. Basic education is more than an end in itself. It is the foundation for lifelong learning and human development on which countries may build, systematically, further levels and types of education and training.

Proširena vizija i obnovljeno obvezivanje

Članak II. - Oblikovanje vizije

Da bi se služilo temeljnim potrebama svih za učenjem, potrebno je više nego se ponovno obvezati na osnovno obrazovanje kakvo danas postoji.

Potrebna je „proširena vizija“ koja prelazi sadašnja sredstva, institucionalne strukture, kurikulume i tradicionalne sustave poučavanja, a kojoj je temelj ono najbolje u praksama koje se sada koriste. Danas postoje nove mogućnosti koje su rezultat približavanja porasta broja informacija i dosad nezabilježene sposobnosti komuniciranja. Za njima moramo posegnuti s kreativnošću i odlučnošću kako bi im se povećala učinkovitost.

Kako je razrađeno u člancima III. do VII., proširena vizija obuhvaća sljedeće:

- univerzalizaciju pristupa obrazovanju i promicanje jednakosti;
- usredotočenje na učenje;
- proširenje sredstava i dosega osnovnog obrazovanja;
- poboljšavanje okruženja za učenje;
- jačanje partnerstva.

Pretvaranje u stvarnost golemog potencijala koji postoji za napredak i osnaživanje mogućnosti pojedinaca ovisi o tome hoće li se ljudima omogućiti da dobiju potrebno obrazovanje i poticaj kako bi koristili masu korisnih znanja koja je u stalnoj ekspanziji i iskoristili nova sredstva za prijenos tog znanja.

Članak III. - Univerzalizacija pristupa obrazovanju i promicanje jednakosti

1. Osnovno obrazovanje treba pružiti svoj djeci, mladima i odraslima. U tu svrhu usluge osnovnog obrazovanja trebalo bi proširiti te poduzimati dosljedne mjere smanjenja nejednakosti.

2. Da bi osnovno obrazovanje bilo pravično, sva djeca, mladi i odrasli moraju dobiti priliku da dostignu i zadrže prihvatljivu razinu učenja.

An Expanded Vision and a Renewed Commitment

Article II - Shaping The Vision

To serve the basic learning needs of all requires more than a recommitment to basic education as it now exists.

What is needed is an “expanded vision” that surpasses present resource levels, institutional structures, curricula, and conventional delivery systems while building on the best in current practices. New possibilities exist today which result from the convergence of the increase in information and the unprecedented capacity to communicate. We must seize them with creativity and a determination for increased effectiveness.

As elaborated in Articles III-VII, the expanded vision encompasses:

- Universalizing access and promoting equity;
- Focussing on learning;
- Broadening the means and scope of basic education;
- Enhancing the environment for learning;
- Strengthening partnerships.

The realization of an enormous potential for human progress and empowerment is contingent upon whether people can be enabled to acquire the education and the start needed to tap into the ever-expanding pool of relevant knowledge and the new means for sharing this knowledge.

Article III - Universalizing Access and Promoting Equity

1. Basic education should be provided to all children, youth and adults. To this end, basic education services of quality should be expanded and consistent measures must be taken to reduce disparities.

2. For basic education to be equitable, all children, youth and adults must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning.

3. Najhitniji je prioritet osigurati pristup obrazovanju djevojčicama i ženama te poboljšati njegovu kvalitetu i ukloniti svaku prepreku koja je na putu njihovu aktivnom sudjelovanju. Svaki stereotip u obrazovanju na temelju spola trebalo bi eliminirati.

4. Aktivno se mora založiti za uklanjanje obrazovnih nejednakosti. Skupine napuštenih: siromašni, djeca ulice i djeca koja rade; stanovništvo seoskih i udaljenih područja; nomadi i radnici migranti; urođenici; etničke, rasne i jezične manjine; izbjeglice; osobe raseljene zbog rata; narodi pod okupacijom ne bi trebali trpjeti nikakvu diskriminaciju s obzirom na pristup mogućnostima učenja.

5. Posebnu pozornost zahtijevaju potrebe za učenjem osoba s invaliditetom. Treba poduzeti korake da se jednak pristup obrazovanju omogući svim kategorijama osoba s invaliditetom kao sastavnim dijelom obrazovnog sustava.

Članak IV. - Usredotočenje na učenje

Hoće li se povećane obrazovne mogućnosti pretvoriti u smisleni razvoj ili neće - pojedincu ili društvu - na kraju ovisi o tome uče li ljudi zapravo kao rezultat tih mogućnosti, odnosno ugrađuju li korisno znanje, sposobnost rasuđivanja, vještine i vrijednosti. Stoga se osnovno obrazovanje mora usredotočiti na stvarno prihvaćanje vještine učenja i rezultate toga, a ne isključivo na čin upisa, na trajno sudjelovanje u organiziranim programima i ispunjavanje obveza za dobivanje završne svjedodžbe. Aktivan i participatoran pristup posebno su vrijedni jer osiguravaju prihvaćanje vještine učenja i omogućuju onima koji uče dostizanje njihovih punih potencijala. Potrebno je, stoga, definirati prihvatljive razine prihvaćanja vještine učenja za obrazovne programe te unaprijediti i primijeniti sustave ocjenjivanja postignuća u učenju.

Članak V. - Proširenje sredstava i dosega osnovnog obrazovanja

Raznolikost, složenost i promjenjiva priroda temeljnih potreba za učenjem kod djece, mladih i odraslih traži širenje i stalno ponovno definiranje dosega osnovnog obrazovanja kako bi ono uključivalo sljedeće komponente:

3. The most urgent priority is to ensure access to, and improve the quality of, education for girls and women, and to remove every obstacle that hampers their active participation. All gender stereotyping in education should be eliminated.

4. An active commitment must be made to removing educational disparities. Underserved groups: the poor; street and working children; rural and remote populations; nomads and migrant workers; indigenous peoples; ethnic, racial, and linguistic minorities; refugees; those displaced by war; and people under occupation, should not suffer any discrimination in access to learning opportunities.

5. The learning needs of the disabled demand special attention. Steps need to be taken to provide equal access to education to every category of disabled persons as an integral part of the education system.

Article IV - Focussing on Learning

Whether or not expanded educational opportunities will translate into meaningful development - for an individual or for society - depends ultimately on whether people actually learn as a result of those opportunities, i.e., whether they incorporate useful knowledge, reasoning ability, skills, and values. The focus of basic education must, therefore, be on actual learning acquisition and outcome, rather than exclusively upon enrolment, continued participation in organized programmes and completion of certification requirements. Active and participatory approaches are particularly valuable in assuring learning acquisition and allowing learners to reach their fullest potential. It is, therefore, necessary to define acceptable levels of learning acquisition for educational programmes and to improve and apply systems of assessing learning achievement.

Article V - Broadening the Means and Scope of Basic Education

The diversity, complexity, and changing nature of basic learning needs of children, youth and adults necessitates broadening and constantly redefining the scope of basic education to include the following components:

Učenje počinje rođenjem. To zahtijeva skrb od ranog djetinjstva i početno obrazovanje. Njih se, prema potrebi, može dobiti pomoću modaliteta koji uključuju obitelji, zajednice ili institucionalne programe.

Glavni je sustav poučavanja za osnovno obrazovanje djece izvan obitelji osnovno školstvo. Osnovno obrazovanje mora biti sveobuhvatno, mora osigurati zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem sve djece te uzimati u obzir kulturu, potrebe i mogućnosti zajednice. Dodatni alternativni programi mogu pomoći u zadovoljavanju temeljnih potreba za učenjem kod djece s ograničenim pristupom formalnom školovanju ili gdje takav pristup ne postoji, pod uvjetom da imaju iste standarde učenja koji se primjenjuju na škole, te odgovarajuću podršku.

Temeljne potrebe za učenjem kod mladih i odraslih razlikuju se i trebale bi se zadovoljavati različitim sustavima poučavanja. Programi su pismenosti nužni jer pismenost je sama po sebi nužna vještina i temelj drugim životnim vještinama. Pismenost na materinskom jeziku jača kulturni identitet i naslijeđe. Druge potrebe mogu se zadovoljiti: obukom u vještinama, šegrtovanjem, formalnim i neformalnim obrazovnim programima iz područja zdravstva, prehrane, populacijske politike, poljoprivredne tehnike, okoliša, znanosti, tehnologije, obiteljskog života, uključujući senzibilizaciju u pitanjima nataliteta te druga društvena pitanja.

Svi raspoloživi instrumenti i informacijski i komunikacijski kanali te kanali socijalnog djelovanja mogu se koristiti kao pomoć u prijenosu nužnog znanja i u informiranju i obrazovanju ljudi o socijalnim pitanjima. Uz tradicionalna sredstva, mogu se pokrenuti i druga kao što su knjižnice, televizija, radio i ostala sredstva da bi se iskoristili njihovi potencijali za zadovoljavanje potreba osnovnog obrazovanja za sve.

Ti elementi trebali bi činiti integrirani sustav - komplementaran, tako da se njegovi elementi međusobno osnažuju, odgovarajućih standarda, te bi trebali pridonositi stvaranju i razvoju mogućnosti za cjeloživotno učenje.

Learning begins at birth. This calls for early childhood care and initial education These can be provided through arrangements involving families, communities, or institutional programmes, as appropriate.

The main delivery system for the basic education of children outside the family is primary schooling. Primary education must be universal, ensure that the basic learning needs of all children are satisfied, and take into account the culture, needs, and opportunities of the community. Supplementary alternative programmes can help meet the basic learning needs of children with limited or no access to formal schooling, provided that they share the same standards of learning applied to schools, and are adequately supported.

The basic learning needs of youth and adults are diverse and should be met through a variety of delivery systems. Literacy programmes are indispensable because literacy is a necessary skill in itself and the foundation of other life skills. Literacy in the mother-tongue strengthens cultural identity and heritage. Other needs can be served by: skills training, apprenticeships, and formal and non-formal education programmes in health, nutrition, population, agricultural techniques, the environment, science, technology, family life, including fertility awareness, and other societal issues.

All available instruments and channels of information, communications, and social action could be used to help convey essential knowledge and inform and educate people on social issues. In addition to the traditional means, libraries, television, radio and other media can be mobilized to realize their potential towards meeting basic education needs of all.

These components should constitute an integrated system - complementary, mutually reinforcing, and of comparable standards, and they should contribute to creating and developing possibilities for lifelong learning.

Članak VI. - Poboljšavanje okruženja za učenje

Učenje se ne događa u izolaciji. Stoga društva moraju osigurati da svi koji uče dobiju potrebnu prehranu, zdravstvenu skrb te opću fizičku i emocionalnu podršku kako bi aktivno sudjelovali u obrazovanju i od njega imali koristi. Znanje i vještine koje će unaprijediti okruženje djece za učenje trebali bi se integrirati u programe zajednice za učenje za odrasle. Obrazovanje djece i obrazovanje njihovih roditelja ili drugih skrbnika naslanjaju se jedno na drugo, a ta interakcija trebala bi se iskoristiti u cilju stvaranja, u korist svih, toplog i stimulativnog okruženja za učenje.

Članak VII. - Jačanje partnerstva

Nacionalne, regionalne i lokalne obrazovne vlasti imaju jedinstvenu obvezu da daju osnovno obrazovanje svima, ali od njih se ne može očekivati da pribave sve ljudske, financijske i organizacijske elemente za tu zadaću. Bit će potrebna nova i obnovljena partnerstva na svim razinama: partnerstva između svih podsektora i oblika obrazovanja, imajući na umu posebnu ulogu učitelja i administrativnog osoblja te drugog obrazovnog osoblja; partnerstva između ministarstva obrazovanja i drugih državnih tijela, uključujući sektor planiranja, financija, rada, komunikacija i druge socijalne sektore; partnerstva između vladinih i nevladinih organizacija, privatnog sektora, lokalnih zajednica, vjerskih skupina i obitelji. Posebno je važno prepoznati presudnu ulogu obitelji i učitelja. U tom kontekstu žurno se moraju poboljšati uvjeti rada učitelja i njihov status, što je odlučujući čimbenik u provedbi obrazovanja za sve, i to u svim zemljama u skladu sa zajedničkom Preporukom ILO-a/UNESCO-a o statusu učitelja (1966.). Iskreno partnerstvo pridonosi planiranju, provedbi, upravljanju i vrednovanju programa osnovnog obrazovanja. Kad govorimo o „proširenoj viziji i obnavljanju obvezivanja“, partnerstvo je temelj toga.

Article VI - Enhancing the Environment for Learning

Learning does not take place in isolation. Societies, therefore, must ensure that all learners receive the nutrition, health care, and general physical and emotional support they need in order to participate actively in and benefit from their education. Knowledge and skills that will enhance the learning environment of children should be integrated into community learning programmes for adults. The education of children and their parents or other caretakers is mutually supportive and this interaction should be used to create, for all, a learning environment of vibrancy and warmth.

Article VII - Strengthening Partnerships

National, regional, and local educational authorities have a unique obligation to provide basic education for all, but they cannot be expected to supply every human, financial or organizational requirement for this task. New and revitalized partnerships at all levels will be necessary: partnerships among all sub-sectors and forms of education, recognizing the special role of teachers and that of administrators and other educational personnel; partnerships between education and other government departments, including planning, finance, labour, communications, and other social sectors; partnerships between government and non-governmental organizations, the private sector, local communities, religious groups, and families. The recognition of the vital role of both families and teachers is particularly important. In this context, the terms and conditions of service of teachers and their status, which constitute a determining factor in the implementation of education for all, must be urgently improved in all countries in line with the joint ILO/ UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers (1966). Genuine partnerships contribute to the planning, implementing, managing and evaluating of basic education programmes. When we speak of “an expanded vision and a renewed commitment”, partnerships are at the heart of it.

Zahtjevi

Članak VIII. - Razvijanje politika podrške

1. Da bi se pružilo i u cijelosti koristilo osnovno obrazovanje u cilju napretka pojedinca i društva, potrebno je razvijati politike podrške u društvenom, kulturnom i ekonomskom sektoru. Osiguravanje osnovnog obrazovanja za sve ovisi o političkoj predanosti i političkoj volji, uz podršku odgovarajućih fiskalnih mjera, a ojačano reformama obrazovne politike i jačanjem institucija. Odgovarajuća ekonomska i trgovinska politika te politika radnih odnosa, zapošljavanja i zdravstva povećat će poticaje onih koji uče i njihove doprinose društvenom razvitku.

2. Društva bi, jednako tako, trebala osigurati jako intelektualno i znanstveno okruženje za osnovno obrazovanje, što uključuje unapređivanje visokoškolskog obrazovanja i razvijanje znanstvenog istraživanja. Na svim razinama obrazovanja trebao bi biti moguć bliski kontakt sa suvremenim tehnološkim i znanstvenim spoznajama.

Članak IX. - Pokretanje resursa

1. Ako se žele zadovoljiti temeljne potrebe za učenjem, za širim spektrom djelovanja nego u prošlosti, bit će nužno pokrenuti postojeće i nove financijske i ljudske resurse, javne, privatne i dobrovoljne. Cijelo društvo mora tome dati svoj doprinos, imajući na umu da su vrijeme, energija i financiranje usmjereni na osnovno obrazovanje možda najvažnija investicija u ljude i u budućnost neke zemlje koju je moguće učiniti.

2. Šira podrška javnog sektora znači privlačenje sredstava svih upravnih tijela odgovornih za ljudski razvitak, povećanim apsolutnim i proporcionalnim iznosima za usluge osnovnog obrazovanja, jasno prepoznavajući konkurentna potraživanja usmjerena na nacionalna sredstva među kojima je obrazovanje važno, ali ne i jedino. Poklanjanje pozornosti poboljšanju učinkovitosti postojećih obrazovnih resursa i programa neće samo proizvesti više, nego se može očekivati da će privući nove resurse. Goruć zadatak da se zadovolje temeljne potrebe za učenjem može zahtijevati preraspodjelu između sektora, primjerice prebacivanje s izdataka za vojsku na obrazovanje. Iznad svega, bit će potrebna posebna zaštita osnovnog obrazovanja u zemljama koje prolaze kroz strukturalne prilagodbe i opterećene su ozbiljnim vanjskim dugom.

The Requirements

Article VIII - Developing a Supportive Policy Context

1. Supportive policies in the social, cultural, and economic sectors are required in order to realize the full provision and utitlization of basic education for individual and societal improvement. The provision of basic education for all depends on political commitment and political will backed by appropriate fiscal measures and reinforced by educational policy reforms and institutional strengthening. Suitable economic, trade, labour, employment and health policies will enhance learners' incentives and contributions to societal development.

2. Societies should also insure a strong intellectual and scientific environment for basic education. This implies improving higher education and developing scientific research. Close contact with contemporary technological and scientific knowledge should be possible at every level of education.

Article IX - Mobilizing Resources

1. If the basic learning needs of all are to be met through a much broader scope of action than in the past, it will be essential to mobilize existing and new financial and human resources, public, private and voluntary. All of society has a contribution to make, recognizing that time, energy and funding directed to basic education are perhaps the most profound investment in people and in the future of a country which can be made.

2. Enlarged public-sector support means drawing on the resources of all the government agencies responsible for human development, through increased absolute and proportional allocations to basic education services with the clear recognition of competing claims on national resources of which education is an important one, but not the only one. Serious attention to improving the efficiency of existing educational resources and programmes will not only produce more, it can also be expected to attract new resources. The urgent task of meeting basic learning needs may require a reallocation between sectors, as, for example, a transfer from military to educational expenditure. Above all, special protection for basic education will be required in countries undergoing structural adjustment and facing severe external debt burdens.

Danas se na obrazovanje, više nego ikada prije, mora gledati kao na temeljnu dimenziju bilo kakvih socijalnih, kulturnih i ekonomskih projekata.

Članak X. - Jačanje međunarodne solidarnosti

1. Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem zajednička je i sveobuhvatna odgovornost ljudi. Ono zahtijeva međunarodnu solidarnost i pravične te poštene ekonomske odnose kako bi se ispravile ekonomske nejednakosti. Svi narodi posjeduju vrijedno znanje i iskustvo koje mogu međusobno dijeliti da bi stvorili učinkovite obrazovne politike i programe.

2. Bit će potrebna znatna i dugoročna povećanja sredstava za osnovno obrazovanje. Na svjetskoj je zajednici, uključujući međuvladine agencije i institucije, neodgodiva odgovornost da umanji zapreke koje neke zemlje sprečavaju u postizanju cilja, obrazovanja za sve. To će značiti prihvaćanje mjera koje povećavaju nacionalne proračune najsiromašnijih zemalja ili služe olakšavanju tereta teških dugova. Vjerovnici i dužnici moraju potražiti inovativne i pravične formule za rješavanje tih opterećenja jer bi pronalaženje rješenja za probleme dugova u velikoj mjeri pomoglo sposobnosti mnogih zemalja u razvoju da učinkovito odgovore na obrazovne i druge potrebe.

3. Gdje god postoje temeljne potrebe odraslih i djece za učenjem, njima se mora baviti. Najslabije razvijene zemlje i zemlje s niskim prihodima imaju posebne potrebe koje u 90-im godinama 20. stoljeća zahtijevaju da budu prioritet u okviru međunarodne podrške za osnovno obrazovanje.

4. Svi narodi moraju također surađivati na rješavanju sukoba i razdora, na okončanju vojne okupacije i na smještanju raseljenog stanovništva, ili na omogućavanju njihova povratka u zemlje podrijetla te nastojati da se zadovolje njihove temeljne potrebe za učenjem. Samo stabilno i mirno okruženje može pružiti uvjete u kojima svako ljudsko biće, dijete i odrasla osoba, može imati koristi od ciljeva ove deklaracije.

Mi, sudionici Svjetske konferencije o obrazovanju za sve, potvrđujemo pravo svih ljudi na obrazovanje. Osnova je našeg opredjeljenja, pojedinačnog i zajedničkog, da osiguramo obrazovanje za sve.

Today, more than ever, education must be seen as a fundamental dimension of any social, cultural, and economic design.

Article X - Strengthening International Solidarity

1. Meeting basic learning needs constitutes a common and universal human responsibility. It requires international solidarity and equitable and fair economic relations in order to redress existing economic disparities. All nations have valuable knowledge and experiences to share for designing effective educational policies and programmes.

2. Substantial and long-term increases in resources for basic education will be needed. The world community, including intergovernmental agencies and institutions, has an urgent responsibility to alleviate the constraints that prevent some countries from achieving the goal of education for all. It will mean the adoption of measures that augment the national budgets of the poorest countries or serve to relieve heavy debt burdens. Creditors and debtors must seek innovative and equitable formulae to resolve these burdens, since the capacity of many developing countries to respond effectively to education and other basic needs will be greatly helped by finding solutions to the debt problem.

3. Basic learning needs of adults and children must be addressed wherever they exist. Least developed and low-income countries have special needs which require priority in international support for basic education in the 1990s.

4. All nations must also work together to resolve conflicts and strife, to end military occupations, and to settle displaced populations, or to facilitate their return to their countries of origin, and ensure that their basic learning needs are met. Only a stable and peaceful environment can create the conditions in which every human being, child and adult alike, may benefit from the goals of this Declaration.

We, the participants in the World Conference on Education for All, reaffirm the right of all people to education. This is the foundation of our determination, singly and together, to ensure education for all.

Obvezujemo se da ćemo djelovati u suradnji jedni s drugima u vlastitim sferama odgovornosti, poduzimajući sve potrebne korake za postizanje cilja, obrazovanja za sve. Zajedno pozivamo vlade, zainteresirane organizacije i pojedince da se priključe tom hitnom pothvatu.

Temeljne potrebe svih za učenjem mogu se i moraju zadovoljavati. Nema smislenijeg načina da se počne Međunarodna godina pismenosti, da se napreduje prema ciljevima postavljenima Desetljećem osoba s invaliditetom Ujedinjenih naroda (1983.-1992.), Svjetskim desetljećem razvoja kulture (1988.-1997.), Četvrtim desetljećem razvoja Ujedinjenih naroda (1991.-2000.), Konvencijom o ukidanju svih oblika diskriminacije žena i Strategijama za buduće napredovanje žena te Konvencijom o pravima djeteta. Nikad nije bio povoljniji trenutak da se obvežemo na osiguravanje osnovnih mogućnosti za učenje za sve ljude svijeta.

Stoga prihvaćamo ovu Svjetsku deklaraciju o obrazovanju za sve: Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem i suglasni smo s Okvirom za djelovanje u cilju zadovoljavanja temeljnih potreba za učenjem, radi ispunjenja ciljeva postavljenih ovom Deklaracijom.

We commit ourselves to act cooperatively through our own spheres of responsibility, taking all necessary steps to achieve the goals of education for all. Together we call on governments, concerned organizations and individuals to join in this urgent undertaking.

The basic learning needs of all can and must be met. There can be no more meaningful way to begin the International Literacy Year, to move forward the goals of the United Nations Decade of Disabled Persons (1983-92), the World Decade for Cultural Development (1988-97), the Fourth United Nations Development Decade (1991-2000), of the Convention on the Elimination of Discrimination against Women and the Forward Looking Strategies for the Advancement of Women, and of the Convention on the Rights of the Child. There has never been a more propitious time to commit ourselves to providing basic learning opportunities for all the people of the world.

We adopt, therefore, this World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs and agree on the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, to achieve the goals set forth in this Declaration.

Dakarski okvir za djelovanje, 2000. / Dakar Framework for Action, 2000

Ovime se zajedno obvezujemo da ćemo postići sljedeće ciljeve:

proširiti i unaprijediti sveobuhvatnu njegu i obrazovanje u ranom djetinjstvu, osobito za najugroženiju djecu i djecu iz siromašnih obitelji

osigurati da do 2015. godine sva djeca, osobito djevojčice, djeca koja žive u teškim uvjetima i djeca koja pripadaju etničkim manjinama imaju pristup i završavaju besplatno i obvezno kvalitetno osnovno obrazovanje

osigurati da se obrazovne potrebe mladih i odraslih zadovolje jednakopravnim pristupom odgovarajućim obrazovnim i stručnim programima

We hereby collectively commit ourselves to the attainment of the following goals:

expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children

ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality

ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes

ukloniti rodne disparitete u osnovnom i srednjem obrazovanju do 2005. godine te postići rodnu jednakost u obrazovanju do 2015., s naglaskom na punom i ravnopravnom pristupu djevojčica kvalitetnom osnovnom obrazovanju

eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality

unaprijediti sve aspekte kvalitete obrazovanja i osigurati izvrsnost svima tako da svi mogu postići mjerljive i priznate obrazovne rezultate, posebice u pismenosti, matematičkoj pismenosti i bitnim životnim vještinama

improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills

postići do 2015. godine 50-postotno unapređenje razine pismenosti odraslih osoba, osobito žena, te jednakopravni pristup svih odraslih osoba obveznom i cjeloživotnom obrazovanju.

achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.

37. Sve odrasle osobe imaju pravo na osnovno obrazovanje, počevši od prava na pismenost, što im omogućuje da se aktivno uključe u svijet u kojem žive i da ga mijenjaju. Još ima otprilike 880 milijuna ljudi na svijetu koji ne znaju čitati ili pisati, a dvije trećine od njih su žene. Problem dodatno pogoršava krhka razina pismenosti koju postižu mnogi nedavno opismenjeni. Međutim, obrazovanje odraslih ostaje izdvojeno, često na rubu nacionalnih obrazovnih sustava i proračuna.

37. All adults have a right to basic education, beginning with literacy, which allows them to engage actively in, and to transform, the world in which they live. There are still some 880 million people who cannot read or write in the world; two-thirds are women. The fragile levels of literacy acquired by many new literates compound the problem. Yet the education of adults remains isolated, often at the periphery of national education systems and budgets.

38. Obrazovanje odraslih i cjeloživotno obrazovanje moraju se u velikoj mjeri proširiti i biti raznolikiji te integrirati u glavnu struju nacionalnih obrazovnih strategija i strategije za smanjenje siromaštva. Temeljna uloga koju pismenost igra u cjeloživotnom učenju, održivu priskrbljivanju sredstava za život, dobrom zdravlju, aktivnom državljanstvu i poboljšanoj kvaliteti života za pojedince, zajednice i društva mora se prepoznati na široj razini. Pismenost i stalno obrazovanje važni su za osnaživanje žena i ravnopravnost spolova. Moraju se njegovati čvršće veze između formalnog, neformalnog i informalnog pristupa učenju kako bi se odgovorilo na raznolike potrebe i okolnosti u kojima žive odrasli.

38. Adult and continuing education must be greatly expanded and diversified, and integrated into the mainstream of national education and poverty reduction strategies. The vital role literacy plays in lifelong learning, sustainable livelihoods, good health, active citizenship and the improved quality of life for individuals, communities and societies must be more widely recognized. Literacy and continuing education are essential for women's empowerment and gender equality. Closer linkages among formal, non-formal and informal approaches to learning must be fostered to respond to the diverse needs and circumstances of adults.

39. Za promicanje tih aktivnosti nužna su dovoljna sredstva, dobro usmjereni programi opismenjivanja, bolje obučeni učitelji i inovativno korištenje tehnologije. Posebno je važno razmjerno prilagođavanje praktičnih metodologija učenja koje uključuju sudjelovanje poučavanih, a koje razvijaju nevladine organizacije povezujući pismenost s osnaživanjem i lokalnim razvojem. Uspjeh napora uloženih u obrazovanje odraslih u sljedećem desetljeću jasno će se odraziti u znatnom smanjenju razlika u stopi pismenosti između muške i ženske te gradske i ruralne populacije.

39. Sufficient resources, well-targeted literacy programmes, better trained teachers and the innovative use of technologies are essential in promoting these activities. The scaling up of practical, participatory learning methodologies developed by non-government organizations, which link literacy with empowerment and local development, is especially important. The success of adult education efforts in the next decade will be essentially demonstrated by substantial reduction in disparities between male-female and urban-rural literacy rates.

Paneuropsko priopćenje o obrazovanju odraslih za jednakost i uključenost u sklopu mobilnosti i konkurencija, 2008. / Pan-European statement on adult learning for equity and inclusion in the context of mobility and competition, 2008

Mi, predstavnici 33 zemlje paneuropske regije UNESCO-a, na ovoj pripremnoj konferenciji za CONFINTEA-u VI proglašavamo svoju obvezu jačanja obrazovanja i učenja kao prioritet za sve odrasle osobe u regiji. Sastali smo se u doba financijske krize diljem regije i većeg dijela svijeta te u kontekstu neprestanih sukoba, koji ubrzavaju demografsku promjenu i ekološke promjene. Potvrđujemo važnost obrazovanja odraslih koje omogućuje ljudima da se nose s gospodarskim i društvenim promjenama, da aktivno sudjeluju u civilnom društvu te podupiru kulturnu akciju i obogaćuju svoje živote. U mnogim zemljama regije uočavamo trend sve veće koncentracije na strukovno obrazovanje i na razvijanje vještina na poslu te postavljamo pitanje koliko trenutačna kriza poziva na preispitivanje tog trenda. Vjerujemo da je obrazovanje odraslih sada važnije nego ikad te ima veću ulogu u podupiranju ljudi da zarađuju za život te u životu općenito.

Opći kontekst

S otprilike 1,164 milijarde stanovnika, ova je regija raznolika u geografskom, gospodarskom, političkom, društvenom, etničkom, lingvističkom i kulturnom smislu. Demografske se strukture mijenjaju, sveopća se populacija smanjuje i stari, a raznolikost se povećava u velikom dijelu regije, uza sve gospodarske, društvene, kulturne i političke posljedice. Predviđa se da će u zemljama EU-a udio stanovništva starijeg od 65 godina porasti sa 84,6 milijuna (17,1 %) u 2008. na 151,5 milijuna (30 %) u 2060. godini. Gotovo tri milijuna novih ljudi uselilo se 2006. godine u EU, a 20 posto kanadskog i 13 posto stanovništva SAD-a rođeno je u inozemstvu.

Trenutačna je stopa nezaposlenosti 7,1 posto u EU i 6,5 posto u SAD-u. Praktično trećina radne snage u istočnoj Europi završila je niže srednje obrazovanje, a gotovo sedam milijuna ljudi rano je napustilo školu 2006. godine. U SAD-u 21 posto odraslih nije završilo ni upisalo srednju školu, a u Kanadi je 60 posto odraslih u dobi između 25 i 64 godine završilo nešto nakon srednje škole.

We the representatives of the 33 countries in the UNESCO Pan-European Region at this preparatory conference for CONFINTEA VI declare our commitment to strengthening learning and education as a priority for all adults in the region. We meet at a time of financial crisis across the region and the wider world, and in the context of continuing conflicts, accelerating demographic change and environmental changes. We reaffirm the importance of adult learning in enabling people to deal with economic and social change, to participate actively in civil society, to foster cultural action and to enrich their lives. We note the trend in many countries in the region to concentrate increasingly on vocational education for employability and on developing skills at work, and we ask how far present crisis invites a review of this trend. We believe that adult learning is now more important than ever, and has a larger role to play, both to support people in making a living, and for their wider lives.

General Context

With some 1.164 billion inhabitants the region is richly diverse, geographically, economically, politically, socially, ethnically and culturally. Demographic structures are altering and overall population is shrinking and ageing and diversity is increasing in the vast majority of the region, with all the ensuing economic, social, cultural and political implications. In the EU-27 the share of the population aged 65 or over is projected to rise from 84.6 million (17.1%) in 2008 to 151.5 million (30%) in 2060. In 2006 almost 2 million new immigrants settled in the EU, while 20% of the Canadian and 13% of the US population were foreign-born.

The current unemployment rate of 7.1% in the RU and 6.5% in the USA. Virtually one-third of the EE workforce had only the equivalent of lower secondary education there were almost 7 million early school leavers in 2008. In the USA, 21% of the adult population had not attained a high school diploma/equivalent and were not enrolled in school whereas in Canada 60% of adults between the ages of 25 and 64 years had completed some form of postsecondary education.

Pismenost i razine ključnih kompetencija i dalje su izazov u mnogim dijelovima regije. U tom kontekstu treba napomenuti da će do 2020. godine 31,5 posto svih radnih mjesta u EU zahtijevati visoku stručnu spremu, a 50 posto srednju stručnu spremu te je to stalan trend diljem regije. Iz perspektive spolova, također treba napomenuti da su obrazovna postignuća žena općenito viša nego postignuća muškaraca, no u mnogim dijelovima regije stope nezaposlenosti žena još su niže te one i dalje zarađuju manje od muškaraca.

Implikacije za obrazovanje i učenje odraslih

Obrazovanje i učenje odraslih ima presudnu ulogu u odgovaranju na te gospodarske, društvene, kulturne, političke i obrazovne izazove, a ono je veoma profitiralo na mnogim poljima od CONFINTEA-e V. I EU i Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj priznaju važnost cjeloživotnog učenja. Svijest o ključnoj ulozi obrazovanja i učenja odraslih porasla je u većini zemalja, a 17 od 27 zemalja EU-a prihvatilo je sveobuhvatna gledišta strategije cjeloživotnog učenja kao odgovor na Lisabonsku agendu. Smjernice o obrazovanju i učenju odraslih postoje u gotovo svakoj zemlji u regiji. U kontekstu mjerila EU-a, stope sudjelovanja odraslih porasle su sa 7,1 u 2000. godini na 9,7 posto u 2007. godini. U SAD-u je 2001. godine gotovo 50 posto odraslih starijih od 16 godina sudjelovalo u nekom obliku obrazovanja i učenja za odrasle. Odvažnu novu viziju obrazovanja u Kanadi objavilo je u travnju 2008. godine Vijeće ministara obrazovanja Kanade kako bi se riješile obrazovne potrebe i želje Kanađana.

Vizija je dokumenta *Learn Canada 2020* pružanje kvalitetnih mogućnosti cjeloživotnog učenja svim građanima Kanade. Osim toga, obrazovanje i učenje odraslih ima veliki socijalni utjecaj na, među ostalim, zdravstvo, pravosuđe i građanski angažman. Polaznici, predavači, ostali sudionici u socijalnoj politici i društveni pokreti, svi imaju ulogu u postizanju tog utjecaja, često kreativnim i inovativnim oblicima, uključujući, primjerice, obrazovne zajednice i regije, obrazovne festivale ili sheme razvoja zaposlenika. Izazov je sustavno graditi na tim razvojima.

Postojeći okviri, a time i mogućnost obrazovanja i učenja odraslih da odgovori na navedene izazove, razlikuju se diljem regije. U gotovo svim zemljama odgovor je u prvom redu strukovno obrazovanje i trening za rast i konkurentnost.

Literacy and key competence levels continue to be a challenge in many parts of the region. In this context, it is worth noting that by 2020, 31.5% of all jobs in the EU will need high qualifications and 50% medium qualifications and this is a consistent trend across the region. From a gender perspective, it is also worth noting that women's educational achievements are generally higher that men's, in many parts of the region women's employment rates are still lower and they continue to earn less than men.

Implications for ALE

ALE has a critical role in responding to these economic, social, cultural, political and educational challenges and since CONFINTEA V there have been sizeable gains for ALE on a number of fronts. Bothe the EU and the OECD recognise the centrality of lifelong learning. Awareness of the key role of ALE has increased in the majority of countries and 17 of the EU-27 countries have adopted overarching lifelong learning strategy statements in response to the Lisbon Agenda. Policies on ALE exist in virtually every country in the region. In the context of EU benchmark, participation rates for adults have increased from 7.1% in 2000 to 9.7& in 2007. In the USA almost 50% of adults aged 16+ have participated in some form of ALE in 2001. A bold vision for learning in Canada was released in April 2008 by the Council of Ministers of education, Canada, to address the education needs and aspirations of Canadians. The vision of *Learn Canada 2020* is the provision of quality lifelong learning opportunities for all Canadians.

In addition, ALE has a wider social policy role in health, justice and civic engagement, among others. Learners, practitioners, other social policy actors, and social movements all play roles in achieving this impact, often through creative and innovative forms, including, for example, learning communities and regions, learning festivals or employee development schemes. The challenge is to build systematically on these developments.

The existing frameworks and thus the capacity of ALE to respond to the challenges outlined above varies across the region. In all but a small number of countries, the response has been primarily vocational education and training for growth and competitiveness.

Međutim, općenito je gledište konferencije da postoji potreba za integriranijim pristupom koji bi se bavio gospodarskim razvojem, socijalnom kohezijom, jednakošću i raznolikošću, demokratskim državljanstvom, održivim razvojem te osobnim razvojem i razvojem zajednice.

Preporuke

48. UNESCO-ova međunarodna konferencija o obrazovanju (ICE), održana u studenome 2008. godine, podsjetila je na članak 26. UN-ove Deklaracije o ljudskim pravima, u kojem se navodi da svatko ima pravo na obrazovanje. Slažemo se s tvrdnjom ICE-a da je inkluzivno obrazovanje temelj postizanja ljudskog, socijalnog i ekonomskog razvoja.

Paneuropska regija također treba priznati svoju odgovornost partnera u razvoju obrazovanja i učenja odraslih u ostatku svijeta. Naglašena je važnost partnerstava sjevera i juga jer tako mogu učiti jedni od drugih i jedni drugima pomoći u ispunjavanju ciljeva Obrazovanja za sve te osigurati da se prepozna važnost obrazovanja i učenja odraslih u ispunjavanju milenijskih ciljeva razvoja.

1. Preporučuje se da okviri obrazovnih politika:

- obuhvaćaju formalne, neformalne i informalne oblike obrazovanja i učenja odraslih
- uzmu u obzir osobne, socijalne, zdravstvene, ekonomske, kulturne i međugeneracijske pogodnosti obrazovanja odraslih
- obuhvaćaju programe koji se temelje na potrebama polaznika i budu dostupniji potporom obrazovanja i ostalim oblicima potpora
- ojačaju povezanost i koordinaciju sa skrbi i obrazovanjem djece u okvirima i strategijama cjeloživotnog učenja
- budu razvijeni i provedeni horizontalnim, koordiniranim i inkluzivnim pristupom.

2. Pitanjima upravljanja treba pristupiti s ciljem kreiranja lokalnih, regionalnih i nacionalnih okvira, struktura i partnerstava - uključujući državna tijela, socijalne partnere i civilno društvo - što je presudno za razvoj, koordinaciju, financiranje, opskrbu, upravljanje i nadzor kvalitete obrazovanja i učenja odraslih.

However, the overwhelming view of the conference is that there is a need for a more integrated approach that addresses economic development, social cohesion, equity and diversity, democratic citizenship, sustainable development and community and personal development.

Recommendations

The 48th UNESCO International Conference on Education (ICE), November 2008, recalled Article 26 of the UN Declaration of Human Rights which states that everyone has a right to education. We concur with ICE's affirmation that inclusive education is fundamental to achieving human, social and economic development.

There is need for Pan-European region to recognise its responsibility to act as a partner for the development of ALE in the rest of the world. The significance of North-South partnerships is stressed, since they enable mutual learning and aid to be directed to fulfil EFA goals and ensure that the importance of ALE in pursuing the Millennium development Goals is recognised.

1. It is recommended that policy frameworks:

- Cover the formal, non-formal and the informal forms of ALE
- Take into account the personal, social, health, economic, cultural and intergenerational benefits of adult learning
- Encompass programmes that are based on the needs of learners and made more accessible through appropriate learning and other supports
- Strengthen the links and co-ordination with early childhood care and education (ECCE) in lifelong learning frameworks and strategies
- Be developed and implemented through a horizontal, coordinated, and inclusive approach.

2. Governance issues should be addressed with a view to creating the local, regional and national frameworks, structures and partnerships –including public authorities, social partners and civil society – essential for the development, coordination, funding, provision, quality management and monitoring of ALE.

Uključenost civilnog društva u razvoj, provedbu i upravljanje obrazovnim politikama treba osobito promicati i podupirati. Udruženja polaznika, obrazovne zajednice i regije odigrat će pozitivnu ulogu u uspostavi, planiranju, donošenju i podupiranju inicijativa za obrazovanje i učenje odraslih u tom pogledu.

3. Obrazovanje i učenje odraslih presudno je za javni i privatni interes, a iscrpno javno ulaganje ključno je za razvoj obrazovanja i učenja odraslih.

U mnogim zemljama ne ulaže se dovoljno novca u strukovno, a pogotovo ne u nestrukovno obrazovanje odraslih.

Financiranje treba uključivati javne izvore uz potporu na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini te doprinose više dionika iz privatnog sektora i doprinose pojedinaca. Nedovoljno zastupljene skupine trebaju posebnu financijsku potporu. Pravodobna i učinkovita ulaganja u obrazovanje i učenje odraslih mogla bi spriječiti više socijalne troškove nezaposlenosti ili marginalizaciju.

Treba uspostaviti nove financijske mehanizme kako bi se potaknulo individualno i kolektivno sudjelovanje i ulaganje poduzeća.

4. Zemlje trebaju promicati pristup obrazovanju i učenju odraslih.

Slabo sudjelovanje u obrazovanju i učenju odraslih, osobito među socio-ekonomskim skupinama koje bi najviše profitirale od daljnjeg obrazovanja, predstavlja problem. Preporučujemo promicanje i potporu pravednijeg pristupa i sudjelovanja u obrazovanju i učenju odraslih konkretnim mjerama usmjerenima osobito na one odrasle osobe za koje je inače najmanje vjerojatno da će sudjelovati, primjerice Tjedan obrazovanja odraslih. Kao rezultat, povećat će se sveukupno sudjelovanje. To će uključivati jačanje punog raspona i kvalitete obrazovanja i učenja odraslih, razvoj sustava cjeloživotnih smjernica i promoviranja ključnih kompetencija potrebnih za bavljenje individualnim društvenim i gospodarskim promjenama te nejednakostima spolova i socijalnim nejednakostima, a da bi se pridonijelo socijalnoj pravdi i dinamičnom civilnom društvu. Osim toga, institucije visokog obrazovanja trebaju postati pristupačnije u pogledu povećane potrebe za višom stručnom spremom.

The involvement of civil society in policy development, policy implementation and governance should be particularly promoted and supported. Learners' organisations, learning communities and learning regions have a positive role to play in establishing, planning, delivering and supporting ALE initiatives in this regard.

3. ALE is vital to the public and private interest and robust public investment is key to the development of ALE.

In many countries the financing of vocational and, in particular, nonvocational adult education is not sufficient.

Funding should include public sources with support from national, regional, and local level, as well as multi-stakeholder contributions from the private sector and the individual. Underrepresented groups need particular financial support. Timely and effective investment in ALE could prevent the higher social costs of unemployment or marginalization.

New financing mechanisms should be put in place to stimulate individual and collective participation and investment by enterprises.

4. Countries should promote access to ALE.

Low participation in ALE, particularly among socialeconomic groups that could benefit most from further learning, is a concern. We recommend a more equitable access to and participation in, ALE be promoted and supported through concrete measures targeted especially at those adults otherwise least likely to participate, such as Adult Learners' Week. As a result the overall volume of participation will increase. This will involve strengthening the full range and the quality of ALE provision, the development of lifelong guidance systems and the promotion of key competences needed to address individual social and economic change as well as gender and social inequalities and to contribute to a social justice and a dynamic civil society. In addition, higher education institutions should become more responsive to the increasing demand for higher level qualifications.

5. Prepoznavši presudnu važnost pismenosti, jezika, numeričke pismenosti, društvenih, informacijskih i komunikacijskih te strukovnih kompetencija kao dio strategija cjeloživotnog učenja u paneuropskoj regiji i ostalim regijama svijeta,

te u pogledu novih zahtjeva kompetencija koji se razvijaju, preporučujemo da se posebna pažnja obrati na:

a) podršku osobama koje trebaju održati i poboljšati pismenost, jezik, numeričku pismenost i informacijske i komunikacijske kompetencije kao ključna sredstva individualnog osnaživanja, uključivanja i gospodarske dobrobiti;

b) kontinuitet stjecanja obrazovanja, primjena u zdravstvenom, radnom, socijalnom i osobnom kontekstu te održavanje kompetencija pismenosti;

c) međugeneracijski utjecaj i korist od obiteljske pismenosti; te

d) programe obrazovanja i učenja odraslih, da odražavaju ciljeve Obrazovanja za sve i one UN-ova Desetljeća pismenosti kao međunarodni program za jačanje akcije u pogledu pismenosti.

6. S obzirom na strukturu i kapacitet obrazovanja i učenja odraslih u pogledu razvoja regije, preporučujemo da UNESCO razvije model pokazatelja sudjelovanja i napretka na internetskom portalu kojim se zemlje mogu koristiti kako bi mjerile promjene, procjenjivale promjenu tijekom vremena i razmjenjivale dobre prakse s ostalim zemljama.

Na koristan način mogu uključiti:

- povećane stope sudjelovanja u obrazovanju i učenju odraslih te ciljana povećanja među nedovoljno zastupljenim skupinama;
- odgovarajuće mjere za odrasle osobe koje trebaju poboljšati svoju pismenost, jezik, numeričku pismenost te informacijske i komunikacijske vještine i kompetencije; te
- želje svake radno sposobne odrasle osobe da poboljša svoje vještine, kompetencije i/ili kvalifikacije.

5. Recognising the critical importance of literacy, language, numeracy, social, ICT and VET competences as a part of lifelong learning strategies in pan-European region and in the other regions of the world,

and in view of new and evolving demands these competences, we recommend that special attention be given to:

a) supporting people needing to maintain and improve literacy, language, numeracy and ICT competences as a key tool for individual empowerment, inclusion and economic wellbeing.

b) the continuum from acquisition, the application in health, work, social and personal context and the maintenance of literacy competences

c) the intergenerational impact and benefits of family literacy

d) adult learning and education programmes reflect the EFA goals and the objectives of the UN Literacy Decade as an international platform for strengthening action in literacy.

6. Given diversity of the structure and capacity of ALE in the development of the region we recommend UNESCO develops a template of indicators of participation and progression on a web portal that countries may use to measure changes, to evaluate change over time and to share good practices with other countries.

These could usefully include:

- Improved participation rates in ALE, and targeted increase among under-represented groups
- An appropriate measure for adults for adults needing improved literacy, language, numeracy and ICT skills and competences
- The aspiration for every adult of working age to improve their skills, competences and/or qualifications.

7. Gdje god i kako god postignuti ishodi učenja trebaju se priznavati i vrednovati.

To treba učiniti u sklopu koherentnih nenacionalnih i/ili nacionalnih sustava. Pozivamo UNESCO da podupre inicijative na tom području.

8. Trebaju biti razvijene politike, strukture i mjere za osiguravanje kvalitete obrazovanja.

Profili kompetencija za predavače u obrazovanju i učenju odraslih te sustavan pristup njihovu početnom i stalnom profesionalnom razvoju također trebaju biti razvijeni koliko je to izvedivo. Visoko obrazovanje s drugim pružateljima usluga obrazovanja ima ključnu ulogu u tom pogledu.

9. Obrazovanje i učenje odraslih legitimno je i bitno područje istraživanja.

Preporučujemo da se više ulaže u istraživanje, evaluaciju i dokumentaciju obrazovanja i učenja odraslih radi promicanja informiranijih strateških odluka i poboljšanja kvalitete. Treba razviti sveobuhvatne sustave prikupljanja podataka da bi se demonstrirala veća korist od sudjelovanja u obrazovanju i učenju odraslih te da bi se uvelike povećala sveukupna usporedivost i transparentnost obrazovanja i učenja odraslih za mnogo dionika. Kako bi se promicali kreiranje, popularizacija i primjena istraživanja u obrazovanju i učenju odraslih, postoji jasna potreba za razvojem istraživačke infrastrukture, snažnim mehanizmima za kreiranje i popularizaciju istraživanja te, u kritičkom smislu, za istraživanje radi promicanja upotrebe rezultata istraživanja u razvoju i provedbi obrazovnih politika.

10. Preporučujemo da UNESCO potakne države članice

da uključe predstavnike nevladinih organizacija, organizacija civilnog društva, poslodavce, sindikate, pružatelje usluga i polaznike u svoja izaslanstva za CONFINTEA-u VI.

Daljnje aktivnosti

Razvoj i provedba redovnih mehanizama za praćenje potrebni su da bi se provele preporuke proizišle iz ove konferencije. Zbog toga pozivamo da:

7. Learning outcomes wherever, whenever and however achieved should be recognised and validated.

This should take place within the context of coherent sub-national and/or regional national systems. We call upon UNESCO to support initiatives in this field.

8. Policies, structures and measures to assure the quality of learning should be developed.

Competence profiles for ALE practitioners and a systematic approach to their initial and continuing professional development should also be developed as far as is practicable. Higher education along with other providers has a key role to play in this regard.

9. ALE is a legitimate and essential research area.

We recommend more investment in research, evaluation of ALE in order to promote better-informed policy decisions and to improve quality. To demonstrate the wider benefits of participation in ALE and substantially increase the overall comparability and visibility of ALE for a wider range of stakeholders, comprehensive data collection systems should be developed. To promote ALE research production, dissemination and application there is a clear need for the development of a research infrastructure, for robust mechanisms for the production and dissemination of research and critically, for a research interface to promote use of research results in policy development and implementation.

10. We recommend that UNESCO encourage member states

to include representatives of NGOs, CSOs, employers, unions, providers and adult learners in their delegations to CONFINTEA VI.

Follow-up

The development and implementation of regular tracking mechanisms is necessary in order to achieve the recommendations resulting from the conference. To that end, we strongly urge that:

- države članice uspostave redovan mehanizam praćenja za provedbu postojećih preporuka na razini zemlje;

- se države članice obvežu da će unaprijediti nadgledanje i učiniti važan srednjoročni pregled za CONFINTEA-u VI, koji će se podudarati s vremenskim slijedom Obrazovanja za sve i milenijskih ciljeva razvoja za 2015. godinu;

- se razviju modeli za razmjenu dobre prakse u sklopu međunarodne suradnje u savjetodavnim odborima za obrazovanje i učenje odraslih, uključujući nevladine organizacije i organizacije civilnog društva, mreže i skupne programe;

- se države članice obvežu na poticanje i pružanje potpore suradnji i dijalogu različitih interesnih skupina i dionika u obrazovanju odraslih; te da

- UNESCO, putem svoga Instituta za cjeloživotno učenje, na globalnoj razini koordinira proces praćenja kako bi se povremeno ocijenili napredak i izvedba u obrazovanju i učenju odraslih.

- Member States establish a regular monitoring mechanisms for implementing the present recommendations at country level

- Member States commit themselves to monitoring progress and to a substantial CONFINTEA VI Mid-Term Review which will coincide with the EFA and MDGs timeline of 2015

- Templates for sharing good practice in a framework of international co-operation through ALE advisory committees, including NGOs and CSOs, networks and collaborative programmes are developed

- Member States commit themselves to encourage and support co-operation and dialogue among different interest groups and stakeholders in adult education

- UNESCO, through the UNESCO Institute of Lifelong Learning coordinates a monitoring process at global level to periodically take stock of the progress and performance in ALE.

Okvir za djelovanje iz Beléma - Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost, 2009. / Bélem Framework for action - Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future, 2009

Preambula

1. Mi, zemlje članice UNESCO-a, predstavnici organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, agencija Ujedinjenih naroda, međuvladinih agencija i privatnog sektora, okupili smo se u Belému do Paru u Brazilu u prosincu 2009. godine kao sudionici šeste međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI) da bismo ocijenili napredak u učenju i obrazovanju odraslih od CONFINTEA-e V. Obrazovanje odraslih prepoznato je kao ključan element prava na obrazovanje, zbog čega bismo trebali hitno iscrtati novi smjer kretanja kako bismo omogućili svim mladim ljudima i odraslima da iskoriste to pravo.

Preamble

1. We, the 156 Member States of UNESCO, representatives of civil society organizations, social partners, United Nations agencies, intergovernmental agencies and the private sector, have gathered in Belém do Pará in Brazil in December 2009 as participants in the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) to take stock of the progress made in adult learning and education since CONFINTEA V. Adult education is recognised as an essential element of the right to education, and we need to chart a new and urgent course of action to enable all young people and adults to exercise this right.

2. Mi neprestano ponavljamo fundamentalnu ulogu učenja i obrazovanja odraslih na način kako je postavljena tijekom pet međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA I-V) od 1949. godine i jednoglasno se obvezujemo da ćemo, s osjećajem za hitnost i ubrzanim ritmom, provesti i unaprijediti planove koji se odnose na učenje i obrazovanje odraslih.

3. Mi potvrđujemo definiciju obrazovanja odraslih postavljenu prvi put na konferenciji *Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih* održanoj u Nairobiju 1976. te dalje razvijenu *Hamburškom deklaracijom* iz 1997. godine, prema kojima obrazovanje odraslih označava „cjelokupno tijelo neprekidnih procesa učenja, formalnih ili drugih, kojima ljudi koje njihovo društvo smatra odraslima razvijaju sposobnosti, obogaćuju znanja te unapređuju tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ih okreću u novom smjeru kako bi zadovoljili vlastite potrebe i potrebe svojih društava“.

4. Mi potvrđujemo da je pismenost najznačajniji temelj za izgradnju sveobuhvatnog, inkluzivnog i integriranog cjeloživotnog i općeživotnog učenja za sve mlade ljude i odrasle. S obzirom na veličinu izazova koju pismenost globalno predstavlja, smatramo da je od vitalnog značaja udvostručiti naše napore kako bismo osigurali da se postojeći ciljevi i prioriteti vezani uz pismenost odraslih, na način na koji su definirani u Obrazovanju za sve (EFA), Desetljeću pismenosti Ujedinjenih naroda (UNLD) i Inicijativi pismenosti za osnaživanje (LIFE), ostvare upotrebom svih raspoloživih sredstava.

5. Obrazovanje mladih ljudi i odraslih omogućuje pojedincima, a posebice ženama, da se nose s višestrukim društvenim, gospodarskim i političkim krizama te klimatskim promjenama. Dakle, mi prepoznajemo ključnu ulogu koju učenje i obrazovanje odraslih imaju za ostvarenje Milenijskih ciljeva razvoja (MDG), Obrazovanja za sve (EFA) i UN-ovog plana za održivi ljudski, društveni, gospodarski, kulturni i ekološki razvoj, uključujući ravnopravnost spolova (CEDAW i Pekinška platforma za akciju).

6. Mi stoga usvajamo ovaj **Okvir za djelovanje iz Beléma** da bi nas vodio u korištenju moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost za sve.

2. We reiterate the fundamental role of adult learning and education as laid down during the five International Conferences on Adult Education (CONFINTEA I-V) since 1949 and unanimously undertake to take forward, with a sense of urgency and at an accelerated pace, the agenda of adult learning and education.

3. We endorse the definition of adult education, first laid down in the *Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education* of 1976 and further developed in the *Hamburg Declaration* of 1997, namely, adult education denotes “the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society”.

4. We affirm that literacy is the most significant foundation upon which to build comprehensive, inclusive and integrated lifelong and life-wide learning for all young people and adults. Given the magnitude of the global literacy challenge, we deem it vital that we redouble our efforts to ensure that existing adult literacy goals and priorities, as enshrined in Education for All (EFA), the United Nations Literacy Decade (UNLD) and the Literacy Initiative for Empowerment (LIFE), are achieved by all means possible.

5. The education of young people and adults enables individuals, especially women, to cope with multiple social, economic and political crises, and climate change. Therefore, we recognise the key role of adult learning and education in the achievement of the Millennium Development Goals (MDGs), Education for All (EFA) and the UN agenda for sustainable human, social, economic, cultural and environmental development, including gender equality (CEDAW and the Beijing Platform for Action)

6. We therefore adopt this **Belém Framework for Action** to guide us in harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future for all.

Prema cjeloživotnom učenju

7. Cjeloživotno učenje ima kritičnu ulogu za odgovor na globalne probleme i izazove vezane uz obrazovanje. Cjeloživotno je učenje „od kolijevke do groba" filozofija, konceptualni okvir i organizacijsko načelo svih oblika obrazovanja, temeljeno na inkluzivnim, emancipatorskim, humanističkim i demokratskim vrijednostima, sveobuhvatni je i sastavni dio vizije društva utemeljenog na znanju. Mi ponovno potvrđujemo četiri stupa učenja koja je preporučila Međunarodna komisija o obrazovanju za 21. stoljeće: učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti za zajedništvo.

8. Mi uviđamo da je učenje i obrazovanje odraslih značajna komponenta procesa cjeloživotnog učenja koje obuhvaća cjelinu učenja od formalnog do neformalnog i informalnog učenja. Učenje i obrazovanje odraslih zadovoljavaju potrebe učenja mladih, odraslih i starijih ljudi. Učenje i obrazovanje odraslih pokrivaju širok spektar sadržaja - općenite teme, strukovna pitanja, obiteljsku pismenost i obiteljsko obrazovanje, građanstvo i mnoga druga područja - s prioritetima koji ovise o specifičnim potrebama pojedinih zemalja.

9. Mi smo uvjereni u kritičnu ulogu cjeloživotnog učenja za odgovor na globalne probleme i izazove vezane uz obrazovanje, te smo njome nadahnuti. Nadalje, naše je uvjerenje da učenje i obrazovanje odraslih pruža ljudima nužna znanja, sposobnosti, vještine, kompetencije i vrijednosti kojima će prakticirati i unaprijediti svoja prava i kojima će steći kontrolu nad svojim sudbinama. Učenje i obrazovanje odraslih također su imperativi za postizanje pravičnosti i uključenosti, iskorjenjivanje siromaštva i izgradnju pravičnih, tolerantnih, održivih i na znanju utemeljenih društava.

Preporuke

10. Dok potvrđujemo svoja postignuća i napredak od CONFINTEA-e V, svjesni smo izazova s kojima se još suočavamo. Prepoznajući da je ispunjenje prava na obrazovanje odraslih i mladih ljudi uvjetovano s obzirom na politike, upravljanje, financiranje, sudjelovanje, inkluziju, pravičnost i kvalitetu, kako je to opisano u priloženim **Polazišnim osnovama**, odlučni smo slijediti sljedeće preporuke. Naročiti izazovi koje predstavlja pismenost upućuju nas da pismenost odraslih postavimo u prvi plan.

Towards Lifelong Learning

7. The role of lifelong learning is critical in addressing global educational issues and challenges. Lifelong learning "from cradle to grave" is a philosophy, a conceptual framework and an organising principle of all forms of education, based on inclusive, emancipatory, humanistic and democratic values; it is all-encompassing and integral to the vision of a knowledge-based society. We reaffirm the four pillars of learning as recommended by the International Commission on Education for the Twenty-first Century, namely learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together.

8. We recognise that adult learning and education represent a significant component of the lifelong learning process, which embraces a learning continuum ranging from formal to non-formal to informal learning. Adult learning and education cater to the learning needs of young people, adults and older people. Adult learning and education cover a broad range of content – general issues, vocational matters, family literacy and family education, citizenship and many other areas besides – with priorities depending on the specific needs of individual countries.

9. We are convinced and inspired by the critical role of lifelong learning in addressing global and educational issues and challenges. It is furthermore our conviction that adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values to exercise and advance their rights and take control of their destinies. Adult learning and education are also an imperative for the achievement of equity and inclusion, for alleviating poverty and for building equitable, tolerant, sustainable and knowledge-based societies.

RECOMMENDATIONS

10. While we acknowledge our achievements and progress since CONFINTEA V, we are cognisant of the challenges with which we are still confronted. Recognising that the fulfilment of the right to education for adults and young people is conditioned by considerations of policy, governance, financing, participation, inclusion, equity and quality as outlined in the annexed **Statement of Evidence**, we are determined to pursue the following recommendations. The particular challenges faced by literacy lead us to place recommendations on adult literacy to the fore.

Pismenost odraslih

11. Pismenost je nužna osnova koja omogućuje mladim ljudima i odraslima da se uključe u mogućnosti učenja na svim razinama. Pravo na pismenost neodvojiv je dio prava na obrazovanje. Pretpostavka je razvoja osobnog, društvenog, ekonomskog i političkog osnaživanja. Pismenost je ključno sredstvo izgradnje ljudskih sposobnosti da bi se mogli nositi s nastajućim izazovima i složenostima života, kulture, gospodarstva i društva.

S obzirom na tvrdokornost i opseg izazova koji pismenost predstavlja, praćen neiskorištavanjem ljudskih resursa i potencijala, udvostručenje napora kojima bi se do 2015. godine nepismenost smanjila 50 posto u odnosu na razinu iz 2000. predstavlja imperativ (4. cilj EFA-e i druge međunarodne obveze), s krajnjim ciljem sprečavanja i prekidanja ciklusa niske pismenosti te kreiranja potpuno pismenog svijeta.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) osigurati da se u svim istraživanjima i prikupljenim podacima pismenost prizna kao kontinuum;

b) razviti plan s jasnim ciljevima i rokovima da bi se odgovorilo na taj izazov na temelju kritičke procjene ostvarenog napretka, prepreka na koje se naišlo i utvrđenih slabosti;

c) mobilizirati te povećati vanjske i unutarnje resurse i ekspertizu da bi se proveli programi opismenjavanja na višoj razini i s većim opsegom, pokrivenošću i kvalitetom, s ciljem promicanja integralnih i srednjoročnih procesa, čime bi se osiguralo ostvarenje održive pismenosti pojedinaca;

d) razvijati opismenjavanje koje je relevantno i prilagođeno potrebama pojedinaca te vodi funkcionalnom i održivom znanju, vještinama i kompetencijama sudionika, čime će ih se osnažiti da učenje nastave kao dio cjeloživotnog učenja, a njihova postignuća budu prepoznata odgovarajućim instrumentima i metodama procjene;

e) usmjeriti aktivnosti opismenjavanja na žene i stanovništvo u iznimno nepovoljnom društvenom položaju, uključujući autohtono stanovništvo i zatvorenike, s ukupnom usredotočenošću na ruralno stanovništvo;

Adult Literacy

11. Literacy is an indispensable foundation that enables young people and adults to engage in learning opportunities at all stages of the learning continuum. The right to literacy is an inherent part of the right to education. It is a prerequisite for the development of personal, social, economic and political empowerment. Literacy is an essential means of building people's capabilities to cope with the evolving challenges and complexities of life, culture, economy and society.

Given the persistence and scale of the literacy challenge, and the concomitant waste of human resources and potential, it is imperative that we redouble efforts to reduce illiteracy by 50 per cent from 2000 levels by 2015 (EFA Goal 4 and other international commitments), with the ultimate goal of preventing and breaking the cycle of low literacy and creating a fully literate world.

To these ends, we commit ourselves to:

a) ensuring that all surveys and data collection recognise literacy as a continuum;

b) developing a road map with clear goals and deadlines to meet this challenge based on the critical assessments of progress made, obstacles encountered and weaknesses identified;

c) mobilising and increasing internal and external resources and expertise to carry out literacy programmes with greater scale, range, coverage and quality to foster integral and medium-term processes, to ensure that individuals achieve sustainable literacy;

d) developing literacy provision that is relevant and adapted to learners' needs and leads to functional and sustainable knowledge, skills and competence of participants empowering them to continue as lifelong learners whose achievement is recognised through appropriate assessment methods and instruments;

e) focusing literacy actions on women and highly disadvantaged populations including indigenous peoples and prisoners, with an overall focus on rural populations;

f) uspostaviti međunarodne indikatore i ciljeve pismenosti;

g) sustavno pratiti i izvještavati o napretku, između ostalog o investicijama i adekvatnosti resursa vezanih uz opismenjavanje u svakoj zemlji, kao i na globalnoj razini putem uključenja posebne sekcije u Globalno izvješće praćenja EFA-e;

h) planirati i implementirati kontinuirano obrazovanje, osposobljavanje i razvijanje vještina iznad razine temeljnih vještina pismenosti, što bi bilo podržano obogaćenom pismenom okolinom.

Javne politike

12. Politike i zakonodavne mjere za obrazovanje odraslih trebaju biti sveobuhvatne, inkluzivne i integrirane unutar cjeloživotne i općeživotne perspektive učenja na temelju sektorskih i unutarsektorskih načela, pokrivajući i povezujući sve komponente učenja i obrazovanja.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) razviti i implementirati politike s potpuno uračunatim troškovima, dobro usmjerene planove i zakonodavstvo usmjereno na pismenost odraslih, obrazovanje za mlade ljude i za odrasle, i na cjeloživotno učenje;

b) oblikovati specifične i konkretne akcijske planove za učenje i obrazovanje odraslih koji su integrirani u MDG, EFA i UNLD, kao i u ostale nacionalne i regionalne razvojne planove i u aktivnosti LIFE-a gdje postoje;

c) osigurati da učenje i obrazovanje odraslih budu uključeni u inicijativu „ONE United Nations“;

d) uspostaviti odgovarajuće mehanizme koordinacije kao što su nadzorni odbori, koji uključuju sve aktivne dionike u učenju i obrazovanju odraslih;

e) razviti ili unaprijediti strukture i mehanizme za priznavanje, vrednovanje i akreditaciju svih oblika učenja putem uspostave okvira ekvivalentnosti.

f) establishing international indicators and targets for literacy;

g) systematically reviewing and reporting progress, amongst others on investment and the adequacy of resources in literacy in each country and at the global level by including a special section in the EFA Global Monitoring Report;

h) planning and implementing continuing education, training and skills development beyond the basic literacy skills supported by an enriched literate environment.

Policy

12. Policies and legislative measures for adult education need to be comprehensive, inclusive and integrated within a lifelong and life-wide learning perspective, based on sector-wide and inter-sectoral approaches, covering and linking all components of learning and education.

To these ends, we commit ourselves to:

a) developing and implementing fully-costed policies, well-targeted plans and legislation for addressing adult literacy, education for young people and adults, and lifelong learning;

b) designing specific and concrete action plans for adult learning and education which are integrated into MDG, EFA and UNLD, as well as other national and regional development plans, and with LIFE activities where those exist;

c) ensuring that adult learning and education are included in the “ONE United Nations” initiative;

d) establishing appropriate coordination mechanisms, such as monitoring committees involving all stakeholders active in adult learning and education;

e) developing or improving structures and mechanisms for the recognition, validation and accreditation of all forms of learning by establishing equivalency frameworks.

Upravljanje

13. Dobro upravljanje omogućuje djelotvornu, transparentnu, odgovornu i pravičnu implementaciju politika učenja i obrazovanja odraslih. Zastupljenost i sudjelovanje svih dionika nužni su želi li se zajamčiti responzivnost prema potrebama svih osoba koje uče, posebice onih u nepovoljnom društvenom položaju.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) stvoriti i održavati mehanizme za uključenost javnih vlasti na svim administrativnim razinama, organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, privatnog sektora, zajednice i udruženja odraslih učenika i nastavnika u razvoj, implementaciju i evaluaciju politika i programa;

b) poduzeti mjere izgradnje kapaciteta da bi se podržala konstruktivna, informirana i primjerena uključenost organizacija civilnog društva, zajednice i udruženja odraslih polaznika u razvoj, implementaciju i evaluaciju politika i programa;

c) promovirati i podupirati međusektorsku i međuministarsku suradnju;

d) promicati transnacionalnu suradnju projektima i mrežama za dijeljenje znanja, iskustva i inovativnih praksi.

Financiranje

14. Učenje i obrazovanje odraslih vrijedno su ulaganje koje donosi društvenu korist stvaranjem demokratskijeg, mirnijeg, inkluzivnijeg, produktivnijeg, zdravijeg i održivijeg društva. Znatna financijska ulaganja nužna su da bi se osiguralo pružanje kvalitetnih usluga učenja i obrazovanja odraslih.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) ubrzati napredak prema ostvarenju preporuke CONFINTEA-e, koja traži ulaganje barem šest posto BDP-a u obrazovanje te raditi na povećanju ulaganja u učenje i obrazovanje odraslih;

Governance

13. Good governance facilitates the implementation of adult learning and education policy in ways which are effective, transparent, accountable and equitable. Representation by and participation of all stakeholders are indispensable in order to guarantee responsiveness to the needs of all learners, in particular the most disadvantaged.

To these ends, we commit ourselves to:

a) creating and maintaining mechanisms for the involvement of public authorities at all administrative levels, civil society organisations, social partners, the private sector, community and adult learners' and educators' organisations in the development, implementation and evaluation of adult learning and education policies and programmes;

b) undertaking capacity-building measures to support the constructive and informed involvement of civil society organisations, community and adult learners' organisations, as appropriate, in policy and programme development, implementation and evaluation;

c) promoting and supporting inter-sectoral and inter-ministerial cooperation;

d) fostering transnational cooperation through projects and networks for sharing know-how and innovative practice.

Financing

14. Adult learning and education represent a valuable investment which brings social benefits by creating more democratic, peaceful, inclusive, productive, healthy and sustainable societies. Significant financial investment is essential to ensure the quality provision of adult learning and education.

To these ends, we commit ourselves to:

a) accelerating progress towards achieving the CONFINTEA V recommendation to seek investment of at least 6% of GNP in education, and working towards increased investment in adult learning and education;

b) širiti postojeće obrazovne resurse i budžete u svim odjelima javne uprave da bi se postigao cilj integrirane strategije učenja i obrazovanja odraslih;

c) razmatrati nove i otvarati postojeće transnacionalne programe financiranja za pismenost i obrazovanje odraslih, u skladu s aktivnostima u sklopu Programa za cjeloživotno učenje EU-a;

d) stvarati poticaje za promicanje novih izvora financiranja, na primjer iz privatnog sektora, NVO-a, zajednica i pojedinaca, ne dovodeći u pitanje načela pravičnosti i inkluzije;

e) dati prioritet investicijama u cjeloživotnom učenju za žene, stanovništvo iz ruralnih krajeva i osobe s posebnim potrebama.

Kao potporu tim strategijama, pozivamo međunarodne partnere da:

f) ispune svoje obveze premošćivanja financijskog jaza koji sprečava dostizanje svih ciljeva EFA-e, posebice 3. i 4. cilja (učenje mladih i odraslih, pismenost odraslih);

g) povećaju sredstva i tehničku pomoć za opismenjavanje, učenje i obrazovanje odraslih te istraže provedivost korištenja alternativnih mehanizama financiranja, kao što su zamjena duga ili odgoda;

h) zahtijevaju da planovi obrazovnog sektora podneseni Inicijativi *Fast Track* (FTI) sadrže pouzdane aktivnosti i investicije koje se odnose na pismenost odraslih.

Sudjelovanje, inkluzija i pravičnost

15. Inkluzivno obrazovanje temelj je postizanja ljudskog, društvenog i gospodarskog razvoja. Opremanje svih pojedinaca da bi mogli razviti svoje potencijale znatno doprinosi njihovom ohrabrenju u vođenju zajedničkog skladnog i dostojanstvenog života. Ne može postojati isključenost na temelju godina, roda, etniciteta, statusa migranta, jezika, religije, invaliditeta, ruralnosti, seksualnog identiteta ili orijentacije, siromaštva, raseljenosti ili izdržavanja zatvorske kazne. Borba protiv kumulativnih efekata višestruko nepovoljnog položaja posebno je važna. Potrebno je poduzeti mjere koje bi svima povećale pristup i motivaciju.

b) expanding existing educational resources and budgets across all government departments to meet the objectives of an integrated adult learning and education strategy;

c) considering new, and opening up existing, transnational funding programmes for literacy and adult education, along the lines of the actions taken under the EU Lifelong Learning Programme;

d) creating incentives to promote new sources of funding, e.g. from the private sector, NGOs, communities and individuals, without prejudicing the principles of equity and inclusion;

e) prioritising investment in lifelong learning for women, rural populations and people with disabilities.

In support of these strategies, we call upon international development partners to:

f) meet their commitment to filling the financial gaps that prevent the achievement of all EFA Goals, in particular Goals 3 and 4 (youth and adult learning, adult literacy);

g) increase funds and technical support for adult literacy, learning and education, and explore the feasibility of using alternative financing mechanisms, such as debt swap or cancellation;

h) require education sector plans submitted to the Fast Track Initiative (FTI) to include credible action on, and investment in, adult literacy.

Participation, inclusion and equity

15. Inclusive education is fundamental to the achievement of human, social and economic development. Equipping all individuals to develop their potential contributes significantly to encouraging them to live together in harmony and with dignity. There can be no exclusion arising from age, gender, ethnicity, migrant status, language, religion, disability, rurality, sexual identity or orientation, poverty, displacement or imprisonment. Combating the cumulative effects of multiple disadvantage is of particular importance. Measures should be taken to enhance motivation and access for all.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) promovirati i omogućavati pravičniji pristup i sudjelovanje u učenju i obrazovanju odraslih povećanjem kulture učenja te uklanjanjem prepreka sudjelovanju;

b) promovirati i podupirati pravičniji pristup i sudjelovanje u učenju i obrazovanju odraslih dobro osmišljenim i ciljanim usmjeravanjem i informiranjem, kao i aktivnostima i programima kao što su tjedni obrazovanja odraslih te festivali učenja;

c) predvidjeti i odgovoriti na probleme skupina za koje se može utvrditi da su u višestruko nepovoljnom položaju, posebice u ranoj odrasloj dobi;

d) stvarati centre i prostore učenja u zajednici koji će biti višenamjenski te unapređivati pristup i sudjelovanje u cijelom spektru programa učenja i obrazovanja odraslih za žene, uzimajući u obzir specifične zahtjeve rodno-specifičnog tijeka života;

e) podupirati razvoj pisanja i pismenosti na raznim autohtonim jezicima razvijanjem relevantnih programa, metoda i materijala koji priznaju i vrednuju autohtone kulture, znanja i metodologije, a istodobno adekvatno razvijaju učenje drugog jezika za širu komunikaciju;

f) financijski podupirati sustavnu usredotočenost na skupine u nepovoljnom društvenom položaju (na primjer autohtono stanovništvo, migrante, osobe s posebnim potrebama te osobe nastanjene u ruralnim područjima) u svim obrazovnim politikama i pristupima koji mogu uključivati besplatne programe ili programe koje subvencioniraju strane vlade, poticajima za učenje kao što su stipendije, oslobođenje od plaćanja školarine i plaćen studijski dopust;

g) omogućiti obrazovanje odraslih u zatvorima na svim prikladnim razinama;

To these ends, we commit ourselves to:

a) promoting and facilitating more equitable access to, and participation in, adult learning and education by enhancing a culture of learning and by eliminating barriers to participation;

b) promoting and supporting more equitable access to, and participation in, adult learning and education through well-designed and targeted guidance and information, as well as activities and programmes such as Adult Learners' Weeks and learning festivals;

c) anticipating and responding to identifiable groups entering trajectories of multiple disadvantage, in particular in early adulthood;

d) creating multi-purpose community learning spaces and centres and improving access to, and participation in, the full range of adult learning and education programmes for women, taking account of the particular demands of the gender-specific life-course;

e) supporting the development of writing and literacy in the various indigenous languages by developing relevant programmes, methods and materials that recognise and value the indigenous cultures, knowledge and methodologies, while adequately developing the teaching of the second language of wider communication;

f) supporting financially a systematic focus on disadvantaged groups (for example indigenous peoples, migrants, people with special needs and those living in rural areas) in all educational policies and approaches, which may include programmes that are provided free of charge or subsidised by our governments, with incentives for learning such as bursaries, fee remission and paid study leave;

g) providing adult education in prison at all appropriate levels;

h) usvojiti holistički, integrirani pristup, uključujući mehanizam identificiranja dionika i odgovornosti države u partnerstvu s organizacijama civilnog društva, dionika tržišta rada, polaznika i nastavnika;

i) razvijati djelotvorne obrazovne odgovore na probleme migranata i izbjeglica kao ključan element razvojnih aktivnosti.

Kvaliteta

16. Kvaliteta u učenju i obrazovanju holistička je, multidimenzionalna koncepcija i praksa koja zahtijeva konstantnu pažnju i kontinuirani razvoj. Promicanje kulture kvalitete u učenju odraslih zahtijeva relevantne sadržaje i načine pružanja usluga obrazovanja, procjenu potreba utemeljenu na polazniku, stjecanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju nastavnika, obogaćivanje okoline za učenje i osnaživanje pojedinaca i zajednica.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) razviti kriterije kvalitete za kurikulume, materijale za učenje i metodologije poučavanja u programima obrazovanja odraslih, uzimajući pritom u obzir ishode i mjere utjecaja;

b) prepoznavati raznolikost i pluralnost pružatelja obrazovanja;

c) unapređivati osposobljavanje, izgradnju kapaciteta, uvjete zapošljavanja i profesionalizaciju nastavnika u obrazovanju odraslih, na primjer uspostavom partnerstva s visokoškolskim ustanovama, udruženjima nastavnika i udrugama civilnog društva;

d) izraditi kriterije za procjenu ishoda učenja odraslih na različitim razinama;

e) precizno smjestiti indikatore kvalitete;

f) pružiti veću pomoć sustavnim interdisciplinarnim istraživanjima u učenju i obrazovanju odraslih, upotpunjenim sustavima upravljanja znanjem za prikupljanje, analizu i diseminaciju podataka i primjera dobre prakse.

h) adopting a holistic, integrated approach, including a mechanism to identify stakeholders and the responsibilities of the state in partnership with civil society organisations, labour market stakeholders, learners and educators;

i) developing effective educational responses for migrants and refugees as a key focus for development work.

Quality

16. Quality in learning and education is a holistic, multidimensional concept and practice that demands constant attention and continuous development. Fostering a culture of quality in adult learning requires relevant content and modes of delivery, learnercentred needs assessment, the acquisition of multiple competences and knowledge, the professionalisation of educators, the enrichment of learning environments and the empowerment of individuals and communities.

To these ends, we commit ourselves to:

a) developing quality criteria for curricula, learning materials and teaching methodologies in adult education programmes, taking account of outcomes and impact measures;

b) recognising the diversity and plurality of providers;

c) improving training, capacity-building, employment conditions and the professionalisation of adult educators, e.g. through the establishment of partnerships with higher education institutions, teacher associations and civil society organisations;

d) elaborating criteria to assess the learning outcomes of adults at various levels;

e) putting in place precise quality indicators;

f) lending greater support to systematic interdisciplinary research in adult learning and education, complemented by knowledge management systems for the collection, analysis and dissemination of data and good practice.

Praćenje implementacije Okvira za akciju iz Beléma

17. Crpeći snagu iz naše kolektivne volje kako bismo ojačali učenje i obrazovanje odraslih u svojim zemljama i na međunarodnoj razini, obvezujemo se na sljedeće mjere vezane uz odgovornost i praćenje. Potvrđujemo potrebu za valjanim i pouzdanim kvantitativnim i kvalitativnim podacima da bismo informirali kreatore politika u učenju i obrazovanju odraslih. Rad s partnerima na izradi i provedbi redovnih mehanizama bilježenja i praćenja na nacionalnim i internacionalnim razinama od najveće je važnosti za ostvarenje Okvira za djelovanje iz Beléma.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

a) ulagati u proces razvoja niza komparativnih indikatora za pismenost kao kontinuum te obrazovanje odraslih;

b) redovno prikupljati i analizirati podatke i informacije o sudjelovanju i napretku u programima obrazovanja odraslih, odvojene prema spolu i ostalim faktorima, da bi se vrednovala promjena kroz vrijeme i dijelila dobra praksa;

c) uspostaviti redovne mehanizme praćenja da bi se procijenila implementacija obveza s CONFINTEA-e VI;

d) preporučiti pripremu izvješća napretka u tri godine koje bi trebalo biti poslano UNESCO-u;

e) inicirati regionalne mehanizme praćenja s jasnim mjerilima i indikatorima;

f) izraditi izvješća o nacionalnom napretku za izvješće o napretku CONFINTEA-e VI, koje se podudara s vremenskim rasporedom EFA-e i MDG-a za 2015.;

g) podupirati suradnju među zemljama u razvoju za praćenje MDG-a i EFA-e u područjima pismenosti odraslih, obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja;

h) pratiti suradnju u obrazovanju odraslih u disciplinama i sektorima kao što su poljoprivreda, zdravstvo i zapošljavanje.

Monitoring the implementation of the Belém Framework for Action

17. Drawing strength from our collective will to reinvigorate adult learning and education in our countries and internationally, we commit ourselves to the following accountability and monitoring measures. We acknowledge the need for valid and reliable quantitative and qualitative data to inform our policy-making in adult learning and education. Working with our partners to design and implement regular recording and tracking mechanisms at national and international levels is paramount in realising the Belém Framework for Action.

To these ends, we commit ourselves to:

a) investing in a process to develop a set of comparable data indicators for literacy as a continuum and for adult education;

b) regularly collecting and analysing data and information on participation and progression in adult education programmes, disaggregated by gender and other factors, to evaluate change over time and to share good practice;

c) establishing a regular monitoring mechanism to assess the implementation of the commitments to CONFINTEA VI;

d) recommending the preparation of a triennial progress report to be submitted to UNESCO;

e) initiating regional monitoring mechanisms with clear benchmarks and indicators;

f) producing a national progress report for a CONFINTEA VI Mid-Term Review, coinciding with the EFA and MDG timeline of 2015;

g) supporting South-South cooperation for the follow-up of MDG and EFA in the areas of adult literacy, adult education and lifelong learning;

h) monitoring collaboration in adult education across disciplines and across sectors such as agriculture, health and employment.

Kako bi se osigurala potpora za praćenje i nadzor na međunarodnoj razini, pozivamo UNESCO i njegove strukture da:

i) pruže potporu zemljama članicama osmišljavanjem i razvojem sustava upravljanja znanjem s otvorenim pristupom koji bi prikupljao podatke i studije slučaja dobre prakse, putem doprinosa zemalja članica;

j) razviju smjernice za sve ishode učenja, uključujući stečene neformalnim i informalnim učenjem, da bi mogli biti priznati i vrednovani;

k) kroz UNESCO-ov Institut za cjeloživotno učenje i u partnerstvu s UNESCO-ovim Institutom za statistiku koordiniraju procese praćenja na globalnoj razini koji bi prikupljali informacije i periodično izvještavali o napretku u učenju i obrazovanju odraslih;

l) na navedenim osnovama u pravilnim razmacima izrađuju *Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih* (GRALE);

m) revidiraju i upotpune Preporuku o razvoju obrazovanja odraslih iz Nairobija (1976.) do 2012. godine.

DODATAK

Polazišne osnove

Globalni obrazovni problemi i izazovi

1. Učenje i obrazovanje odraslih imaju kritičnu ulogu za odgovor na suvremene kulturne, ekonomske, političke i društvene izazove. Globalizirani svijet otvorio je put mnogim prilikama, među njima i mogućnosti učenja od bogatih i raznolikih kultura koje prelaze geografske granice. Međutim, širenje nejednakosti postalo je dominantnim svojstvom naše ere. Veliki dio svjetske populacije živi u siromaštvu, čak 43,5 posto preživljava s manje od dva američka dolara dnevno. Većina siromašnog stanovništva svijeta živi u ruralnim područjima.

To support the follow-up and monitoring at the international level, we call upon UNESCO and its structures:

i) to provide support to Member States by designing and developing an openaccess knowledge management system to compile data and case studies of good practice, to which Member States themselves will contribute;

j) to develop guidelines on all learning outcomes, including those acquired through non-formal and informal learning, so that these may be recognised and validated;

k) to coordinate, through the UNESCO Institute for Lifelong Learning in partnership with the UNESCO Institute for Statistics, a monitoring process at the global level to take stock and report periodically on progress in adult learning and education;

l) to produce, on this basis, the *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE) at regular intervals;

m) to review and update, by 2012, the Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education (1976).

ANNEX

Statement of Evidence

Addressing global and educational issues and challenges

1. Adult learning and education play a critical role in responding to contemporary cultural, economic, political and social challenges. Our globalised world has paved the way for many opportunities, among them the possibility of learning from rich and diverse cultures that transcend geographical boundaries. However, widening inequalities have become dominant features of our era. Much of the world's population lives in poverty, with 43.5% subsisting on less than US $2 a day. The majority of the world's poor lives in rural areas.

Demografske nejednakosti, s rastućom mladom populacijom na jugu i populacijom koja stari na sjeveru, pogoršane su velikim migracijama iz siromašnih u bogata područja - unutar i između zemalja - i priljevom znatnog broja raseljenih ljudi. Suočeni smo s nejednakim pristupom hrani, vodi i energiji, a ekološka degradacija dugoročno prijeti našoj egzistenciji. Osim materijalne, često je uočena i oskudica sposobnosti koja sprečava učinkovito funkcioniranje društva. Nedopustivo mnogo današnje djece ima izgleda da bude suočeno s nezaposlenošću u mladosti, a rastući broj socijalno, ekonomski i politički „odvojenih" mladih ljudi osjeća da nema udjela u društvu.

2. Suočeni smo sa strukturalnim pomacima u proizvodnji i na tržištima rada, rastućim nesigurnostima i tjeskobama u svakodnevnom životu, poteškoćama u postizanju međusobnog razumijevanja, a sad i sa sve dubljom svjetskom ekonomskom i financijskom krizom. Istovremeno, globalizacija i ekonomija znanja prisiljavaju nas na obnavljanje i prilagodbu naših vještina i kompetencija novim radnim okolinama, oblicima društvene organizacije i komunikacijskim kanalima. Ti problemi i naše hitne kolektivne i individualne potrebe u vezi s učenjem preispituju naša načela i pretpostavke u tom području te neke aspekte temelja naših uhodanih obrazovnih sustava i filozofija.

3. U mnogim zemljama pismenost odraslih ostaje velikim izazovom: 774 milijuna odraslih (od kojih su dvije trećine žene) nemaju temeljne vještine pismenosti, a ponuda je učinkovitih programa opismenjivanja i stjecanja životnih vještina nedovoljna. U Europi gotovo trećina radne snage ima samo ekvivalent nižem sekundarnom obrazovanju, a dvije trećine novih poslova zahtijevaju kvalifikacije na višoj sekundarnoj razini ili više od toga. U mnogim zemljama juga većina stanovništva ne dostiže razinu osnovne škole. U 2006. oko 75 milijuna djece (od kojih su većina djevojčice) ili je rano napustilo školu ili je nikad nije ni pohađalo. Gotovo polovina te djece je iz subsaharske Afrike, a više od 80 posto iz ruralnih područja. Nedostatak društvene relevantnosti obrazovnog kurikuluma, nedostatan broj ili u nekim slučajevima nedovoljno osposobljavanje nastavnika, nestašica inovativnih materijala i metoda te prepreke svih vrsta potkopavaju sposobnost postojećih obrazovnih sustava da pruže kvalitetno obrazovanje koje može utjecati na nejednakosti u našim društvima.

Demographic imbalances, with burgeoning young populations in the South and ageing populations in the North, are exacerbated by large-scale migration from poor to rich areas – within and between countries – and influxes of significant numbers of displaced people. We are confronted with unequal access to food, water and energy, and ecological degradation threatens our very existence in the long term. Alongside material privation is the all-too-frequently observed poverty of capabilities that prevents effective functioning in society. An unacceptably high number of today's children face the prospect of youth unemployment, while a growing number of socially, economically and politically "detached" young people feel that they have no stake in society.

2. We face structural shifts in production and labour markets, growing insecurities and anxieties in everyday life, difficulties in achieving mutual understanding, and now a deepening world economic and financial crisis. At the same time, globalisation and the knowledge economy force us to update and adapt our skills and competences to new work environments, forms of social organisation and channels of communication. These issues, and our urgent collective and individual learning demands, question our tenets and assumptions in this area and some aspects of the foundations of our established educational systems and philosophies.

3. In many countries, adult literacy remains a major challenge: 774 million adults (two-thirds of whom are women) lack basic literacy skills, and there is insufficient provision of effective literacy and life-skills programmes. In Europe, almost a third of the workforce has only the equivalent of lower secondary education, whereas two-thirds of new jobs require qualifications at upper secondary level or above. In many countries of the South, the majority of the population does not even attain primary school level. In 2006, some 75 million children (the majority of whom were girls) had either left school early or had never attended school. Nearly half of these children were from sub-Saharan Africa and more than 80% were rural children. The lack of social relevance of educational curricula, the inadequate numbers and, in some cases, the insufficient training of educators, the paucity of innovative materials and methods, and barriers of all kinds undermine the ability of existing educational systems to provide quality learning that can address the disparities in our societies.

4. Nekoliko usklađenih međunarodnih nastojanja usmjereno je na davanje odgovora na te izazove. Učinjen je napredak prema postizanju šest ciljeva Obrazovanja za sve (EFA, 2000) putem suradnji vlada, koje imaju vodeću ulogu, s agencijama Ujedinjenih naroda, udrugama civilnog društva, privatnim pružateljima obrazovanja te donatorima. Povećanje resursa za Univerzalno osnovno obrazovanje načinjeno je inicijativom EFA-e *Fast track*. Desetljeće pismenosti Ujedinjenih naroda (UNLD) (2003.-2012.) pruža potporu postizanju EFA-inih ciljeva vezanih uz pismenost zagovaranjem i podizanjem svijesti na svjetskoj razini. Inicijativa Pismenost za osnaživanje (LIFE) daje globalni okvir unutar UNLD-a čiji je cilj podrška zemljama s najvećim potrebama u pogledu pismenosti. Dva Milenijska cilja razvoja (2000.) eksplicitno se odnose na obrazovanje: ostvarenje univerzalnog osnovnog obrazovanja i rodna jednakost. Međutim, ni u jednom od tih ciljeva nije naznačena uloga učenja i obrazovanja odraslih izvan temeljne pismenosti i životnih vještina. Ohrabruje da je Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005.-2014.) široko postavljeno pa učenje i obrazovanje odraslih mogu unutar njega igrati vrlo vidljivu ulogu.

5. Učenje i obrazovanje odraslih kritičan su i nužan odgovor na izazove s kojima se suočavamo. Oni su ključna komponenta holističkog i sveobuhvatnog sustava cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje integrira formalno, neformalno i informalno učenje i koje se, eksplicitno ili implicitno, odnosi na mlade i na odrasle osobe koje uče. Konačno, u učenju i obrazovanju odraslih radi se o osiguravanju konteksta za učenje i procesa učenja koji su atraktivni i responzivni prema potrebama odraslih kao aktivnih građana. Radi se o razvoju samostalnih, autonomnih pojedinaca, izgradnji i obnovi njihovih života u složenim kulturama, društvima i gospodarstvima koji se ubrzano mijenjaju - na poslu, u obitelji, zajednici i društvenom životu. Potreba za mijenjanjem različitih vrsta poslova tijekom života, prilagodba novim kontekstima u situacijama raseljavanja ili migracijama, važnost poduzetničkih inicijativa i sposobnost da se održe napreci u kvaliteti života - te i ostale socioekonomske okolnosti traže kontinuirano učenje tijekom odraslog života. Učenje i obrazovanje odraslih ne nude samo specifične kompetencije, nego su također ključan faktor u podizanju samouvjerenosti, samopouzdanja, jasnog osjećaja za identitet i uzajamnu potporu. Usprkos tome, učenje i obrazovanje odraslih su mnogo više od stavke u društvenoj potrošnji ili financijskim izdacima. Oni su investicija u nadu za budućnost.

4. There have been concerted international efforts to address these challenges. Progress has been made towards achieving the six Education for All (EFA) goals (2000) through government-led cooperation with United Nations agencies, civil society organisations, private providers and donors. Increasing resources for Universal Primary Education were made available through the EFA Fast Track Initiative. The United Nations Literacy Decade (UNLD) (2003-2012) provides support to achieve EFA's literacy goal through worldwide advocacy and awareness-raising. The Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) furnishes a global framework within UNLD to support countries with the greatest literacy needs. Two of the Millennium Development Goals (2000) explicitly address education: achieving universal primary education and gender parity. However, in none of these efforts has there been a designated role for adult learning and education beyond basic literacy and life skills. Encouragingly, the Decade of Education for Sustainable Development (2005- 2014) sets out a broad mandate in which adult learning and education can play a highly visible role.

5. Adult learning and education are a critical and necessary response to the challenges that confront us. They are a key component of a holistic and comprehensive system of lifelong learning and education which integrates formal, non-formal and informal learning and which addresses, explicitly or implicitly, both youth and adult learners. Ultimately, adult learning and education are about providing learning contexts and processes that are attractive and responsive to the needs of adults as active citizens. They are about developing self-reliant, autonomous individuals, building and rebuilding their lives in complex and rapidly-changing cultures, societies and economies – at work, in the family and in community and social life. The need to move to different kinds of work in the course of a lifetime, the adaptation to new contexts in situations of displacement or migration, the importance of entrepreneurial initiatives and the capacity to sustain improvements in quality of life – these and other socio-economic circumstance all call for continued learning throughout adult life. Adult learning and education not only offer specific competences, but are also a key factor in boosting self-confidence, self-esteem, a settled sense of identity and mutual support.

6. Danas se procjenjuje da za svaku godinu podizanja prosječne razine obrazovanosti odrasle populacije postoji odgovarajuće povećanje od 3,7 posto dugoročnog ekonomskog rasta i šest posto povećanje prihoda *per capita*.

Napredak u učenju i obrazovanju odraslih od CONFINTEA-e V

7. Nacionalna izvješća izrađena u sklopu pripreme za CONFINTEA-u VI što su ih podnijele 154 zemlje članice te rasprave o učinkovitoj praksi tijekom regionalnih pripremnih konferencija pokazali su neke napretke i inovacije u učenju i obrazovanju odraslih unutar perspektive cjeloživotnog učenja. Osim primjera Strategije cjeloživotnog učenja Europske unije pokrenute 2000. godine i s njom povezanih nacionalnih politika država članica, nekoliko zemalja članica s juga uvelo je sveobuhvatne politike i zakonodavstvo koji se odnose na učenje i obrazovanje odraslih, a neke su čak učenje i obrazovanje odraslih ugradile u svoje ustave. Razvijaju se sustavni pristupi učenju i obrazovanju odraslih u skladu s okvirima politika, a u nekim slučajevima provedene su velike reforme.

8. Planovi, programi i kampanje koje se odnose na pismenost reaktivirani su i ubrzani u nekim zemljama članicama. U periodu 2000.-2006. došlo je do porasta u pismenosti odraslih na globalnoj razini sa 76 na 84 posto. Napredak je posebice zabilježen u državama u razvoju. Neke vlade aktivno su nastojale surađivati s civilnim društvom da bi osigurale neformalne mogućnosti učenja pristupima koji uključuju povjeravanje provedbe dijela usluga drugima, sa širokim spektrom sadržaja, ciljeva i ciljanih grupa. Pružanje neformalnog obrazovanja postalo je raznolikije te pokriva teme kao što su ljudska prava, građanstvo, demokracija, osnaživanje žena, prevencija zaraze HIV-om, zdravlje, zaštita okoliša i održivi razvoj. Događaji usmjereni na zagovaranje učenja kao što su tjedni obrazovanja odraslih, festivali učenja te sveobuhvatni pokreti kao što su Gradovi učenja i Regije učenja bitno doprinose učenju i obrazovanju odraslih.

9. Postoje uvjerljivi znakovi koji govore o koristi od pružanja rodno osjetljivog učenja i obrazovanja odraslih, posebno vezano uz žene, a povećani su i prepoznavanje te koristi u zemljama članicama.

6. It is estimated today that for every single year that the average level of education of the adult population is raised, there is a corresponding increase of 3.7% in long-term economic growth and a 6% increase in per capita income. Nevertheless, adult learning and education are much more than an item of social spending or financial expenditure. They are an investment in hope for the future.

Progress in adult learning and education since CONFINTEA V

7. National reports submitted by 154 Member States in readiness for CONFINTEA VI and discussion on effective practice during the regional preparatory conferences have shown some progress and innovation in adult learning and education within a perspective of lifelong learning. Apart from the exam ple of the European Union's ongoing Lifelong Learning Strategy, introduced in the year 2000, and related national policies in Member States, a few Member States in the South have introduced comprehensive adult learning and education policies and legislation, and some have even enshrined adult learning and education in their constitutions. Systematic approaches to adult learning and education, guided by policy frameworks, are being developed, and there have been instances of landmark policy reforms.

8. Literacy plans, programmes and campaigns have been reactivated and accelerated in some Member States. The period 2000-2006 saw an increase in global adult literacy rates from 76% to 84%. Progress was especially marked in the developing countries. Some governments have actively sought to work with civil society to provide non-formal learning opportunities in approaches such as *faire-faire*, with a wide range of content, objectives and target groups. The provision of non-formal education has diversified, covering topics such as human rights, citizenship, democracy, women's empowerment, HIV prevention, health, environmental protection and sustainable development. Advocacy events such as Adult Learners' Weeks and learning festivals, as well as comprehensive movements such as Learning Cities and Learning Regions, are contributing substantially to adult learning and education.

9. There have been some convincing signs and increased recognition among Member States of the benefits of gender-sensitive provision in adult learning and education, particularly with respect to women.

Prihvaćaju se informacijske i komunikacijske tehnologije te otvoreno učenje i učenje na daljinu, koji polako odgovaraju na specifične potrebe osoba koje uče, a donedavno su bile isključene. Učenje materinjeg jezika sve je zastupljenije u nacionalnim politikama u višejezičnim i multikulturnim kontekstima, iako je samo nekoliko zemalja implementiralo sveobuhvatne politike o tom pitanju.

10. Uvedeni su sustavi informiranja, dokumentiranja, praćenja i evaluacije programa učenja i obrazovanja odraslih. Postupno se uvode učinkoviti instrumenti i sustavi priznavanja, vrednovanja i akreditacije učenja, uključujući tijela i procedure osiguranja kvalitete. Pokazalo se da je stvaranje sinergije formalnog, neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja polučilo bolje rezultate i za pojedince koji uče i za obrazovne sustave, jer se postojeći resursi i kompetencije učinkovitije koriste.

11. Kada države provode odlučne inicijative u suradnji s ključnim institucijama civilnog društva, korporativnim sektorom i radničkim udruženjima, obrazovanje odraslih doživljava procvat. Javno-privatna partnerstva postaju sve češća praksa, a projekti na temelju suradnje među zemljama u razvoju te projekti suradnje triju zemalja, koji uključuju razvijene zemlje i zemlje u razvoju, polučuju opipljive rezultate u stvaranju novog oblika učenja odraslih za održivi razvoj, mir i demokraciju. Regionalna, nadnacionalna tijela i agencije igraju ključne i transformativne uloge, pri čemu utječu na države te dopunjuju njihove aktivnosti.

Izazovi za učenje i obrazovanje odraslih

12. Usprkos tom napretku, nacionalna izvješća i *Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih* (GRALE) izrađeni za CONFINTEA-u VI ukazuju na nove društvene i obrazovne izazove koji su iskrsnuli pored postojećih problema, a od kojih su se neki u međuvremenu pogoršali, na nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj razini. Najvažnije je da očekivanje nakon CONFINTEA-e V kako ćemo nanovo izgraditi i ojačati učenje i obrazovanje odraslih nije ispunjeno.

13. Uloga i mjesto učenja i obrazovanja odraslih unutar cjeloživotnog učenja i dalje su podzastupljeni. Istovremeno, javne politike izvan obrazovanja nisu prepoznale i integrirale osebujan doprinos koji učenje i obrazovanje odraslih mogu ponuditi širem gospodarskom, socijalnom i ljudskom razvoju.

Information and communications technologies and open and distance learning are being embraced and are slowly responding to the specific needs of learners who, until very recently, have been excluded. Mother-tongue learning is increasingly being addressed in national policies in multilingual and multicultural contexts, although only a few have implemented comprehensive policies.

10. Systems of information, documentation, monitoring and evaluation for adult learning and education programmes have been introduced. Effective instruments and systems of recognition, validation and accreditation of learning are gradually being put in place, including quality assurance bodies and procedures. Creating synergies between formal, non-formal and informal learning and education has proven to yield better results for both individual learners and education systems as existing resources and competencies are more effectively used.

11. Adult learning flourishes when states implement decisive initiatives in alliance with key civil society institutions, the corporate sector and workers' associations. Public-private partnerships are gaining currency, and South-South and triangular cooperation are yielding tangible results in forging a new form of adult learning for sustainable development, peace and democracy. Regional and supranational bodies and agencies play crucial and transformative roles, influencing and complementing states.

Challenges for adult learning and education

12. Despite this progress, the national reports and the *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE) produced for CONFINTEA VI show new social and educational challenges that have emerged alongside existing problems, some of which have worsened in the interim, nationally, regionally and globally. Crucially, the expectation that we would rebuild and reinforce adult learning and education in the wake of CONFINTEA V has not been met.

13. The role and place of adult learning and education in lifelong learning continue to be underplayed. At the same time, policy domains outside of education have failed to recognise and integrate the distinctive contributions that adult learning and education can offer for broader economic, social and human development.

Područje učenja i obrazovanja odraslih i dalje je fragmentirano. Napori usmjereni na zagovaranje mjesta učenja i obrazovanja odraslih rasuti su na više strana, a politički kredibilitet razblažen je upravo zbog iznimno raznolike prirode učenja i obrazovanja odraslih koja sprečava bližu identifikaciju s bilo kojom arenom društvenih politika. Često je izostavljanje obrazovanja odraslih iz programa vladinih agencija praćeno oskudnom suradnjom ministarstava, slabom organizacijskom strukturom i lošom povezanošću obrazovanja (formalnog i neformalnog) s ostalim sektorima. S obzirom na priznavanje i akreditaciju učenja, nacionalni mehanizmi i međunarodna nastojanja stavljaju prejak naglasak na formalno akreditirane vještine i kompetencije, pritom rijetko uključujući neformalno, informalno i iskustveno učenje. Jaz između politika i njihove implementacije povećava se kada se razvoj politika provodi izolirano, bez vanjske suradnje ili inputa (s terena i iz visokoškolskih ustanova) te ostalih udruženja nastavnika u obrazovanju mladih i odraslih.

14. Nije uspostavljeno dalekovidno i adekvatno financijsko planiranje koje bi omogućilo učenju i obrazovanju odraslih da značajno doprinesu našoj budućnosti. Nadalje, trenutačni rastući trend decentralizacije odlučivanja nije uvijek popraćen odgovarajućim financijskim izdvajanjima na svim razinama ili primjerenim delegiranjem budžetskih ovlaštenja. Učenje i obrazovanje odraslih nisu još dovoljno zastupljeni u strategijama pomoći međunarodnih donatora, a također još nisu predmet aktualnih napora za koordinacijom i usklađivanjem donatora. Oprost duga zasad nije znatno koristio učenju i obrazovanju odraslih.

15. Iako svjedočimo povećanju raznolikosti programa učenja i obrazovanja odraslih, njihova je ponuda primarno usredotočena na strukovno i profesionalno obrazovanje i osposobljavanje. Nedostaju integriraniji pristupi učenju i obrazovanju odraslih usmjereni na razvoj u svim aspektima (gospodarski razvoj, održivi razvoj, razvoj zajednice, osobni razvoj). Inicijative rodno osviještene politike nisu uvijek vodile k relevantnijim programima za veće sudjelovanje žena. Slično tome, programi učenja i obrazovanja odraslih rijetko odgovaraju potrebama autohtonog stanovništva, populacije u ruralnim područjima i migranata. Raznolikost polaznika u smislu dobi, spola, kulturnog porijekla, ekonomskog statusa, specifičnih potreba - uključujući invaliditet - i jezika ne odražava se u sadržaju i praksi programa.

The field of adult learning and education remains fragmented. Advocacy efforts are dissipated across a number of fronts, and political credibility is diluted precisely because the very disparate nature of adult learning and education prevents their close identification with any one social policy arena. The frequent absence of adult education from the agendas of government agencies is matched by scant inter-ministerial cooperation, weak organisational structures and poor links between education (formal and non-formal) and other sectors. With regard to the recognition and accreditation of learning, both in-country mechanisms and international efforts place undue emphasis on formally accredited skills and competences, seldom including non-formal, informal and experiential learning. The gap between policy and implementation widens when policy development is undertaken in isolation, without external participation or input (from the field and institutes of higher education) and other organisations of youth and adult educators.

14. Not enough far-sighted and adequate financial planning has been established to enable adult learning and education to make telling contributions to our future. Furthermore, the current and growing trend of decentralisation in decision-making is not always matched by adequate financial allocations at all levels, or by an appropriate delegation of budgetary authority. Adult learning and education have not figured strongly in the aid strategies of international donors and have not been subject to ongoing efforts in donor coordination and harmonisation. Debt relief has not, so far, markedly benefited adult learning and education.

15. Although we are witnessing an increasing variety of adult learning and education programmes, the primary focus of such provision is now on vocational and professional education and training. More integrated approaches to adult learning and education to address development in all its aspects (economic, sustainable, community and personal) are missing. Gender mainstreaming initiatives have not always led to more relevant programmes for greater participation by women. Similarly, adult learning and education programmes are rarely responsive to indigenous people, rural populations and migrants. The diversity of learners, in terms of age, gender, cultural background, economic status, unique needs – including disabilities – and language, is not reflected in programme content and practices.

Nekoliko zemalja ima konzistentne višejezične politike usmjerene na promicanje materinjih jezika, što je često presudno za stvaranje pismene okoline, posebno za autohtone i/ili manjinske jezike.

16. Učenje i obrazovanje odraslih rijetko se pojavljuju u mnogim međunarodnim planovima i preporukama obrazovanja, u najboljem slučaju spominju se samo vrlo široko, a često se na njih gleda kao na sinonim za stjecanje temeljne pismenosti. Istovremeno pismenost nedvojbeno ima veliki utjecaj, a trajno visoka razina izazova koji predstavlja pismenost djeluje optužujuće spram neadekvatnog usvajanja mjera i inicijativa posljednjih godina. Zbog konstantno visoke stope pismenosti postavlja se pitanje jesu li politički i financijski dovoljno učinile vlade i međunarodne agencije.

17. Manjak mogućnosti za profesionalizaciju i osposobljavanje, kao i osiromašena struktura okoline za učenje, u smislu opreme, materijala i kurikuluma, presudno utječe na kvalitetu pružanja programa učenja i obrazovanja odraslih. Rijetko se sustavno provode procjene i istraživanja potreba u sklopu procesa planiranja da bi se odredili primjereni sadržaji, pedagogija, način pružanja usluga obrazovanja i popratna infrastruktura, niti su praćenje, evaluacija i mehanizmi povratnih informacija konstantna kvaliteta učenja i obrazovanja odraslih. Ondje gdje postoje razine njihove sofisticiranosti određene su napetošću koja se javlja pri balansiranju između kvalitete i kvantitete pružanja usluga obrazovanja.

18. Ove Polazišne osnove argumentacijska su potpora preporukama i strategijama izloženima u **Okviru za djelovanje iz Beléma.**

Few countries have consistent multilingual policies promoting mother tongues, yet this is often crucial for creating a literate environment, especially for indigenous and/or minority languages.

16. At best referred to only in the broadest terms, adult learning and education feature sparingly in many international education agendas and recommendations, and are often viewed as a synonym for basic literacy acquisition. Yet literacy is indisputably of immense consequence, and the persistently vast scale of the literacy challenge presents an indictment of the inadequate adoption of the measures and initiatives launched in recent years. Consistently high illiteracy rates question whether enough has been done politically and financially by governments and international agencies.

17. The lack of professionalisation and training opportunities for educators has had a detrimental impact on the quality of adult learning and education provision, as has the impoverished fabric of the learning environment, in terms of equipment, materials and curricula. Only rarely are needs assessment and research conducted on a systematic basis in the planning process to determine appropriate content, pedagogy, mode of delivery and supporting infrastructure. Nor are monitoring, evaluation and feedback mechanisms a consistent feature of the quality landscape in adult learning and education. Where they do exist, their levels of sophistication are subject to the tension of balancing quality against quantity of provision.

18. This **Statement of Evidence** provides the underpinning rationale for the recommendations and strategies as outlined above in the **Belém Framework for Action**.

1.2. SVJETSKA BANKA

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje (Smjernice Svjetske banke), 1991. / Vocational Education and Training (A World Bank policy paper), 1991.

Zemlje u razvoju trebaju povećati produktivnost u gospodarstvu ako žele uspješno konkurirati na području brzih gospodarskih i tehnoloških promjena. Za to su im potrebne ne samo kapitalne investicije, nego i radna snaga koja je dovoljno fleksibilna da prihvati nove vještine za nova radna mjesta kako se strukture gospodarstva i zanimanja mijenjaju. Razina kompetencije kvalificiranih radnika i tehničara u zemlji neosporno je važna za produktivnost i fleksibilnost radne snage. Kvalificirani radnici i tehničari pridonose povećanju kvalitete i djelotvornosti razvoja proizvoda, proizvodnje i održavanja te nadziru i obučavaju radnike s nižim kvalifikacijama. Može ih se naći u modernim sektorima nadnica, u poljoprivredi, u malim nereguliranim poduzećima neslužbenih sektora, ruralnih i urbanih.

Razvoj kvalificirane radne snage znatno pridonosi razvoju. Izazov je učinkovito korištenje kapaciteta poslodavaca te osposobljavanja u privatnom i javnom sektoru kako bi se radnike osposobilo za poslove na kojima se traže njihove vještine i učinkovita provedba tog postupka u gospodarstvima zemalja u razvoju na koje sve više utječu tehnološke promjene te otvoreno i međunarodno tržišno natjecanje.

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u privatnom sektoru, koje nude privatnici te privatne institucije za obuku i osposobljavanje, može biti najdjelotvorniji način razvoja vještina radne snage. U idealnoj situaciji poslodavci obučavaju radnike što je brže moguće za postojeće radno mjesto. Troškovi su mali u usporedbi s obukom prije zapošljavanja, a obučeni radnici automatski se zapošljavaju na radnim mjestima za koja su potrebne njihove vještine. Poslodavci u većim tvrtkama obično imaju tehnologiju, a njihovi nadzornici potrebnu stručnost da osposobe radnike da koriste tradicionalne i nove vještine. Čak i mala neregulirana poduzeća ruralnih i urbanih neslužbenih sektora mogu osigurati osposobljavanje potrebno za postojeće tehnološke i proizvodne prakse. Privatne institucije za strukovno obrazovanje i osposobljavanje moraju funkcionirati na tržištu i biti vične prilagodbi upisa i kurikuluma kako bi se uklopile u mogućnosti zapošljavanja dostupne maturantima. Troškove i koristi od obuke koju nude poslodavci i privatni sektor u jednakoj mjeri imaju i radnici i poslodavci.

Developing countries need to improve productivity throughout the economy if they are to compete successfully in an era of rapid economic and technological change. This requires not only capital investment, but also a work force that has the flexibility to acquire new skills for new jobs as the structures of economies and occupations change. The level of competence of a country's skilled workers and technicians is centrally important to the flexibility and productivity of its labor force. Skilled workers and technicians enhance the quality and efficiency of product development, production, and maintenance, and they supervise and traimn workers with lesser skills. They are found in the modem wage sector, in agriculture, and in the small unregulated enterprises of the informal sector, both rural and urban.

The development of a skilled labor force makes an important contribution to development. The challenges are to use employer, private, and public training capacities effectively to train workers for jobs that use their skills and to do so efficiently in developing economies increasingly influenced by technological change and open to international competition.

Training in the private sector-by private employers and in private training institutions-can be the most effective and efficient way to develop the skills of the work force. In the best cases employers train workers as quickly as possible for existing jobs. Costs are low compared with training before employment, and trained workers are placed automatically in jobs that use their skills. Larger employers often have the technology, and their supervisors have the expertise, to train in both traditional and newly emerging skills. Even the very small unregulated enterprises of the rural and urban informal sectors can provide the trauLing needed for existing technologies and production practices. Private training institutions must function in the marketplace and be adept at changing enrollments and curricula to fit with the employment opportunities available for graduates. The costs and benefits of employer and private training are equitably shared by workers and employers.

Radnici imaju troškove prihvaćajući niže nadnice tijekom obuke, a koristi od viših nadnica nakon obuke. Poslodavci prihvaćaju slabije rezultate pripravnika, plaćaju troškove obuke, a imaju koristi od veće proizvodnosti tvrtke.

U praksi su opseg i kvaliteta obuke u privatnom sektoru ograničeni na različite načine, ovisno o karakteru ekonomije i razini razvoja pojedine zemlje. Unutar ekonomskih i socijalnih politika često se inicijative iskrivljeno predstavljaju poslodavcima i radnicima za ulaganje u razvoj vještina, što dovodi do netočnih odluka o vrsti i opsegu potrebnog osposobljavanja. Štoviše, pojedinci često imaju poteškoće u dobivanju kredita za financiranje osposobljavanja, osobito za programe koji su dulji i u kojima su troškovi i rizik vraćanja kredita veći. U malim i srednjim poduzećima u kojima je zaposleno od 60 do 80 posto radnika iz privatnog sektora u mnogim zemljama u razvoju kapacitet pružanja obuke na području novih vještina potrebnih za povećanje produktivnosti većinom je nedostatan. Uz to, društvo ima koristi od osposobljavanja, ali tu korist poslodavci i radnici ne osjećaju izravno, čime se smanjuje njihova spremnost za ulaganja u te vještine.

Zbog tih ograničenja vlade kontinuirano moraju pridonositi osiguravanju odgovarajućeg opsega i kvalitete osposobljavanja. U bliskoj budućnosti osobito će u siromašnijim zemljama vlade trebati nastaviti financirati i osiguravati osposobljavanje. Ipak, riječ je o neprestanom razvoju tog procesa, pri čemu poslodavci i privatni sektor trebaju kontinuirano povećavati kapacitet osposobljavanja. Riječ je o dugoročnom procesu unutar kojeg su potrebne politike kojima se kompenziraju ograničenja privatnog sektora u procesu tranzicije.

Struktura i dinamika gospodarstva te razina razvoja osposobljavanja u privatnom i javnom sektoru znatno su različiti u zemljama u razvoju. Zbog toga će i politike osposobljavanja biti različite. U ovom se dokumentu predlaže pristup osmišljavanju politika osposobljavanja u javnom sektoru koji može pomoći kreatorima politike u izradi strategija kojima se osigurava razvoj vještina potrebnih za gospodarstvo te da se uspješno ostvare ciljevi jednakosti siromašnih i društveno zanemarenih skupina. Ključna su obilježja ovog pristupa jačanje osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, poticanje osposobljavanja u privatnom sektoru, poboljšanje djelotvornosti u javnom sektoru te korištenje osposobljavanja kao dopune strategijama za ostvarivanje jednakosti.

Workers contribute to costs by accepting lower wages during training and benefit through higher wages after training. Employers accept the lower output of trainees, pay the direct costs of training, and benefit from higher firm productivity.

In practice, the extent and quality of private sector training is limited in varying degrees, depending on the nature of the economy and the level of development in a given country. Economic and social policies often distort the incentives to employers and workers to invest in skills development, which leads to inaccurate decisions about the kind and amount of training needed. Moreover, individuals often have difficulty obtaining credit to finance their training, especially in longer programs in which the costs and risks to returns are high. In the small and medium-size firms that employ 60 to 80 percent of private sector workers in many developing countries, the capacity to provide training in the new skills needed to raise productivity is often weak. In addition, training benefits society in ways that employers and workers do not capture directly, which reduces their willingness to invest in these skills.

These limnitations require a continuing role for governments to ensure an adequate amount and quality of training. In low-income countries especially, governments will need to continue to finance and provide skills training in the immediate future. But this should be an evolving role, one that seeks constantly to improve the capacity for training by employers and private providers. This is a long-term process, and it thus requires policies that compensate for the limits of the private sector during the transition period.

The structure and dynamics of the economy, as well as the level of development of private and public sector training, vary significantly across developing countries. Thus training policies will need to vary as well. This paper proposes an approach to the design of public training policies that can help policymakers create strategies that ensure that the skills needed by the economy are developed and that equity objectives for the poor and socially disadvantaged are effectively addressed. The key elements of this approach are strengthening primary and secondary education, encouraging private sector training, improving effectiveness and efficiency in public training, and using training as a complement to equity strategies.

…

Svjetska banka najveći je izvor međunarodne financijske potpore strukovnom obrazovanju. Od početka 1980-ih rezultati vrednovanja Svjetske banke doveli su do povećanog ulaganja u nacionalne institucionalne kapacitete i obuke u centrima te do znatnog smanjenja potpore neujednačenom strukovnom obrazovanju. Ipak, ulaganja u strukovno obrazovanje nisu postala dijelom šire strategije rješavanja političkih pitanja, osobito pitanja logičkih principa strukovnog obrazovanja unutar javnog sektora te poticanja strukovnog obrazovanja u privatnom sektoru. Potrebno je važno poboljšanje analitičkog i političkog konteksta ulaganja.

Pet aktivnosti poboljšat će kvalitetu potpore Svjetske banke strukovnom obrazovanju.

- Analizu gospodarskog konteksta strukovnog obrazovanja, uključujući i analizu tržišta rada, potrebno je poboljšati i koristiti u oblikovanju nacionalnih makroekonomskih strategija i kreiranju ulagačkih aktivnosti.

- Uzajmljivanje za predstrukovno obrazovanje trebaju zamijeniti programi kojima se povećava kvaliteta i dostupnost srednjoškolskog obrazovanja.

- Uzajmljivanjem bi se trebale potaknuti političke promjene potrebne za stvaranje povoljnoga gospodarskog ozračja za strukovno osposobljavanje u privatnom sektoru te izravne mjere za poticanje i unapređenje strukovnog obrazovanja u privatnom sektoru.

- Uzajmljivanje treba uključivati mjere za poboljšanje djelotvornosti strukovnog obrazovanja u javnom sektoru.

- Zajmovi Svjetske banke trebali bi uvjetovati razvoj dugoročne strategije za razvoj uloge vlade u obrazovanju i trebali bi poticati široku koordinaciju potpore donatora.

…

The World Bank has been the largest single source of international financial support for skills training. Since the early 1980s, findings from World Bank evaluations have led to increasing investment in national institutional capacity and center-based training and to significant reduction in support for diversified and vocational schooling. However, vocational investments have not been part of a broader strategy to address policy issues, especially the rationales for public training and the encouragement of private training. Substantial improvement in the analytical and policy content of investment operations is needed.

Five actions will improve the quality of World Bank support for skills training.

- Analysis of the economic context of training, including labor market issues, should be improved and used in formulating national macroeconomic strategies and designing investment operations.

- Lending for prevocational courses should be replaced by programs to strengthen quality and access in academic secondary education.

- Lending should address the policy changes needed to create a favorable economic climate for private training as well as direct measures to stimulate and improve training in the private sector.

- Lending should include measures to improve the responsiveness and efficiency of public training.

- World Bank lending should require the development of a longerterm strategy for the evolution of the government's role in training and should encourage broadly based coordination of donor support.

Globalno znanje ‘97. - Ocjena konferencije (Sažetak), 1997. / Global Knowledge ’97 - Conference Evaluation (Executive Summary), 1997

I. PREGLED

Više od 1700 osoba okupilo se na konferenciji o globalnom znanju u Torontu, od 22. do 25. lipnja 1997. godine, kako bi pronašle odgovore na pitanja o ulozi „informacijske revolucije“ u procesu razvoja. Među sudionicima bili su vladini dužnosnici iz zemalja u razvoju, predstavnici nevladinih udruga, privatnog sektora, medija, organizatori i sponzori konferencije i mnogi drugi. Trideset i jedan posto prijavljenih osoba bile su žene, a sudionici su pristigli iz više od 100 zemalja. Registracija sudionika počela je 21. lipnja, a završna plenarna sjednica održana je 25. lipnja, organizacijom različitih programa u trajanju od tri dana.

Osoblje Svjetske banke i CIDA-e organiziralo je konferenciju, a 46 organizacija sponzoriralo je događaj i sudjelovalo u njemu, uključujući i multilateralne organizacije, agencije Ujedinjenih naroda, bilateralne organizacije, privatne tvrtke, zaklade i nevladine udruge. Od zamisli do izvedbe prošlo je nešto više od šest mjeseci, a konferencija je poslužila kao primjer opsežne koordinacije kojom je osnaženo javno-privatno partnerstvo, što je rezultiralo bogatim programom. Zbog nedostatnog vremena za planiranje konferencije pojavile su se logističke poteškoće koje su se odrazile na položaj njezinih sudionika. Ipak, GK 97 dao je jedinstvenu priliku za „globalni dijalog“ o gorućim pitanjima s kojima se suočavaju zemlje u razvoju diljem svijeta. Na konferenciji Globalno znanje ‘97. obrađene su *tri ključne teme*:

- razumijevanje uloge znanja i informacija u gospodarskom i društvenom razvoju i duboke promjene u procesu razvoja nastale primjenom novih tehnologija;

- razmjena strategija, iskustva i alata u korištenju znanja za razvoj; te

- razvoj novog partnerstva kojim se siromašne zemlje osnažuju putem znanja i informacija, kojim se potiče međunarodni dijalog o razvoju i povećavaju izvori znanja i informacija u zemljama u razvoju.

I. OVERVIEW

Over 1,700 persons gathered at the Global Knowledge ’97 Conference in Toronto, June 22-25, 1997, to address issues surrounding the role of the “information revolution” in the development process. Attendees included government and planning officials from developing countries, non-governmental organizations (NGOs), the private sector, the media, conference organizers and sponsors, and many others. Thirty-one percent of the registrants were women; attendees came from over 100 countries. Conference registration began June 21 and the final plenary was held June 25, affording over three days of programming.

The World Bank and CIDA staffed the conference, but 46 organizations sponsored and participated in the event, including multilaterals, United Nations agencies, bilaterals, private companies, foundations, and NGOs. With little more than six months from conception to implementation, the conference represented a massive coordination effort that enhanced public-private participation and led to a rich program. The short planning time also contributed to some logistical difficulties reflected in participant ratings of the conference. Nonetheless, GK97 offered a unique opportunity for “global dialogue” on urgent issues facing developing countries around the world. Global Knowledge ’97 was organized around *three core themes:*

- Understanding the role of knowledge and information in economic and social development, and the profound changes in the development process wrought by new technologies;

- Sharing strategies, experiences and tools in harnessing knowledge for development; and

- Building new partnerships that empower the poor with information and knowledge, foster international dialogue on development, and strengthen the knowledge and information resources of developing countries.

Raznim aktivnostima pokušalo se potaknuti interakciju, a dominantan oblik komunikacije trebao je biti dijalog. Tri načela osmišljavanja konferencije trebala su potaknuti raspravu o temama poticanjem interakcije, umrežavanjem različitih sektora, zemalja i profesionalnih uloga, razvojem partnerstva i razmjenom zamisli glavnih dionika u razvojnom procesu:

- načelo 1: što više uključiti dionike;
- načelo 2: izbjeći tipične konferencije s plenarnim sjednicama koje završavaju završnom izjavom; te
- načelo 3: privući što više sponzora.

…

II. KLJUČNI REZULTATI

...

4. Konferencija je bila uspješna i postignuti su sljedeći važni rezultati:

- uspjela je pobuditi međunarodno zanimanje za ulogu informacijskih i komunikacijskih tehnologija;
- potaknula je suradnički odnos predstavnika javnog i privatnog sektora;
- postavila je temelje za konkretne planove koji se mogu pratiti vrednovanjem nakon konferencije;
- započelo je planiranje partnerstva koje je imalo ključnu ulogu pri postavljanju ciljeva konferencije;
- mnogi su imali priliku učiti i razmijeniti znanje o informacijskim i komunikacijskim tehnologijama; te
- „partnerstvo globalnog znanja“, na temelju kojeg je organizacija konferencije i ostvarena, nastavlja se i, prema riječima organizatora, “razvija aktivnosti za povećanje kapaciteta znanja u zemljama u razvoju”.

A variety of activities was supposed to stimulate interaction, and dialogue was intended to be the dominant mode of exchange. Three design principles were to bring the content themes to life by fostering interaction, networking across sectors, countries, and professional roles, partnership-building, and the exchange of ideas among key stakeholders in the development process:

- Design principle #1: Have strong stakeholder involvement
- Design principle #2: Avoid typical conference of plenaries ending up with a final statement
- Design principle #3: Build a large base of sponsorship

…

II. KEY FINDINGS

…

4. The conference was successful in producing some significant outcomes:

- It succeeded in putting the question of the role of ICT on the international development agenda.
- It fostered some working relationships between public and private sector participants.
- It laid the groundwork for concrete plans that can be monitored in a postconference evaluation.
- The “partnering” that played a central part in conference objectives began in the planning stages.
- Specific learning and information sharing about ICT and development occurred for many.
- The “GK partnership” that brought the conference to fruition continues to work together, according to the organizers, “developing activities to build knowledge capacity in developing countries.”

Autohtono znanje za razvoj (Okvir za djelovanje), 1998./ Indigenous Knowledge for Development (A Framework for Action), 1998.

Što je autohtono znanje?

Liječenje biljem dobar je primjer autohtonog znanja, koje je utjecalo na živote ljudi diljem svijeta.

U literaturi o autohtonom znanju ne postoji jednoznačna definicija tog pojma. Ipak, postoji nekoliko elemenata po kojima se autohtono znanje razlikuje od ostalih vrsta znanja. Autohtono znanje jedinstveno je obilježje pojedine kulture ili društva. Temelj je donošenja lokalnih odluka na području poljoprivrede, zdravstva, upravljanja prirodnim resursima i ostalim aktivnostima.

Autohtono znanje ukorijenjeno je u društvenim aktivnostima, institucijama, odnosima i običajima. To je u osnovi prešutno znanje koje nije lako kodificirati. U dokumentu je opisana koncepcija autohtonog znanja u tablici s primjerima prakticiranja autohtonog znanja i ključnim lekcijama za razvoj: razvijanje novih sorti graha u Kolumbiji i Ruandi, osiguranje pomoći u hrani u Nepalu, ukidanje obrezivanja/sakaćenja žena u Malicoundi u Senegalu, rituali naroda Ibo u Nigeriji vezani uz postporođajnu skrb majki i djece itd.

…

Zašto je autohtono znanje važno?

Autohtono znanje temelj je strategija rješavanja problema za lokalnu zajednicu, osobito za siromašne. Važna je sastavnica globalnog znanja o pitanjima razvoja.

Autohtono znanje nije dovoljno korišteno sredstvo u procesu razvoja. Učenje od autohtonog znanja, u prvom redu proučavanjem onoga što lokalne zajednice znaju i imaju, može pridonijeti boljem razumijevanju lokalnih uvjeta i stvaranju produktivnog okruženja za aktivnosti kojima je cilj pomoć zajednici. Razumijevanje autohtonog znanja može unaprijediti usluge klijentima. Prilagodba međunarodne prakse lokalnom okruženju može pridonijeti poboljšanju utjecajnosti i održivosti razvojne pomoći.

What is indigenous knowledge?

Herbal medicine is a good example of IK, which has affected the lives of people around the globe.

The literature on IK does not provide a single definition of the concept. Nevertheless, several traits distinguish IK broadly from other knowledge. IK is unique to a particular culture and society. It is the basis for local decision-making in agriculture, health, natural resource management and other activities.

IK is embedded in community practices, institutions, relationships and rituals. It is essentially tacit knowledge that is not easily codifiable. The paper illustrates the concept with boxes describing several examples of IK practices and the key lessons for development: adoption of modern bean varieties in Columbia and Rwanda; distribution of food aid in Nepal; abolition of female circumcision/mutilation by women of Malicounda in Senegal; postpartum maternal and child health care rites among the Ibo in Nigeria, etc.

…

Why is indigenous knowledge important?

Indigenous knowledge provides the basis for problem solving strategies for local communities, especially the poor. It represents an important component of global knowledge on development issues.

IK is an underutilized resource in the development process. Learning from IK, by investigating first what local communities know and have, can improve understanding of local conditions and provide a productive context for activities designed to help the communities. Understanding IK can increase responsiveness to clients. Adapting international practices to the local setting can help improve the impact and sustainability of development assistance.

Razmjena autohtonog znanja unutar zajednice i među zajednicama može pridonijeti boljem interkulturalnom razumijevanju i promicanju kulturne dimenzije razvoja. *Najvažnije je da ulaganje u razmjenu autohtonog znanja te njegova integracija u programe pomoći Svjetske banke i razvojnih partnera može pridonijeti smanjenju siromaštva.*

…

Kako razmijeniti autohtono znanje?

Integracija autohtonog znanja u proces razvoja zapravo je proces razmjene informacija između zajednica. Proces razmjene autohtonog znanja unutar zemalja u razvoju i između zemalja u razvoju i među njima te između zemalja u razvoju i industrijskih zemalja uključuje šest osnovnih koraka:

- *priznavanje i prepoznavanje:* autohtono znanje može biti ugrađeno u različite tehnologije ili kulturne vrijednosti pa zato može biti naizgled neprepoznatljivo vanjskom promatraču (zbog toga pri prepoznavanju autohtonog znanja mogu biti potrebne tehničke i društvene analize);

- *potvrđivanje:* uključuje procjenu važnosti i relevantnosti autohtonog znanja (za rješavanje problema), pouzdanost (odnosno provjeru da nije riječ o slučajnoj pojavi), funkcionalnost (koliko dobro funkcionira), djelotvornost i prijenos;

- *bilježenje i dokumentiranje* veliki je izazov zbog prešutne prirode autohtonog znanja (uobičajeno se prenosi osobnom komunikacijom s učitelja na pripravnika, s roditelja na dijete itd.). U nekim slučajevima moguće je upotrijebiti suvremena sredstva, a u drugim bi se slučajevima trebalo osloniti na tradicionalnije metode (snimanje komunikacije, crteži);

- *pohrana* u repozitorije kojima je omogućen ponovni pristup. Pohranjivanje se neće ograničiti samo na tekstovne dokumente ili elektronske tekstove; pohranjivati se mogu vrpce, filmovi, usmene priče, banke gena itd.

- *prijenos:* taj korak uključuje nešto više od pukog prenošenja znanja primateljima; uključuje i testiranje znanja u novom okruženju. Pilot-projekti tu su najprikladniji; te

Sharing IK within and across communities can help enhance cross-cultural understanding and promote the cultural dimension of development. *Most importantly, investing in the exchange of IK and its integration into the assistance programs of the World Bank and its development partners can help to reduce poverty*.

…

How is indigenous knowledge exchanged?

The integration of IK into the development process is essentially a process of exchange of information from one community to another. The process of exchange of IK within and between developing countries and between developing and industrial countries involves essentially six steps:

- *recognition and identification*: some IK may be embedded in a mix of technologies or in cultural values, rendering them unrecognizable at first glance to the external observer (technical and social analyses may, therefore, be required to identify IK);

- *validation*: This involves an assessment of IK's significance and relevance (to solving problems), reliability (i.e., not being an accidental occurrence), functionality (how well does it work?), effectiveness and transferability;

- *recording and documentation* is a major challenge because of the tacit nature of IK (it is typically exchanged through personal communication from master to apprentice, from parent to child, etc.). In some cases, modern tools could be used, while in other circumstances it may be appropriate to rely on more traditional methods (e.g., taped narration, drawings);

- *storage* in retrievable repositories: Storage is not limited to text document or electronic format; it could include tapes, films, story telling, gene banks, etc.

- *transfer:* This step goes beyond merely conveying the knowledge to the recipient; it also includes the testing of the knowledge in the new environment. Pilots are the most appropriate approach in this step; and

- *širenje* znanja na širu zajednicu dodaje razvojnu dimenziju razmjeni znanja te može pokrenuti snažnu lavinu prenošenja znanja.

Razmjena autohtonog znanja idealan je rezultat uspješnog procesa prijenosa i širenja. Riječ je ponajprije o procesu učenja u kojemu svi sudionici - zajednica iz koje potječe primjena autohtonog znanja, prijenosnik znanja i zajednica koja prihvaća i prilagođava znanje - uče.

- *dissemination* to a wider community adds the developmental dimension to the exchange of knowledge and could promote a wider and deeper ripple impact of the knowledge transfer.

Exchange of IK is the ideal outcome of a successful transfer and dissemination. This is essentially a learning process whereby the community where an IK practice originates, the agent who transmits the practice, and the community that adopts and adapts the practice all learn during the process.

Pismenost za svakodnevno življenje (Izvješće o Pismenosti za svakodnevno življenje, Konferencija DFID-a, Nepal, 4.-6. prosinca 2000.) / Literacy for Livelihoods (Report on Literacy for Livelihoods, DFID Conference Nepal, 4-6 December, 2000)

DODATAK 2

KLJUČNI IZAZOVI

1. Objasniti koncepciju pismenosti

2. Objasniti jezične dimenzije rasprave o pismenosti

3. Odrediti ključne lekcije naučene iz iskustva DFID-a

4. Kako (i što) pojačati

5. Odrediti „pravo stanje postizanja pismenosti“ te pokazatelje uspješnosti učenja

6. Jasno odrediti ulogu države

7. Ustanoviti ključne parametre za buduće intervencije

8. Jasno odrediti strategiju za osiguranje integracije inicijativa škola i onih kojih se tiču obrazovanja odraslih i kojima je cilj iskorijeniti nepismenost

9. Objasniti razumijevanje načina učenja odraslih

10. Unaprijediti osmišljavanje pristupa pismenosti i obrazovanju odraslih, uključujući održiv pristup pismenosti za svakodnevno življenje

APPENDIX 2

KEY CHALLENGES

1. Clarify understanding of concept of Literacy

2. Clarify language dimensions of Literacy debate

3. Identify major lessons from DFID experience

4. How (and what) to scale up

5. Determine ‘real state of literacy attainments’ and indicators of learning achievement

6. Clarify role of State

7. Identify key parameters for future interventions

8. Clarify strategy to ensure integration of school-based and adult education initiatives targeted at eradicating illiteracy

9. Clarify understanding of how adults learn

10. Improve conceptualisation of approaches to literacy and adult education, including Sustainable Livelihoods Approach

Djelotvornost zajmova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje: lekcije prihvaćene na temelju iskustva Svjetske banke, dokument za raspravu o socijalnoj zaštiti, 2002. / Effectiveness of Lending for Vocational Education and Training: Lessons from World Bank Experience, Social Protection Discussion Paper Series, 2002.

IV. Zaključci

Kao što je navedeno u odjeljku I., našim je izvješćem obuhvaćeno 55 projekata na području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koji su bili u tijeku ili su završili 1990-ih, a cilj je bio pokušati vrednovati: način na koji je banka ostvarila uzajmljivanje svojim klijentima na tom području, koliko su projekti na području strukovnog obrazovanja bili uspješni u ostvarenju zadanih ciljeva te koji su čimbenici doveli do uspjeha ili neuspjeha naših aktivnosti unutar tog podsektora. Ta je analiza provedena ponovnim pregledom nadzornih izvješća PAD-a, ICR-a i procjena OED-a. Unatoč ponovnom pregledu provedbenih rezultata i pitanja, ovaj pregled nije znatno rasvijetlio najbolji način za osmišljavanje pojedinih sastavnica projekta kako bi se postigli željeni rezultati. Razlog je većinom nedostatak vrednovanih dokaza o djelotvornosti različitih intervencija unutar primarnih izvora podataka - izvješća o završetku provedbe i izvješća o statusu projekta. Izdvajanje relevantnih inovativnih pristupa i primjera dobre prakse koji se temelje na međunarodnoj dobroj praksi na nekima od tih područja bit će polazište za naš budući rad.

Općenito, 70 posto portfelja strukovnog obrazovanja procijenjeno je zadovoljavajućim u usporedbi s razvojnim rezultatima. Gotovo polovica projekata pokazala je velike izglede održavanja koristi projekta. U gotovo 40 posto projekata prikazan je značajan institucionalan razvoj. U 90 posto projekata rezultati zajmoprimca ocijenjeni su zadovoljavajućima, iako je taj postotak manji kad je riječ o provedbi i usklađenosti sa zakonskim klauzulama. Uz to, aktivnosti banke u vezi s identificiranjem projekata gotovo su uvijek ocijenjene zadovoljavajućima, ali ocjena je manja kad je riječ o procjeni i nadzoru. Općenito govoreći, uspješnost portfelja strukovnog obrazovanja ne razlikuje se uvelike od portfelja cjelokupnog projekta za isto razdoblje.

Dok su neke prihvaćene lekcije općenite i mogu se primijeniti na projekte izvan sektora strukovnog obrazovanja, našim su istraživanjem dobivene i lekcije važne za sektor strukovnog obrazovanja. To su:

IV. Conclusions

As mentioned in section I, our review examined 55 projects in the VET sector that were either ongoing or completed during the 1990s, to try and evaluate: how the Bank has performed in its le nding services to its clients in this area; how training projects have performed in terms of meeting stated objectives; and what factors have led to the success or failure of our operations in this sub-sector. This analysis was carried out through a review of PADs, ICRs, supervision reports and OED evaluations. Despite reviewing implementation performance and concerns, this review has not shed much light on how to best design specific components within a project to achieve stated objectives. This is mainly because of the lack of evaluative evidence on the effectiveness of different interventions in our primary dana sources – implementation completion reports and project status reports. Bringing out relevant innovative and “good practice” approaches based on international good practice in some of these areas will be the scope of our future work.

On the whole, 70 percent of the VET portfolio was considered satisfactory when evaluated against development outcomes. Almost half of the projects had a very high likelihood of sustaining project benefits. Almost 40 percent of the projects showed substantial institutional development. In 90 percent of the projects, borrower performance was considered satisfactory, although this declined when considered against implementation and compliance with legal covenants. In addition, Bank performance at project identification was almost always rated as satisfactory but it declined when considered against appraisal and supervision. Broadly speaking, the performance of the VET portfolio has not differed significantly than that of the overall project portfolio during the same time period.

While some lessons are general and can apply to projects outside the VET sector, our study also found lessons relevant to VET. These include:

Pouzdana i jasna ekonomska analiza. Opravdanost projekta treba se temeljiti na jasnoj i pouzdanoj ekonomskoj analizi, uključujući i pitanja srednjoročne procjene potrebnih vještina te utjecaj reforme strukovnog obrazovanja na djelotvornost tržišta rada i gospodarstvo u cjelini. U projektima je rijetko provedena detaljna ekonomska analiza.

Decentralizirano i koordinirano upravljanje projektom. Prijenos ovlasti koje se tiču upravljanja i financijske odgovornosti na obrazovne institucije (uz osiguranje pouzdanosti) koristilo je obrazovnom sustavu tako da su institucije postale usklađenije s potrebama tržišta rada, osigurane su ekonomična strukovna izobrazba te fleksibilnija provedba aktivnosti projekta.

Agencije za provedbu projekta obično su bile dobro koordinirane s ministarstvima, koja su često zadržala ovlasti nad proračunom i investicijskim odlukama te nadzirala aktivnosti projekta.

Koherentan koordinacijski okvir i dobra koordinacija agencija uključenih u vođenje strukovnog obrazovanja te ministarstava i jedinica za provedbu projekta olakšali su kreiranje politike i provedbu projekta.

Uloga privatnog sektora. Tradicionalno, javni sektor imao je ulogu pružatelja i financijera strukovnog obrazovanja - to je često dovodilo do neekonomičnog i neodrživog strukovnog obrazovanja orijentiranog na ponudu. Zbog toga su se neki od novijih projekata strukovnog obrazovanja usredotočili na sveobuhvatnu ulogu javnog sektora putem regulatornih mjera te određenu financijsku potporu s ciljem poticanja privatnih pružatelja usluga strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koji bi radnicima osigurali mogućnost prihvaćanja relevantnih vještina. Naše izvješće jasno pokazuje: kad god su projekti uspjeli izgraditi tijesnu vezu između poslodavaca i sustava strukovnog obrazovanja, rezultat je bio ekonomičan sustav prilagođen potrebama tržišta rada.

Sudjelovanje dionika. Isto tako, postoji potreba za širim konzultacijama i sudjelovanjem dionika u cijelom projektnom ciklusu. Nedostatak općega konsenzusa i konzultacija pridonosi manjkavu vođenju rezultatima projekta te nedostatnoj predanosti planiranju i provedbi projekta, čime se smanjuje vjerojatnost održivosti projekta.

Sound Economic Analysis. Project justification needs to be based on sound economic analysis, including examining questions of medium- term skill needs and the impact of training reform on labor market efficiency and the economy as a whole. Projects have rarely conducted a thorough economic analysis.

Decentralized and coordinated project management. Devolution of management and financial responsibility to training institutions (while ensuring accountability) benefited the training system in terms of institutions being more responsive to the needs of the labor market, cost-effective provision of training and more flexible execution of project activities.

Project implementation agencies were usually well-coordinated with Ministries which often maintained authority over budgets and investment decisions and monitored project operations.

A coherent coordination framework and good coordination practices between agencies involved in the administration of VET as well as between Ministries and project implementation units facilitated both policy formulation and project implementation.

Role of the Private Sector. Traditionally, the public sector has played the role of both a provider of training as well as a financier - this has often led to training that has been supply-driven, cost-ineffective, and unsustainable. Hence, some of the more recent VET projects have addressed the overbearing role of the public sector through regulatory measures and specific financial assistance aimed at encouraging private training providers to supply relevant skills to the labor force. Our review also clearly shows that whenever projects have succeeded in building close linkages between employers and the training system, the resultant training has become cost-effective and relevant to the needs of the market.

Stakeholder Participation. Relatedly, there is need for broad consultations and stakeho lder participation throughout the project cycle. Lack of broad-based consensus and consultations contribute to a lack of ownership of project outcomes and lack of commitment in project planning and execution leading to a lower likelihood of project sustainability.

Redovite konzultacije glavnih sudionika - nadležnih vladinih agencija i institucija (međuagencijska koordinacija), predstavnika privatnog sektora, korisnika i donatora - mogu biti pogodne za osmišljavanje i provedbu projekta.

Financiranje strukovnog obrazovanja. Projekti se također okreću fondovima za obrazovanje kao izvorima ciljane financijske pomoći poslodavcima i obrazovnim institucijama za povećanje fleksibilnosti pri reagiranju na periodične obrazovne potrebe. Iz početnih lekcija može se zaključiti da je iskustvo s navedenim fondovima općenito pozitivno i da je pospješilo veću usmjerenost strukovnog obrazovanja na potražnju te ravnotežu između privatnog i javnog sektora kad je riječ o pružanju usluga strukovnog obrazovanja. Ipak, za uspostavu tih fondova potrebne su čvrsta administrativna struktura, suglasnost političara o logičkim načelima, svrsi i koristima fondova te financijska i upravna autonomija pri njihovu korištenju.

Strukovno obrazovanje i neformalni sektor. Projekti su pokazali djelomičan uspjeh u pružanju strukovnog obrazovanja unutar neformalnog sektora, u kojem su samozaposlene osobe, mikropoduzeća, mala poduzeća, majstori, zanatlije i šegrti. Ipak, nije jasno jesu li te intervencije bile ekonomične i održive. Da bi takve intervencije bile uspješne, poslodavci bi trebali definirati i odabrati strukovno obrazovanje koje im je potrebno. Uz to, potrebno je uložiti napore za veću obuhvatnost, uključujući i širenje informacija nevladinim udrugama i terenski rad. U mnogim projektima provedba aktivnosti usporena je zbog teškoća sa širenjem informacija o obrazovnim uslugama različitim ciljanim skupinama neformalnog sektora.

Odgovarajuće praćenje i vrednovanje. Nedostatno praćenje i vrednovanje bilo je prepreka u gotovo svim projektima. Da bi se osigurao pristup političara djelotvornosti programa, kojim bi oni mogli odlučiti kako ih poboljšati, potrebno je osmisliti odgovarajuće instrumente praćenja i vrednovanja - i kvalitativne i kvantitativne - koji će pridonijeti dobivanju jasnije slike o utjecaju obrazovnih programa i razviti mehanizme da bi se osiguralo davanje povratnih informacija, dobivenih na temelju vrednovanja, političkim tijelima nadležnima za strukovno obrazovanje.

Design and implementation of projects can benefit from regular consultations among and between the main sets of actors - relevant government agencies and institutions (inter-agency coordination), the private sector, beneficiaries and donors.

Financing of VET. Projects are also turning to training funds as a source of targeted financial assistance to employers and training institutions to increase flexibility in responding to periodic training needs. Preliminary lessons seem to suggest that the experience with these funds has generally been positive in leading to increasing the demand-responsiveness of training and making the playing field more level between public and private providers of training. However, it is clear that setting up such funds requires a strong administrative structure, agreement among policymakers on the rationale, purpose and benefits of the fund, and management and financial autonomy in the operation of the fund.

Training for the informal sector. Projects have had some success in providing training services to the informal sector, e.g. self-employed persons, micro and small enterprises, master craftspeople and apprentices. However it is not clear whether these interventions have been cost-effective or are sustainable. For such interventions to be successful, employers should define and select the training they want. Furthermore, this also requires adequate efforts at outreach, including appropriate dissemination of information and NGO involvement and field presence. In many projects, implementation has been slowed owing to the difficulty in providing information on the training services to a diverse informal sector target group.

Relevant monitoring and evaluation. Poor monitoring and evaluation has been a drawback in almost all projects. To ensure that policymakers can assess the effectiveness of programs in order to decide how to design them better, appropriate monitoring and evaluation instruments – both qualitative and quantitative – which will assist in getting a clearer picture regarding the impact of training programs, need to be designed and mechanisms developed to ensure that the evaluative evidence is fed back to training policy making bodies.

Obrazovanje za dinamična gospodarstva: Akcijski plan za ubrzanje napretka obrazovanja za sve, 2002. / Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All, 2002.

I. Sažetak

a) Na svom posljednjem sastanku Razvojni odbor ponovno je pregledao dokument *Obrazovanje za dinamična gospodarstva: Akcijski plan za ubrzanje napretka obrazovanja za sve (EFA)*. U njemu se procjenjuje napredak i navode ključna pitanja i izazovi u ostvarivanju ciljeva stvaranja univerzalnog osnovnoškolskog obrazovanja. U zaključku se navodi da je te ciljeve teško ostvariti bez ubrzanog akcijskog plana na nacionalnoj razini te bez povećane međunarodne potpore. U dokumentu se nadalje navodi da će Svjetska banka tijesno surađivati s ostalim partnerima da bi pojačala napore u pomoći državama da se uhvate ukoštac s nedostacima baze podataka, politike, kapaciteta i resursa koji trenutačno koče napredak te se predlaže analiza države po države da bi se uspostavila politika EFA-e i financijskih potreba. Razvojni odbor od osoblja je tražio da pripremi akcijski plan za ubrzanje EFA-e, o čemu će se raspravljati na sljedećem sastanku (u travnju 2002. godine).

b) Svjetska je zajednica uspostavila i snažno podržala ciljeve EFA-e nekoliko puta u proteklom desetljeću: ciljevi zadani u Jomtienu 1990. ponovno su potvrđeni u travnju 2000. godine u Dakru te zadržani i preoblikovani u Milenijskim razvojnim ciljevima u rujnu 2000. godine. Snažna međunarodna politička predanost obrazovanju ipak se nije prenijela u održiva postignuća EFA-e na razini država. Djelomično zbog toga što predanost nije potpomognuta ni „vodičem“ do uspjeha, ni okvirnim ciljevima - za države i njihove vanjske partnere - kojima bi se mjerio napredak i vrijednost pomoći. Dakarski okvir za djelovanje bio je važan korak u pravom smjeru i potrebna su mu mjerila koja bi na putu do uspjeha slijedile sve države, uzimajući u obzir financijske i političke implikacije predloženih aktivnosti te definirajući pravila o odnosu među državama i njihovim vanjskim partnerima. Plan djelovanja predložen u ovom dokumentu nadovezuje se na Dakarski okvir za djelovanje, a namjera mu je biti čvrsta osnova za vodič prema EFA-i.

I. Executive Summary

a) At its last meeting, the Development Committee reviewed the paper *Education for Dynamic Economies: Accelerating Progress Towards Education for All (EFA)*. The paper assessed progress and identified key issues and challenges in meeting the goals of universal primary education. It concluded that these goals were unlikely to be attained without accelerated action at the country level and a scaling up of international support. The paper further indicated that the World Bank would work closely with other partners to intensify its efforts to help countries address the data, policy, capacity, and resource gaps that currently constrain progress, and proposed country-by-country analysis to establish EFA policy and financing needs. The Development Committee requested staff to prepare an action plan for accelerating EFA, to be discussed during its next meeting (April 2002).

b) The world community has established and strongly backed EFA targets several times during the past decade: the 1990 Jomtien targets were reaffirmed and extended in Dakar in April 2000 and again reiterated and refined as part of the Millennium Development Goals in September 2000. The strong international political commitment to education has, however, not translated into sustained EFA gains at the country level. This is, in part, because the commitments were not supported by either a “roadmap” for success or an objective framework—for countries and their external partners—to measure progress and aid-worthiness. The Dakar Framework for Action was an important step in the right direction and needs benchmarks for gauging progress across countries to take sufficient account of the financial and policy implications of the proposed actions, and to define the rules of engagement between countries and their external partners. The action plan proposed in this paper builds on the Dakar Framework for Action and is intended to constitute a solid foundation for an EFA roadmap.

c) Da bi se najprije uspostavio čvršći temelj za ocjenu razmjera problema i da bi se uspostavilo praćenje napretka država, izrađena je međunarodno kompatibilna baza podataka omjera završetka osnovne škole, od 1990-ih do završne godine, i to za 155 država - kada je prvi put napredak EFA-e mjeren završetkom osnovne škole, a ne upisima u osnovnu školu. Tim se novim pokazateljem priznaje da istinsko i održivo učenje započinje samo poslije završetka najmanje pet do šest godina osnovnoškolskog obrazovanja prihvatljive kvalitete. Na temelju ocjene uspješnih zemalja, a i onih u kojima stope završetka stagniraju ili opadaju, određeno je nekoliko ključnih politika i standarda financiranja povezanih s diferencijalnim napretkom zemalja. Parametri uočeni u uspješnim zemljama tehnička su mjerila ili „standardi" prema kojima se mogu vrednovati planovi EFA-e i procijeniti njihovi troškovi.

d) Analiza je pokazala sljedeće:

- *Posljedice neostvarivanja ciljeva EFA-e puno su ozbiljnije i dalekosežnije nego što se to do sada mislilo.* Dok je na temelju upisnih stopa procijenjeno da su samo 32 države izložene riziku neostvarivanja EFA-ina cilja osnovnoškolskog obrazovanja za sve, primjenom stopa završetka osnovne škole ta se brojka povećala na 88 zemalja od ukupno 155, za koje su dobiveni podaci. Otprilike 35 zemalja vjerojatno neće ostvariti cilj uklanjanja spolne nejednakosti u osnovnim školama do 2005. godine, čak i ako je cilj samo opći upis u osnovne škole, a ne opći završetak osnovne škole.

- *Većina „ugroženih" zemalja može ostvariti ciljeve EFA-e - uz odgovarajuće politike.* Za 59 zemalja, od ukupno 88 ugroženih, opravdano se može očekivati da će ostvariti cilj općeg završetka osnovne škole do 2015. godine ako usklade djelotvornost i kvalitetu obrazovnog sustava s mjerilima uočenima u sustavima koji pokazuju veću uspješnost te dobiju znatno veću financijsku i tehničku podršku izvana. Tako 29 zemalja koje su u najvećem zaostatku neće ostvariti cilj ako ne ostvare stopu napretka bez povijesnog presedana, ali ta je stopa dostižna uz kreativna rješenja koja uključuju upotrebu informacijskih tehnologija, fleksibilnu i ciljanu međunarodnu potporu te opće smanjenje siromaštva.

c) To first establish a sounder basis for assessing the scale of the problem and to set a baseline for monitoring country progress, an internationally comparable data base of primary completion rates was constructed, from 1990 to the most recent year possible, for 155 countries—the first time EFA progress has been measured in terms of primary *completion* rather than enrollment. This new indicator recognizes that true and sustainable learning begins to occur only after the completion of at least 5 to 6 years of primary education of reasonable quality. Based on a review of successful countries as well as those where completion rates have stagnated or declined, a set of key policy and financing norms were identified, which are associated with countries' differential progress. The parameters observed in successful countries constitute technical benchmarks or "norms" against which countries' EFA plans may be evaluated and costed.

d) The following findings emerge from the analysis:

- *The risk of not achieving EFA goals is much more serious and widespread than earlier believed.* Whereas only 32 countries were formerly believed to be at risk of not achieving the EFA goal of universal primary education on the basis of enrollment rates, use of completion rates raises the number to 88 countries, out of the total 155 for which data were established. Some 35 countries are unlikely to meet the goal of eliminating gender disparities at the primary level by 2005, even when the goal is simply universal primary enrollment and not universal primary completion.

- *For the majority of "at risk" countries, EFA is achievable—with the right policies.* Fifty-nine out of the 88 countries at risk can reasonably be expected to achieve universal primary completion by 2015 if they bring the efficiency and quality of their education systems into line with benchmarks observed in higher-performing systems and receive significant increases in external financing and technical support. The 29 countries lagging farthest behind will not reach the goal without historically unprecedented rates of progress, but these rates are attainable with creative delivery solutions, including the use of information technologies flexible and targeted international support, and overall reduction in poverty.

- *Obrazovne politike kojima se poboljšavaju rezultati učenja jednako su važne kao dodatni izvori*. Iako ne postoji univerzalan recept, ipak postoje zajedničke značajke siromašnijih zemalja koje su ostvarile ili su na putu ostvarivanja općeg završetka osnovne škole, a to su politička predanost i nacionalno vodstvo za obrazovanje, što je vidljivo u: (I) odgovarajućem aktiviranju resursa potrebnih za osnovnoškolsko obrazovanje na nacionalnoj razini; (II) djelotvornoj i efikasnoj upotrebi tih resursa; (III) usredotočenosti na kvalitetu obrazovanja i rezultate učenja te (IV) poduzimanju određenih aktivnosti kako bi školovanje bilo dostupno siromašnoj i zanemarenoj djeci, a osobito djevojčicama.

- *Ugrožene zemlje suočene su s financijskim jazom*. Čak i nakon maksimalnog aktiviranja resursa na nacionalnoj razini i u sklopu inicijative Visoko zadužene siromašne zemlje (HIPC) potreba za financijskom potporom vanjskih partnera bila bi mnogo veća.

e) Za ubrzanje napretka EFA-e potrebno je združeno djelovanje usmjereno na premošćivanje četiri jaza. Zemljama su potrebni *podaci* dobre kvalitete da bi pravilno mjerile i pratile napredak i gradile politiku; pouzdane *politike* kojima bi se potpomogao prijenos snažnog obrazovnog sustava na rezultate učenja; jak institucionalni *kapacitet* kojim bi se omogućila provedba učinkovitog i održivog obrazovanja te odgovarajuće nacionalno i međunarodno *financiranje* potrebnih ulaganja i stalnih troškova. Uspješno premošćivanje tih jazova ponajprije će ovisiti o odlučnom prihvaćanju programa EFA-e svake zemlje.

f) Ostvarivanje ciljeva EFA-e do 2015. godine postavlja zastrašujuće izazove, ali šanse za ostvarivanje cilja danas su veće nego ikad, počevši od formalnog stvaranja pokreta EFA-e, 1990-ih. Ponovnim međunarodnim zanimanjem za ulogu obrazovanja u razvoju povećala se nacionalna i internacionalna politička odlučnost djelovanja: nekoliko je zemalja pokazalo da je nevjerojatan napredak moguć ako se poduzmu odgovarajuće aktivnosti. Plan i primjena EFA-e mogu se znatno poboljšati djelotvornom integracijom u okvir PRSP-a i CDF-a, kojima se osigurava značajan okvir u sklopu kojega države mogu proces razvoja preuzeti u svoje ruke i učinkovitije koordinirati vanjskom potporom. U sklopu Milenijskih razvojnih ciljeva (MDG), program EFA-e imat će veći učinak unutar sveobuhvatnog okvira smanjenja siromaštva.

- *Education policies that improve learning outcomes are as important as additional resources.* While there is no single recipe, common features of low-income countries that have either achieved or are on track to achieving universal primary completion are political commitment and national leadership for education demonstrated by: (i) adequate domestic resource mobilization for primary education; (ii) efficient and effective use of resources; (iii) focus on educational quality and learning outcomes; and (iv) specific actions to make schooling accessible and effective for poor and disadvantaged children and especially for girls.

- *At-risk countries have a significant financing gap.* Even after maximum mobilization of resources domestically and under the Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative, funding required from external partners would be substantially above present levels.

e) Accelerating progress towards EFA requires integrated action to close four gaps. Countries need *data* of good quality to accurately measure and monitor progress and inform policy; sound *policies* to help translate the vision and strategy of a robust education system into development outcomes; strong institutional *capacity* to ensure effective and sustainable delivery of quality education services; and adequate domestic and external *financing* to fund needed investment and recurrent expenditures. Success in closing these gaps will rest foremost on strong country ownership of the EFA agenda.

f) Achieving EFA goals by 2015 presents daunting challenges but the prospects of achieving the goal are much better today than they have ever been since the formal launching of the EFA movement in 1990. Renewed global interest in the role of education in development has increased national and international political commitment to act: several countries have demonstrated that dramatic progress is possible if appropriate actions are taken. EFA planning and implementation can be greatly enhanced through effective integration into the PRSP and the CDF framework both of which provide an important framework for countries to take ownership and leadership of the development process and to more effectively coordinate external support. As part of the Millennium Development Goals (MDGs), the EFA agenda can more effectively be addressed within the overarching poverty reduction framework.

g) EFA-ino financiranje 47 država IDA-e, za što je provedena analiza, pokazalo je da bi se, s ciljem postizanja općeg završetka osnovnoškolskog obrazovanja do 2015. godine, prosječni izdaci za osnovnoškolsko obrazovanje trebali povećati sa 7,4 milijarde dolara na 16,4 milijarde između 2002. i 2015. godine. Ta dodatna količina potrebnih sredstava mogla bi se proizvesti na nacionalnoj razini uz veću posvećenost obrazovanju, ali za većinu njih potrebna je vanjska potpora tijekom prijelaznog razdoblja u kojem će države provesti reforme te sustav obrazovanja usmjeriti na održiv put kvalitete i pravičnosti. Tih 47 zemalja trebat će godišnje najmanje 2,5 milijardi do pet milijardi dolara dodatnih vanjskih sredstava. To je tri do pet puta više od količine koja im je trenutačno osigurana za osnovnoškolsko obrazovanje iz vanjskih sredstava. Regionalnom analizom procjene odredila se važnost pojačane potpore subsaharskoj Africi: regiji je potrebno *sedmerostruko* povećanje u odnosu na sadašnju razinu realnih priljeva financijskih sredstava za osnovnoškolsko obrazovanje.

h) Procjena od 2,5 do pet milijardi dolara naizgled se razlikuje od procjene u izvješću Financiranje za razvoj (FfD), u kojem je procjena 10 do 13 milijardi dolara na godinu, što je uključeno u ukupnih 40 do 60 milijardi dolara na godinu potrebnih za ostvarenje svih milenijskih razvojnih ciljeva. Ipak, važno je napomenuti da su dvije navedene procjene vrlo slične kad je riječ o dodatnim izvorima sredstava koje je potrebno osigurati: razlika je samo u tome hoće li se ta sredstva osigurati na nacionalnoj ili izvanjskoj razini. Razlika između navedenih procjena (vidjeti Dodatak 1) naglašava ključne točke navedene u oba izvješća, da političke reforme i predanost države, koje se odražavaju u dodatnim nacionalnim sredstvima, imaju ključnu ulogu u određivanju vanjskog financijskog jaza.

i) Predloženi akcijski plan utemeljen je na tijesnoj razvojnoj suradnji država i njihovih vanjskih partnera. U toj suradnji vlade pokazuju svoju predanost obrazovanju naporima u preoblikovanju obrazovnih sustava, na temelju kojih vanjski partneri pružaju financijsku i tehničku podršku jasno, predvidivo i fleksibilno. Taj se akcijski plan može smatrati prvim korakom unutar provedbenog okvira EFA-e okrenutog postignuću rezultata. Potrebno je učiniti još puno više da bi se razvio detaljan akcijski plan uz određenje troškova i vremenskih rokova.

g) Financing of EFA for the 471 IDA countries analyzed indicates that in order to achieve universal primary completion by 2015, average annual expenditure on primary education for these countries would need to increase from $7.4 billion to $16.4 billion between 2002 and 2015. The bulk of these additional resources could be generated domestically with increased national commitment to education but many of them would require significant external support during the transition period while the countries reform their systems and put the education systems on a sustainable path of quality and equity. These 47 countries would require between $2.5 billion to $5 billion per year in additional external resources as an absolute minimum. This estimate is three to five times the amount that they currently obtain in external aid for primary education. A regional breakdown of the estimate shows the importance of intensifying support to sub-Saharan Africa: the region would require a *seven-fold* increase from its present level of aid inflows for primary education in real terms.

h) The $2.5-$5 billion estimate appears different from the Financing for Development (FfD) Report's estimate of $10-13 billion a year, included in the overall estimate of $40-60 billion a year needed to reach all of the MDGs. It is important to note, however, that the two estimates are very similar in terms of additional resources required: the difference lies in whether the resources would be generated domestically or externally. The difference between the two estimates (see Annex 1) underscores the key point made in both reports, that policy reform and country commitment, reflected in additional domestic resources, are the critical ingredients in determining the external financing gap.

i) The proposed action plan is rooted in a development compact between countries and their external partners. In the compact, governments would demonstrate their commitment to education through efforts to transform their education systems, in response to which external partners would provide financial and technical support in a transparent, predictable, and flexible manner. This action plan should be viewed as a first step in a results-oriented implementation framework for EFA. A great deal more work needs to be done to develop a detailed, costed and time-bound action plan.

U sljedećih nekoliko mjeseci analiza troškova provest će se za sve države koje još nisu primijenile EFA-u, a analiza će se proširiti i obuhvatiti i ostale ciljeve EFA-e, poput jednakosti spolova u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju te pismenosti odraslih osoba. Dodatne konzultacije teći će između država i njihovih partnera da bi se postigao konsenzus o dijelovima akcijskog plana i da bi se ocijenile uloge i odgovornosti partnera u usklađivanju i povećanju učinkovitosti pomoći državama.

j) Predlažemo Razvojnom odboru „najbrži put“ do EFA-e unutar kojeg se do lipnja 2002. odabire 10 zemalja koje će primiti povećanu i izravnu potporu kako bi se dobili rani rezultati. Metoda najbržeg puta do postizanja cilja provodi se u sklopu okvira PRSP/CDF, a primjenjuje putem multidonatorskog obrazovnog konzorcija koji bi uskladio vanjske financijske potrebe tih zemalja s dostupnim financijskim sredstvima donatorskih agencija.

…

IX. Uloga Svjetske banke

36. Svjetska banka proaktivno iskorištava mogućnosti koje predstavlja povećana međunarodna potpora obrazovanju te je prihvatila dinamičnu strategiju za povećanje opsega EFA-e, koja je šira od tih zadanih ciljeva, da bi osigurala dugoročnu održivost kvalitetnog obrazovanja. Opća je usmjerenost na upotrebi sustavnog i integriranog pristupa obrazovanju koji obuhvaća osnovnoškolsko, srednjoškolsko, visoko obrazovanje i ostale više razine obrazovanja kojima bi se potpomogao brži napredak država od točke na kojoj su trenutačno prema kontinuumu obrazovanja i razvoja. Okvir PRSP/CDF podržava tu usmjerenost ukorijenjenu u nacionalnim strategijama. Postoji nekoliko elemenata koji pridonose povećanoj potpori banke EFA-i:

- *Korištenje multisektorske komparativne prednosti banke* kako bi se državama pomoglo da usidre obrazovanje u širi kontekst razvoja, priznavajući da na rezultate obrazovanja utječu važni čimbenici izvan tog sektora: uključuju opću makroekonomsku situaciju, vodni i zdravstveno-sanitarni sektor, zdravstvo i ishranu te privatni sektor.

Over the next few months, the costing exercise will be extended to all the countries that have not yet achieved EFA and the analysis will be broadened to address other EFA goals such as gender equality in primary and secondary education and adult literacy. Further consultations will take place between countries and partners to seek consensus on the elements of the action plan and to review roles and responsibilities for partners in harmonizing, and making more effective, assistance to countries.

j) We propose to the Development Committee an EFA “fast track” in which about 10 countries are selected, by June 2002, for increased and immediate support, to help generate an early demonstration effect. The fast tracking would be done within the PRSP/CDF framework and implemented through a multi-donor education consortium that would align the external financing needs of these countries with available financial support from donor agencies.

…

IX. Role of the World Bank

36. The World Bank is proactively harnessing opportunities presented by the increased international support for education and has adopted a dynamic strategy to scale up EFA efforts, going beyond these targets to ensure the long-term sustainability of quality education. The overall thrust is to use a systemic and integrated approach to education encompassing basic, secondary, tertiary and higher levels of education that would help countries accelerate progress from whatever point they are at along the education and development continuum. Underpinning this thrust is the PRSP/CDF framework, rooted in national strategies. There are several elements to the scaling up of Bank support to EFA:

- *Use the Bank’s multi-sectoral comparative advantage* to help countries anchor education in the broader development context, recognizing that important factors outside the sector influence education outcomes: they include the overall macroeconomic situation, water and sanitation, health and nutrition and the private sector

Banka povećava potporu državama potičući ih da djelotvorno integriraju čvrste obrazovne strategije u PRSP i CAS te osigurava dobro osmišljene obrazovne sastavnice u multisektorskim programima, osobito onima kojima se poboljšava provedba usluga.

- *Pomaganje državama u unapređenju baze podataka i informacija.* Da bi se mjerili rezultati obrazovnog sustava na nacionalnoj razini te unaprijedio sustav praćenja napretka EFA-e, banka će povećati interni kapacitet prikupljanja podataka te osnažiti tekuću financijsku i tehničku podršku UNESCO-ovu Institutu za statistiku (UIS). Banka će isto tako potpomoći pooštrenje mjerenja napretka EFA-e usredotočenjem na rezultate i razine postignuća te usavršavanjem i standardizacijom mjerila spomenutih u ovom dokumentu. Politika usredotočena na svaku zemlju pojedinačno te analiza financijskog jaza, koje se već provode, bit će dovršene i upotrijebit će se kao temelj za poboljšanje dijaloga sa zemljama i kao pomoć u provedbi reformi potrebnih za ostvarenje ciljeva EFA-e.

- *Potpora zemljama u osmišljavanju i provedbi pouzdanih politika.* Banka će povećati napore u generiranju i širenju znanja o dobrim politikama i praksama i nastavit će promicati ključne obrazovne reforme za poboljšanje rezultata obrazovanja. Pritom je glavni element povećanje gospodarske i sektorske analize banke na području obrazovanja, da bi se povećala analitička podrška programima. Strategije za vođenje političkog dijaloga i provedbe programa razvijene su ili se razvijaju na nekoliko područja: visokog obrazovanja, znanosti i tehnologije, udžbenika, HIV-a/SIDA-e te obrazovne i korisničke pristojbe. Priprema sličnih političkih dokumenata predložena je za nadolazeću godinu za srednjoškolsko obrazovanje, obrazovanje djevojčica i izvanformalno obrazovanje.

- *Povećanje kapaciteta potpore.* U zemljama s neadekvatnim politikama i institucijama - osobito u državama s postkonfliktnom situacijom - banka će tijesno surađivati s partnerima koji imaju komparativnu prednost u tim državama. Poboljšanje kapaciteta za upravljanje javnim izdacima, na nacionalnim i lokalnim razinama, bit će ključno za učinkovito pružanje usluga te pravilno korištenje postojećih i novih resursa. Uz to, banka će nastaviti povećavati napore u razmjeni znanja širenjem primjera najbolje prakse u EFA-i ili obrazovnim programima Instituta Svjetske banke za osmišljavanje i provedbu reformi.

The Bank is strengthening support to countries to effectively integrate robust education strategies into PRSPs and the CAS and ensuring well-designed education components in multi-sector programs, in particular those that would improve service delivery.

- *Help countries improve data and information base*. In order to measure the performance of education systems at the country level and to improve the tracking of EFA progress, the Bank will enhance in-house capacity for data collection and also strengthen its ongoing financial and technical support with the UNESCO Institute of Statistics (UIS). The Bank will also help to sharpen measurement of progress on EFA by focusing on outcomes and achievement levels and by refining and standardizing the benchmarks discussed in this paper. The country-by country policy and financing gap analysis already underway will be finalized and used as a basis to strengthen dialogue with countries and to help them implement the reforms needed to reach EFA targets.

- *Support countries in designing and implementing sound policies:* The Bank will scale up efforts to generate and disseminate knowledge on good policies and practices and continue to promote key education reforms to improve education outcomes. A major element of this is the scaling up of the Bank's economic and sector analysis in education to strengthen analytical underpinnings of the programs. Strategies to guide policy dialogue and program implementation have been developed or are being developed in several areas: tertiary education, science and technology, textbooks, HIV/AIDs and education and user fees. Preparation of similar policy papers is proposed for the coming year for secondary education, girls' education, and non-formal education.

- *Support capacity building:* In countries with weak policies and institutions—in particular those emerging from conflict—the Bank will work closely with those partners who have a comparative advantage in these countries. Improving capacity for public expenditure management, at both the national and local levels, will be crucial for effective service delivery and proper use of existing and new resources. In addition, the Bank will continue to strengthen its knowledge-sharing efforts, through, for example, dissemination of best practice in EFA or the training programs offered by the World Bank Institute on the design and implementation of reforms.

Nadalje, Svjetska banka će povećati opseg širenja globalnog znanja i iskustva da bi promicala i podržala inovaciju putem nedavno odobrenog Projekta za potporu djevojačkoj srednjoj školi u Bangladešu (II), kako bi se povećao broj djevojčica koje pohađaju školu. Ostali primjeri uključuju inovacije na području smanjenja troškova gradnje škole te proaktivnije korištenje informacijskih tehnologija, osobito u usavršavanju učitelja na daljinu.

- *Potpora u smanjenju financijskog jaza.* Banka će povećati opseg prijenosa resursa na nekoliko načina: preokrenut će pad u uzajmljivanje uočeno u posljednje tri godine; upotrijebit će svoju ovlast sazivanja u financijskim aspektima da bi uspostavila učinkovitiji i koordiniraniji program aktiviranja dodatnih sredstava za obrazovanje putem koncesija te da bi osigurala predvidivo, fleksibilno i jasno dodjeljivanje sredstava državama. To bi se postiglo u širem kontekstu CDF-a/PRSP-a te u sklopu okvira razvojne suradnje spomenute u ovom dokumentu koja će se dalje oblikovati u raspravama s partnerima.

- *Unapređenje internoga provedbenoga kapaciteta.* Banka se uključila u sveobuhvatan program zapošljavanja osoblja da bi unaprijedila raznolike vještine osoblja zaposlenog u obrazovnom sektoru. Poboljšano upravljanje i proračunska podrška za obrazovni sektor ključni su za novi zamah.

Further the Bank will scale up its sharing of global knowledge and experience to promote and support innovation, for example through the recently approved Bangladesh Female Secondary School Assistance Project (II) to improve girls' school attendance. Other examples include innovations to lower school construction costs and more proactive harnessing of information technology, especially in distance teacher training.

- *Help reduce the financing gap*. The Bank will scale up its resource transfer in several ways: reverse the decline in lending observed during the last three years; use its convening authority on financial aspects to establish a more effective and coordinated program for mobilizing additional concessional funding for education; and ensure that resources are allocated to countries in a predictable, flexible and transparent manner. This would be done within the broader context of CDF/PRSP and within the framework of the development compact discussed in this paper which will be further refined in discussion with partners.

- *Improve internal capacity to deliver.* The Bank has embarked on a large staff recruitment program to strengthen the skill mix of its education sector staff. Increased management and budgetary support for the education sector has been key in generating this new momentum.

Strategija pomoći Svjetske banke (Country Assistance Strategy - CAS) - Strategija pomoći Svjetske banke za Republiku Hrvatsku, 24. studenoga 2004., Izvješće br. 30717-HR[5] / Country Assistance Strategy for the Republic of Croatia, November 24, 2004, Report No. 30717-HR)

Sažetak

U programu osnovnog i visokog scenarija niz programskih zajmova za prilagodbu PAL-ova (zajmova za razvojnu politiku koji će slijediti određeni redoslijed) potpomoći će Vladin program, a bit će usmjereni na poboljšanje poslovnog okruženja, fiskalnu konsolidaciju i racionalizaciju javnog sektora. Dva investicijska zajma za podršku izdacima pojedinih sektora dopunit će PAL-ove rješavanjem strukturnih i institucionalnih slabosti u obrazovanju i zdravstvu. Investicijski zajmovi u drugim sektorima usmjerit će se na jačanje sposobnosti za pristup Europskoj uniji, integraciju trgovine i prometa u Europu, ublažavanje negativnih socijalnih učinaka reformi te održivo upravljanje prirodnim resursima. Savjetodavne i analitičke usluge osigurat će analitičku potporu davanju zajmova i pružanja pravodobne pomoći Vladi u pripremi politika. Kako bi pomogao tvrtkama u privatnom sektoru da postanu konkurentnije na regionalnim tržištima, IFC će pomoći u privatizacijskom i postprivatizacijskom restrukturiranju u ključnim sektorima, olakšati investicije privatnog sektora u infrastrukturu te kombinirati svoju financijsku potporu s tehničkom pomoći. Hrvatska će nastaviti sudjelovati u zajedničkom programu Svjetske banke i MMF-a - Programu upravljanja javnim dugom i razvoja tržišta duga, a banka će pojačati svoju pomoć Ministarstvu financija u svrhu optimalizacije strukture hrvatskog portfelja financijskih proizvoda i usluga IBRD-a u skladu s Vladinom strategijom javnog duga.

…

32. Približno 40 posto starijeg stanovništva ima samo osam ili manje godina obrazovanja. U usporedbi s prosjekom kod petogodišnjaka u zemljama OECD-a, prosječno dijete u dobi od pet godina u Hrvatskoj može očekivati da će završiti otprilike četiri godine manje obrazovanja tijekom života.

Executive summary

In the base and high case programs a series of Programmatic Adjustment Loans or PALs (sequenced single-tranche development policy loans) will support a government program focusing on improvement of the investment climate, fiscal consolidation, and strengthened governance, including rationalization of the public sector. Two sector expenditure support investment operations will complement the PALs by addressing structural and institutional weaknesses in education and health. Investment operations in other sectors will focus on capacity building for EU accession, trade and transport integration with Europe, mitigation of adverse social impacts of reforms, and sustainable natural resource management. Advisory and analytical services will provide analytical underpinnings for lending operations and policy advice to government in a timely manner. To help private sector companies become more competitive in regional markets, IFC will support privatization and post-privatization restructuring in key sectors, facilitate private sector investment in infrastructure, and combine its financial support with technical assistance. Croatia will continue to participate in the joint World Bank Public Debt Management and Domestic Debt Market Development Program, and the Bank will step up its assistance to optimize the structure of Croatia's portfolio of IBRD financial products and services, in line with the govemment's debt strategy.

…

32. Approximately 40 percent of the adult population has only eight years or less of schooling. Compared to the average OECD five year-old, the average five year-old Croat can expect to complete about four years less of education over his or her lifetime.

[5] Prema izdanju Strategije Odjela Svjetske banke za Hrvatsku, Bugarsku i Rumunjsku - Regija Europe i srednje Azije / Međunarodna financijska korporacija - Odsjek za južnu Europu i srednju Aziju, siteresources.worldbank.org

Među onima koji su dovršili neki oblik srednjoškolskog obrazovanja, vrlo visok postotak dovršio je samo osnovne strukovne programe (32 posto nasuprot samo tri posto u zemljama OECD-a), što ih slabo obrazuje za suvremeno radno mjesto. Srednjoškolsko obrazovanje otprilike 38 posto nezaposlenih ograničeno je na osnovno strukovno obrazovanje. Hrvatska ima upola manje osoba s fakultetskom naobrazbom od zemalja OECD-a. Stopa neuspjeha u tercijarnom obrazovanju jako je visoka, gotovo 70 posto. Dok će se Hrvatska uključiti u međunarodno ocjenjivanje obrazovanja 2006., regionalni su pokazatelji obrazovne uspješnosti u mnogim kategorijama otrežnjavajući. Mnogi hrvatski poslodavci izrazili su zabrinutost zbog kvalitete obrazovanja maturanata u hrvatskim srednjim školama, u kojima su učenici izloženi nastavnom planu i programu koji se temelji na činjenicama, koji ne njeguje kritičko razmišljanje i kreativnost, odnosno ne daje vještine učenja potrebne za rast temeljen na inovacijama. Takvo je stanje velik izazov za Hrvatsku želi li imati radnu snagu koja će biti konkurentna zemljama članicama Europske unije, u kojima su pokazatelji u sektoru obrazovanja mnogo viši. Prioriteti u sektoru obrazovanja za Hrvatsku uključuju razvoj nastavnog i obrazovnog programa, vrednovanje obrazovnih postignuća i jačanje razvoja politike i odgovornosti.

…

57. Zajmovi u društvenom sektoru podupirali bi cilj programa PAL-a - fiskalnu konsolidaciju rješavanjem strukturnih problema. Osim toga, njima se nastoji povećati široko sudjelovanje u rastu tako što će podupirati poboljšanja u pružanju usluga i učinkovitosti. Zajam za razvoj sektora zdravstva potpomogao bi fiskalne ciljeve za sektor zdravstva u okviru PAL-programa, financiranjem investicija i ostalih sektorskih reformi koje bi trebale unaprijediti kvalitetu zdravstvenih usluga. Zajam bi odredio prioritete izdataka i podupirao bi poticaje za poboljšano pružanje usluga putem ugovora temeljenih na uspješnosti za liječnike opće prakse, ulaganjima u državni proračun radi poboljšanja pružanja primarne zdravstvene zaštite i perinatalne skrbi te osmišljavanje i širenje programa za sprečavanje bolesti i podizanje svijesti o zdravlju. Zajam za socijalnu zaštitu dopunio bi PAL-ovu potporu fiskalnoj reformi financiranjem jačanja administrativnih sposobnosti, sposobnosti vođenja politike te sposobnosti za praćenje sustava socijalnih naknada, uključujući informacijske sustave.

Among those who have completed some form of secondary education, a very high percentage has completed only basic vocational programs (32 percent versus only 3 percent for the OECD) that ill equip them for the modem workplace. The secondary education of some 38 percent o f the unemployed does not go beyond basic vocational training. Croatia has only one-half of the OECD's share o f tertiary completers. The tertiary education dropout rates very high, at nearly 70 percent. While Croatia will join intemational educational assessments in 2006, regional indicators of education performance on most measures are sobering. Many Croatian employers have expressed alarm over the quality of graduates of Croatian secondary schools, where students are exposed to a fact-based curriculum that does not nurture critical thinking and creativity or provide the learning skills needed to contribute to innovation-led growth. This situation presents a major challenge for Croatia, if it is to have a competitive workforce vis *a* vis EU member states, where education sector indicators are much higher. Education sector priorities for Croatia include curriculum development, evaluation of education outcomes, and strengthening of policy development and accountability.

…

57. The social sector operations would support the PAL program objective of fiscal consolidation by addressing structural issues. In addition, these operations intend to improve broad participation in growth by upgrading service delivery and effectiveness. The Health Sector Development loan would complement fiscal reforms in the health sector supported under the PAL program, by financing investments and other sector reforms aimed at improving the quality o f health outcomes. The operation would establish expenditure priorities and support better incentives for improved service delivery through the roll-out of performance-based contracts for general practitioners, investments in the state budget to strengthen primary health care delivery and pre-natal care, and design and expansion of disease prevention and health awareness programs. The Social Protection loan would complement the PAL'S support of fiscal reform of social assistance programs by financing the strengthening of administrative, policy-making, and monitoring capacity for the social benefits system, including information systems.

Taj zajam također bi pomogao mjerama djelotvornosti kojima bi se oslobodila sredstva za poboljšano pružanje usluga većoj skupini korisnika. U svrhu izravnog rješavanja siromaštva u Hrvatskoj, PAL bi pomogao povećati udio najbolje usmjerenog, na temelju imovinskog cenzusa, programa socijalne pomoći u ukupnim socijalnim izdacima. Zajam za razvoj sektora obrazovanja više bi se usmjerio na konkurentnost financiranjem investicija kojima bi se uspostavio okvir nacionalnog nastavnog programa općeg obrazovanja na temelju aktivnog učenja, jačanje edukacije i stručno usavršavanje nastavnika, uvođenje sustava praćenja i ocjenjivanja (uključujući obveznu srednjoškolsku maturu) te jačanje prosvjetnog menadžmenta i vodstva.

…

50. Ured Svjetske banke u Hrvatskoj sredinom 2004. održao je nekoliko CAS-konzultacija u pet gradova s cijelim nizom zainteresiranih strana, uključujući predstavnike središnje i lokalnih vlasti, saborskih zastupnika, malog poduzetništva i predstavnike sindikata, civilnog društva i nevladinih organizacija te donatorske zajednice. Sudionici su se općenito suglasili da je najvažnije poboljšati obrazovni sustav, napraviti reformu pravosuđa i javne uprave, poboljšati investicijsko okruženje i privatizaciju, ali uz ublažavanje socijalnih mjera, smanjenje razlika u regionalnom razvoju, veću učinkovitost socijalne pomoći i jačanje konkurentnosti sektora poljoprivrede. Te povratne informacije o konzultacijama o CAS-u u skladu su s bančinom ocjenom o razvojnim izazovima Hrvatske i mogli bi pomoći jačati Vladinu odlučnost da ubrza program pristupa EU. Nalazi tih konzultacija sažeti su u Prilogu A4, a njihov je detaljniji opis na internetskoj stranici banke za Hrvatsku (www.worldbank.hr) na hrvatskom i engleskom jeziku. I s Europskom komisijom održane su konzultacije kako bi se provjerilo da je CAS usklađen s programom pristupanja EU.

…

Prilog A4 - Konzultacije o Strategiji Svjetske banke za pomoć Republici Hrvatskoj

Lipanj - srpanj 2004.

Održan je niz od pet sastanaka s predstavnicima lokalnih vlasti, poduzeća i organizacijama civilnog društva da bi se doznali stavovi i mišljenja o razvojnim prioritetima i izazovima Hrvatske. Sastanci su održani u Zagrebu, Osijeku, Kninu, Splitu i Čakovcu.

The operation would also support efficiency measures to free up resources for enhanced service delivery to a wider group of beneficiaries. To address poverty in Croatia directly, the PAL would aim to increase the share o f the best targeted and means tested social support allowance in total social spending. The Education Sector Development loan would focus on competitiveness by financing investments to establish a national curriculum framework for general education based on active learning, strengthen teacher education and professional development, introduce monitoring and evaluation systems (including a mandatory secondary school leaving examination), and strengthen education management and leadership.

…

50. In mid-2004 the World Bank Croatia Country Office held a series of CAS consultations in five cities with a range of stakeholders, including representatives of the central and local government, parliamentarians, small business and union representatives, civil society, and non-governmental organizations. There was general agreement that the top priority is an improved education system, followed by judiciary and public administration reform, an improved investment climate, privatization but with mitigating social measures, reduction in regional development disparities, greater effectiveness of social assistance, and strengthened agriculture sector competitiveness. This CAS consultation feedback is closely aligned with the Bank's assessment of Croatia's development challenges and could help to strengthen government's resolve to accelerate the EU accession agenda. The findings of these consultations are summarized in Annex A4 and are described in more detail on the Bank's Croatia website (www.worldbank.hr) in Croatian and English. Consultations were also held with the EC to ensure the CAS'S complementarity with the EU accession agenda.

…

Annex A4 - Croatia Country Assistance Strategy Consultations

June - July 2004

A series of five meetings was held with representatives from local authorities, the business sector, and civil society organizations to collect feedback on Croatia's development priorities and challenges. Meetings were held in the cities of Zagreb, Osijek, Knin, Split, and Cakovec.

Sudionici su kao ključne izazove naveli sljedeće probleme:

- Obrazovanje - svi sudionici naveli su da je reforma obrazovanja najvažnija reforma za Hrvatsku. Sadašnji obrazovni sustav ni na jednoj razini nije odgovarajući i potrebna mu je reforma. Isto je tako rečeno da obrazovni sustav ne reagira na signale s tržišta koliko bi trebao, a posljedica je nedovoljno konkurentna radna snaga u Hrvatskoj. Sudionici su također naglasili da mladi ljudi ne razumiju pravo značenje riječi tržišno gospodarstvo. Raspravljalo se i o obrazovanju za civilno društvo, a zaključak je bio da Hrvati nisu dovoljno obrazovani za preuzimanje aktivne uloge građanina. Nema dovoljno ni formalnog ni neformalnog obrazovanja o „kulturi demokracije". Takva bi inicijativa pomogla i vladi u provedbi manje popularnih reformi jer bi javnost bila svjesna da je potrebno proći kroz razdoblje poteškoća da bi kasnije svima bilo bolje. Sudionici su također rekli da je hrvatsko društvo zatvoreno za nove ideje.

The following issues were identified as key challenges by participants:

- Education - All participants highlighted education reform as the most important reform for Croatia. The current education system at all levels is inadequate and in need o f reform. It was also felt that the education system is not as responsive to the market needs as it should be, malang the Croatian labor force less competitive. Further, participants said that there is a general lack of understanding by young people of what it means to be a market economy. Civic education was also discussed with conclusion that Croatians are not adequately educated or prepared to take on an active role as citizens. There is a lack of formal and informal education in "democratic culture." Such an initiative would also help the government carry out less popular reforms, as the public would be aware that they have to undergo a period of hardship for the greater good of all in the future. Participants also felt that the Croatian society is closed to new ideas.

Proračun Svjetske banke: Trendovi i preporuke za fiskalnu godinu 2008., 2007. / The World Bank's Budget: Trends and Recommendations for FY08, 2007

B. DODJELA SREDSTAVA ZA PRIORITETNA PODRUČJA

3.11 Obrazovanje

Jedinice će povećati napore za 4,8 milijuna dolara, što je povećanje od 13 posto u odnosu na izdatke fiskalne godine 2006. Analitičke i savjetodavne službe (AAA) i sektor zaštite okoliša (ESW) proširit će se s ciljem potpomaganja povećanja kapaciteta za mjerenje rezultata učenja i razvoja obrazovnih politika i praksi. Dodatni izvori pomoći će banci u ostvarenju cilja povećanja sredstava IDA-e na 1,5 milijardi dolara svake od preostalih dviju godina u IDA-i 14 i u jačanju nedostatnih mehanizama uzajmljivanja. Regijama će se dodijeliti gotovo tri četvrtine dodatnih sredstava kojima će se potaknuti novo uzajmljivanje, povećati nadzor obrazovnog portfelja, povećati uključenost privatnog sektora u osiguranje obrazovanja te poduzeti aktivnosti na području srednjoškolskog i visokog obrazovanja specifične za svaku državu.

Ipak, početne su predložene vrijednosti snižene kako bi se svota očekivanih izlaznih troškova približila sadašnjim prosječnim troškovima.

B. ALLOCATING RESOURCES TO PRIORITY AREAS

3.11 Education

Units will scale up efforts by $4.8 million, a 13 percent increase over their FY06 expenditures. AAA and ESW will be expanded to help build capacity to measure learning outcomes and to develop education policies and practices. Extra resources will also help the Bank to meet its commitment to increase IDA funding to $1.5 billion for each of the two years remaining in IDA14 and to bolster the weak lending pipeline. Regions will receive nearly three quarters of the additional resources to engage in new lending, intensify supervision of the education portfolio, enhance private sector participation in education provision, and undertake country-specific work on secondary and tertiary education.

However, the initial proposals were adjusted downwards to bring the cost of the expected outputs closer to the current average cost.

Stvaranje gospodarstva temeljenog na znanju - napredne strategije razvoja, 2007. / Building knowledge economies - Advanced strategies for development, 2007

Cjeloživotno učenje

U procesu tranzicije prema gospodarstvu temeljenom na znanju, učinkovit sustav cjeloživotnog učenja, na nacionalnoj razini, predstavlja važan sastavni dio za sve države na različitim razinama razvoja. Uspostaviti sustave temeljene na potrebama za učenjem umjesto na dobi te zamijeniti mehaničko učenje informacija obrazovnim praksama koje razvijaju polaznikovu sposobnost da uči, stvara, prilagođava i primjenjuje znanje predstavlja izazov.

Opća načela

Za zemlje u razvoju predlaže se pet glavnih aktivnosti u okviru obrazovnih politika kako bi se provela strategija cjeloživotnog učenja (OECD 2004b):

- poboljšanje pristupa, kvalitete i pravičnosti putem formalnog obrazovnog sustava
- omogućavanje temeljnih vještina za sve
- priznavanje svih oblika učenja, ne samo formalnog obrazovanja
- mobiliziranje novčanih resursa i ponovno razmatranje njihove raspodjele kroz sve sektore, okruženja i životni ciklus
- omogućavanje suradnje među različitim partnerima.

Pored toga, stvaranje sustava cjeloživotnog učenja zahtijeva sustavno kodificiranje znanja (u kategorije kao što je opće, tehničko i profesionalno). To podrazumijeva segmentiranje znanja na module ili kreditne bodove. Za tehničko i strukovno znanje kodifikaciju bi trebalo obavljati na temelju kompetencija, kvalifikacija i strukovnih vještina (kao i njihove međusobne povezanosti) kako bi se promicale kulturne vrijednosti koje su društveno i profesionalno priznate te ih pojedinac može koristiti u skladu sa svojim iskustvom.

Lifelong Learning

In the transition to a knowledge economy, an efficient, nationwide, lifelong learning system is an important building block for all countries at all levels of development. The challenge is to establish systems based on learning needs rather than on age, and to replace information-based, rote learning with educational practices that develop a learner's ability to learn, create, adapt, and apply knowledge.

General Principles

In developing countries, fi ve main policy actions are suggested for pursuing a lifelong learning strategy (OECD 2004b):

- Improving access, quality, and equity throughout the formal education system
- Ensuring foundation skills for all
- Recognizing all forms of learning, not just formal courses of study
- Mobilizing resources and rethinking resource allocation across all sectors, settings, and over the life cycle
- Ensuring collaboration among a wide range of partners.

In addition, building lifelong systems requires the systematic codifi cation of knowledge (into categories such as general, technical, and professional). This implies segmenting knowledge into modules, or credit hours. For technical and vocational knowledge, codifi cation should be carried out on the basis of competence, qualifi cation, and vocational skills (and the connections among them) so as to promote cultural assets that are socially and professionally recognized and can be used by the individual in accordance with his or her experience.

Neophodna kodifikacija zahtijeva ozbiljno promišljanje o prirodi samog znanja kako bi se definirali profesionalni profili i srodne vještine, modulariziralo opće obrazovanje (radi pogodovanja stjecanju kvalifikacija u različitim stadijima), razvili instrumenti za vrednovanje ili akreditiranje tehničkih i strukovnih vještina na različitim razinama te preispitalo tehničke i strukovne putove i mogućnosti općeg obrazovanja.

Dok cjeloživotno učenje podupire različite pružatelje usluga i pravce obrazovanja, ono također zahtijeva bolju koordinaciju između vlade i dionika privatnog sektora; bolju procjenu, akreditiranje, certificiranje i sustave strukovnih kvalifikacija te bolje informacijske usluge (Dahlman, Zeng i Wang 2007.). Svjetska banka sastavila je izvješće s preporukama za izgradnju sveobuhvatnog sustava cjeloživotnog učenja u Kini.

Obrazovanje odraslih

Unapređenje obrazovanja odraslih, kao i poboljšanje vještina radnika, predstavlja važno pitanje kojim se trebaju baviti zemlje s niskim prihodima. Neophodno je povećati stopu pismenosti odraslih te omogućiti osposobljavanje u vještinama koje su tražene u gospodarstvu. U tom pogledu može biti vrlo korisna upotreba informacijskih i komunikacijskih tehnologija.

Prilagodba radne snage promjenjivim zahtjevima tržišta također zahtijeva prikladne politike. Instrumenti politike za potporu procesima osposobljavanja uključuju aranžmane sufinanciranja, porezne poticaje i potpore. Važno je da zemlje s niskim i srednjim prihodima nude programe osposobljavanja koji odgovaraju zahtjevima poduzeća, i to ne samo u svojim izvoznim gospodarskim granama koje bilježe rast, popraćene s procjenama koje im pogoduju tako što mogu dokazati postignute visoke stope prihoda. Televizijski programi mogu biti jako korisni, što je uočeno u Brazilu, Indiji i Meksiku.

The necessary codifi cation requires serious refl ection about the nature of knowledge itself in order to defi ne professional profi les and related skills, modularize general education (to favor the earning of qualifi cations at different stages), develop instruments at different levels for the validation or accreditation of technical and vocational skills, and reexamine technical and vocational paths and possibilities for general education.

While lifelong learning encourages multiple providers and pathways, it also requires better coordination among government and private sector stakeholders; better assessment, accreditation, certifi cation, and vocational qualifi cation systems; and better information services (Dahlman, Zeng, and Wang 2007). The World Bank has produced a report with recommendations on how China can build a comprehensive lifelong learning system.

Adult Education

Improving adult education, as well as upgrading the skills of workers, is an important issue for low-income countries. Indeed, increasing the adult literacy rate, as well as providing the necessary training in skills required by the economy, is essential. Again the use of ITCs can be very useful in this respect.

Adapting the labor force to changing market demands also requires appropriate policies. Policy instruments to support training include cofi nancing arrangements, tax incentives, and subsidies. It is important that low- and middle-income countries have stable training programs that respond to business demand—not least in their growing export industries—coupled with evaluations to favor those schemes with a proven track record of high rates of return. Television-based programs can be very helpful, as has been found in Brazil, India, and Mexico.

1.3. MEĐUNARODNA ORGANIZACIJA RADA

Preporuka br. 87 o strukovnom usmjeravanju, 1949. / R87 Vocational Guidance Recommendation, 1949.

III. Načela i metode strukovnog usmjeravanja za mlade, uključujući one u školi

7.

(1) Programi i politike za strukovno usmjeravanje trebaju se određivati suradnjom između škola i drugih organizacija i usluga vezanih uz mlade koji prelaze iz škole na posao te predstavničkih organizacija poslodavaca i radnika, s ciljem da svaka mlada osoba koja dobiva strukovno usmjeravanje može imati koristi od ujedinjene i koordinirane pomoći.

(2) Ta suradnja treba također uključiti savjetovanje i suradnju s uključenim roditeljima i skrbnicima te s roditeljskim udrugama ako postoje.

(3) U primjeni ovih općih načela trebaju se uzeti u obzir načela administrativne organizacije navedena u V. dijelu ove preporuke.

8.

(1) Tijekom razdoblja općeg obrazovanja preliminarno strukovno usmjeravanje treba se uključiti u okviru obrazovnog programa. Takvo usmjeravanje treba se ponajprije osmisliti da mlada osoba postane svjesna svojih sposobnosti, kvalifikacija i interesa te raznih zanimanja i karijera kako bi se olakšala buduća strukovna prilagodba.

(2) Preliminarno strukovno usmjeravanje treba biti naglašenije u fazama školovanja kada mlada osoba može izabrati ulazak u posebne strukovne tečajeve ili tražiti drugo usavršavanje ili zaposlenje nakon odlaska iz škole.

(3) Preliminarno strukovno usmjeravanje treba uključivati:

a) davanje sveobuhvatnih informacija o zapošljavanju i poslovnim granama u odgovarajućem obliku;

III. Principles and Methods of Vocational Guidance for Young Persons Including Those in School

7.

(1) Vocational guidance policies and programmes should be determined through the co-operative efforts of the schools and other organisations and services concerned with young persons in the transition from school to work, and the representative organisations of employers and workers, to the end that each young person receiving vocational guidance may have the benefit of unified and co-ordinated assistance.

(2) These co-operative efforts should also include consultation and co-operation with the parents and guardians concerned and with associations of parents where such exist.

(3) In applying these general principles, due account should be taken of the principles of administrative organisation set forth in Part V of this Recommendation.

8.

(1) During the period of general education, preliminary vocational guidance should be included within the educational programme. Such guidance should be primarily designed to make the young person aware of his aptitudes, qualifications and interests and of the various occupations and careers so as to facilitate future vocational adjustment.

(2) The preliminary vocational guidance should receive increasing emphasis at those stages of schooling at which the young person may choose to enter special vocational courses or seeks other training or employment on leaving school.

(3) The preliminary vocational guidance should include:

a) the provision, in suitable form, of comprehensive occupational and industrial information;

b) kad god je moguće u državnim i mjesnim okolnostima, prikladno nadzirane posjete proizvodnim i trgovačkim ustanovama i drugim radnim okolišima; te

c) savjetovanje osobnim razgovorom, koji je dopunjen skupnim raspravama ili razgovorima.

9. Metode strukovnog usmjeravanja za mlade navedene u stavkama od 10. do 15. trebaju dobiti posebnu pozornost, a njihovo se korištenje treba poticati u najvećoj mogućoj mjeri.

10.

(1) Svaka mlada osoba koja traži strukovno usmjeravanje treba dobiti odgovarajuću mogućnost za savjetodavni razgovor sa službenikom za strukovno usmjeravanje, posebno u vrijeme kad može birati konkretna strukovna usmjerenja, ili otići iz škole radi druge radne izobrazbe (uključujući naukovanje), ili radi posla.

(2) Metode razgovora trebaju se stalno prilagođavati kako bi se osigurala najpotpunija moguća analiza sposobnosti pojedinca u odnosu na mogućnosti i uvjete zaposlenja.

11. Dokumenti o školovanju, uključujući - ovisno o želji i prikladnosti u pojedinim slučajevima - razvoj sposobnosti, obrazovna postignuća, sklonosti i karakter, trebaju se koristiti ako se smatraju prikladnima za strukovno usmjeravanje, uz dužno poštovanje prema povjerljivoj naravi informacija koje sadrže.

12.

(1) Mjesta za zdravstveni pregled mladih trebaju se koristiti na prikladan način i razvijati prema potrebi u svrhe strukovnog usmjeravanja.

(2) Savjeti za dopunske korake i drugu pomoć koja bi mogla biti moguća i korisna u svrhu strukovne prilagodbe trebaju se davati prema potrebi u svakom pojedinom slučaju.

b) whenever possible in the national and local circumstances, visits, adequately supervised, to industrial and commercial establishments and other workplaces; and

c) counselling by means of personal interview supplemented by group discussions or talks.

9. The methods of vocational guidance for young persons set forth in Paragraphs 10 to 15 should be given particular attention and their use encouraged to the widest practicable extent.

10.

(1) Each young person seeking vocational guidance should be provided with adequate opportunity for a counselling interview with a vocational guidance officer, more particularly at the time he may be able to choose specific vocational courses, or to leave school for other occupational training (including apprenticeship) or for work.

(2) Methods of interview should be continuously adapted with a view to ensuring the most complete analysis possible of individual ability in relation to occupational opportunities and requirements.

11. Records of school progress, including, as desired and as appropriate in individual cases, an elevation of capacity, educational attainments, aptitudes and personality, should be used as may be considered appropriate for vocational guidance with due respect to the confidential character of the information contained therein.

12.

(1) The facilities for the medical examination of young persons should be utilised as appropriate and developed as necessary for purposes of vocational guidance.

(2) Advice for remedial action and such other help as may be possible and useful for the purposes of vocational adjustment should be provided as needed in each individual case.

13.

(1) Gdje god je to izvedivo, odgovarajuće provjere sposobnosti i talenata, pa i druge psihološke provjere ako se žele, trebaju biti na raspolaganju za korištenje pri strukovnom usmjeravanju u skladu s potrebama pojedinih slučajeva.

(2) Savjeti za dopunske korake i drugu pomoć koja bi mogla biti moguća i korisna u svrhu strukovne prilagodbe trebaju biti na raspolaganju u pojedinačnim slučajevima.

14.

(1) Odgovarajuće i pouzdane informacije glede karijera u različitim zanimanjima i poslovnim granama te glede mogućnosti zapošljavanja i izobrazbe trebaju biti na raspolaganju mladima u savjetodavnim razgovorima i na druge načine, s dužnim poštovanjem prema talentima, tjelesnim sposobnostima, kvalifikacijama, sklonostima i karakteru dotične mlade osobe i budućim potrebama gospodarstva.

(2) U vezi s tim nadležne vlasti trebaju održavati stalnu suradnju s takvim drugim javnim i privatnim tijelima, konkretno uključujući predstavničke organizacije poslodavaca i radnika, koje su sposobne:

a) davati informacije o mogućim budućim prilikama u svakoj poslovnoj grani, struci ili zanimanju, i

b) pomagati u pripremi i zaključivanju ugovora o naukovanju te nadzirati njihovu primjenu.

15. Treba također razmotriti koliko je poželjno odrediti talente mladih davanjem mogućnosti za odgovarajuće radno iskustvo i na slične načine.

16. Posebnu pozornost treba posvetiti razvoju - u okviru općih usluga strukovnog usmjeravanja - odgovarajućih i prikladnih rješenja za strukovno usmjeravanje mladih u seoskim područjima.

13.

(1) Wherever practicable, appropriate tests of capacity and aptitude and, where so desired, other psychological tests should be made available for use in vocational guidance as appropriate to the needs of individual cases.

(2) Advice for remedial action and such other help as may be possible and useful for the purposes of vocational adjustment should be made available in individual cases.

14.

(1) Suitable and reliable information regarding careers in the different occupations and industries and regarding employment and training opportunities should be made available to young persons through counselling interviews and otherwise, with due regard for the aptitudes, physical capacities, qualifications, preferences and personality of the young person concerned and the prospective needs of the economy.

(2) In this connection the competent authorities should maintain continuous co-operation with such other public and private bodies, including more particularly the representative organisations of employers and workers, as are able:

a) to provide information concerning probable future openings in each industry, trade or occupation, and

b) to assist with the preparation and conclusion of contracts of apprenticeship and to supervise their application.

15. Consideration should also be given to the desirability of ascertaining the aptitudes of young persons by providing opportunity for appropriate work experience and by other similar means.

16. Special attention should be given to the development, within the framework of the general vocational guidance services, of adequate and appropriate arrangements for the vocational guidance of young persons in rural areas.

17. Posebnu pozornost treba posvetiti razvoju - u okviru općih usluga strukovnog usmjeravanja te u suradnji s odgovarajućim rehabilitacijskim uslugama - odgovarajućih i prikladnih rješenja za strukovno usmjeravanje mladih:

a) koji imaju tjelesne ili duševne nedostatke ili ograničenja, ili

b) koji pokazuju poremećaje osobnosti takve naravi da je spriječena ili posebno otežana njihova strukovna prilagodba.

18. Nadležne državne i mjesne vlasti trebaju poticati posvemašnje dragovoljno korištenje sredstava za strukovno usmjeravanje, pogotovo u slučaju:

a) mladih koji mogu birati među više strukovnih tečajeva unutar škole;

b) mladih koji se bliže dobi za odlazak iz škole;

c) mladih koji prvi put dolaze na tržište rada;

d) mladih koji žele započeti pripravnički staž ili drugu strukovnu izobrazbu;

e) mladih koji su nezaposleni, koji rade u poslovnim granama u opadanju ili koji bi lako mogli izgubiti posao;

f) mladih koji imaju tjelesne ili duševne nedostatke ili ograničenja; ili

g) mladih koji pokazuju poremećaje osobnosti takve naravi da je spriječena ili posebno otežana njihova strukovna prilagodba.

19. Nadležne vlasti trebaju poduzeti potrebne mjere da se olakša ostvarenje strukovnih planova mladih osoba gdje god su izvedivi; prema potrebi u pojedinačnim slučajevima treba davati savjete za ostvarenje tih planova te nuditi pomoć za stupanje u potrebne kontakte s drugim službama ili osobama koje također žele da mlada osoba krene u zaposlenje ili izobrazbu u zanimanju koje izabere.

17. Special attention should be given to the development, within the framework of the general vocational guidance services, and in co-operation with the appropriate rehabilitation services, of adequate and appropriate arrangements for the vocational guidance of young persons:

a) who have physical or mental handicaps or limitations, or

b) who manifest personality disorders of such a nature as to prevent or make specially difficult their vocational adjustment.

18. The competent national and local authorities should encourage full voluntary use of vocational guidance facilities, more particularly in the case of:

a) young persons who may choose among several vocational courses within the school;

b) young persons who are near school-leaving age;

c) young persons who are entering the employment market for the first time;

d) young persons who are seeking admission to apprenticeship or other vocational training;

e) young persons who are unemployed, who are employed in declining industries or who are likely to become unemployed;

f) young persons who have physical or mental handicaps or limitations; or

g) young persons who manifest personality disorders of such a nature as to prevent or make specially difficult their vocational adjustment.

19. The competent authorities should take the necessary measures to facilitate the execution of the young persons' vocational plans wherever these are feasible; where appropriate in individual cases suggestions should be made for carrying out these plans and assistance should be provided in making the necessary contacts with other services or persons also concerned with placing the young person in training or employment in the occupation chosen by him.

20.

(1) Nadležne vlasti trebaju poduzeti mjere da organiziraju daljnje radnje s glavnim ciljem da se mladoj osobi što više pomogne da prebrodi teškoće koje bi se mogle javiti dok ostvaruje svoje strukovne planove i da se odredi je li se izabrano zanimanje pokazalo prikladnim.

(2) Gdje god je moguće, metode za daljnje radnje trebaju uključivati opća istraživanja na temelju uzorka da bi se izmjerili rezultati strukovnog usmjeravanja u pojedinačnim slučajevima i da bi se ocijenila načela i metode strukovnog usmjeravanja. Takva istraživanja trebala bi dopustiti nabavu zdravstvenih informacija u suradnji (gdje je to moguće) sa zdravstvenim službama u radnom prostoru.

IV. Načela i metode strukovnog usmjeravanja za odrasle (savjetovanje za zapošljavanje)

21.

(1) Treba izraditi odgovarajuća rješenja za odrasle u sklopu državnih službi za strukovno usmjeravanje kako bi se pomoglo svakoj osobi kojoj treba pomoć u biranju ili promjeni zaposlenja.

(2) Postupak o kojem je riječ kod davanja te pomoći navodi se u ovoj preporuci kao savjetovanje za zapošljavanje.

22. Postupak savjetovanja za zapošljavanje treba uključivati, u mjeri u kojoj je to izvedivo u nacionalnim okolnostima i koliko je prikladno u pojedinačnim slučajevima:

a) razgovor sa savjetnikom za zapošljavanje;

b) pregled evidencije o radnom iskustvu;

c) pregled školske ili druge evidencije vezane uz stečeno obrazovanje ili izobrazbu;

d) zdravstveni pregled;

e) odgovarajuće testove mogućnosti i sposobnosti, a po želji i druge psihološke testove;

f) određivanje sposobnosti odgovarajućim radnim iskustvom i na slične načine;

20.

(1) The competent authorities should take measures to organise follow-up aimed primarily at assisting in so far as possible the young person to overcome any difficulties he may be experiencing in following his vocational plans and ascertaining whether the occupation selected is proving suitable.

(2) Wherever possible, methods of follow-up should include general enquiries on a sampling basis to measure the results of vocational guidance in individual cases and to evaluate vocational guidance policy and methods. Such enquiries should permit of securing medical information in co-operation, where possible, with the medical facilities existing at workplaces.

IV. Principles and Methods of Vocational Guidance for Adults (Employment Counselling)

21.

(1) Appropriate arrangements for adults should be made within the framework of the public vocational guidance services to assist any person requiring aid in choosing an occupation or in changing his occupation.

(2) The process involved in rendering this assistance is referred to in this Recommendation as employment counselling.

22. The process of employment counselling should include, as far as practicable in the national circumstances and as appropriate in individual cases:

a) interview with an employment counsellor;

b) examination of record of work experience;

c) examination of scholastic or other records relating to education or training received;

d) medical examination;

e) appropriate tests of capacity and aptitude, and, where so desired, other psychological tests;

f) ascertainment of aptitudes by appropriate work experience and by other similar means;

g) tehničke strukovne testove, bili oni usmeni ili nešto drugo, u svim slučajevima kada se smatraju potrebnima;

h) analizu fizičkih mogućnosti u odnosu na strukovne zahtjeve;

i) davanje informacija o mogućnostima zaposlenja i izobrazbe s obzirom na kvalifikacije, fizičke mogućnosti, sposobnosti, sklonosti i iskustvo dotične osobe te na potrebe tržišta rada; te

j) daljnje radnje, zasnovane na uzorku, kojima se želi otkriti je li na zadovoljavajući način ostvareno zaposlenje, izobrazba ili prekvalifikacija te ocijeniti politike i metode savjetovanja za zapošljavanje.

23.

(1) Nadležna državna i mjesna tijela trebaju poduzeti sve potrebne mjere da potaknu opsežno korištenje (na dragovoljnoj osnovi) usluga savjetovanja za zapošljavanje u slučaju:

a) osoba koje se zapošljavaju prvi put;

b) osoba koje su dugo nezaposlene;

c) osoba koje su nezaposlene ili će vjerojatno biti nezaposlene, zbog poslovnih grana u opadanju ili promjena u tehnici, strukturi ili lokaciji poslovnih grana;

d) osoba koje žive u seoskim područjima i višak su radne snage s obzirom na sadašnje ili buduće mogućnosti zaposlenja; te

e) osoba koje žele imati koristi od državnih ustanova za strukovnu izobrazbu i prilagodbu.

(2) Treba poduzeti sve potrebne i izvedive mjere, u okviru ustanova za opće strukovno usmjeravanje i u suradnji s odgovarajućim službama za rehabilitaciju kad osobi treba takva pomoć, kako bi se razvilo specijalizirano savjetovanje za zapošljavanje za tjelesno invalidne osobe i za osobe s poremećajima osobnosti koji otežavaju njihovu strukovnu prilagodbu.

g) technical trade tests, either verbal or otherwise, in all cases where such seem necessary;

h) analysis of physical capacity in relation to occupational requirements;

i) provision of information concerning employment and training opportunities relating to the qualifications, physical capacities, aptitudes, preferences and experience of the person concerned and to the needs of the employment market;

j) follow-up, on a sampling basis, aimed at discovering whether satisfactory placement in employment, training or retraining has been achieved and at evaluating employment counselling policy and methods.

23.

(1) The competent national and local bodies should take all necessary measures to encourage the extended use, on a voluntary basis, of employment counselling services in the case of:

a) persons entering employment for the first time;

b) persons unemployed for a long period;

c) persons unemployed or likely to be unemployed, as a result of declining industries or changes in the technique, structure or location of industry;

d) persons living in rural areas who comprise surplus manpower in the light of current or prospective employment opportunity;

e) persons desirous of benefiting from public facilities for vocational training and readjustment.

(2) All necessary and practicable measures should be taken to develop, within the framework of the general vocational guidance facilities and with the cooperation of any appropriate rehabilitation services when the person requires such assistance, specialised employment counselling for physically disabled persons and those having personality disorders that hinder their vocational adjustment.

(3) Treba poduzeti sve potrebne i izvedive mjere, u okviru ustanova za opće strukovno usmjeravanje, kako bi se razvilo specijalizirano savjetovanje za zapošljavanje za tehničare, strukovne radnike, zaposlenike i menadžere.

24. U vezi sa savjetovanjem za zapošljavanje, posebnu pozornost treba posvetiti razradi odgovarajućih metoda za tehnički izbor radnika za određena zanimanja i poslovne grane.

(3) All necessary and practicable measures should be taken to develop, within the framework of the general vocational guidance facilities, specialised employment counselling for technicians, professional workers, salaried employees and executive staff.

24. Special attention should be given, in connection with employment counselling, to the development of appropriate methods for the technical selection of workers for particular occupations and industries.

Preporuka br. 88 o strukovnoj izobrazbi odraslih, 1950. / R88 Vocational Training (Adults) Recommendation, 1950

II. Načela izobrazbe

2.

(1) Strukovna izobrazba odraslih treba se proučavati, razrađivati i razvijati u skladu sa stanjem i kretanjem tržišta rada, ostvarivanjem bolje ili veće proizvodnje te mogućnostima da polaznici dobiju odgovarajuće zaposlenje.

(2) Strukovna izobrazba odraslih treba se proučavati, razrađivati i razvijati u suradnji s organizacijama poslodavaca i radnika ako postoje, a za takvu suradnju mogu se izraditi odgovarajuća rješenja.

3. Onoliko koliko je moguće, izobrazba treba odraslima dati temeljno znanje vezano uza zanimanja koja uče i uz poslovne grane u kojima se žele zaposliti, pogotovo s obzirom na lakšu nadgradnju.

4. Izobrazba nezaposlenih odraslih osoba ne smije se koristiti kao zamjena za sustave osiguranja ili pomoći za nezaposlene, nego se treba koristiti za lakše ponovno zapošljavanje nezaposlenih radnika kojima treba izobrazba kako bi našli odgovarajuće zaposlenje.

III. Opseg izobrazbe

5.

(1) Koliko je to moguće, odgovarajuće ustanove za izobrazbu trebaju se staviti na raspolaganje odraslima, bilo prilagodbom ustanova za izobrazbu mladih, bilo uspostavom posebnih ustanova, bilo pomoću obiju metoda.

II. Principles of Training

2.

(1) Vocational training of adults should be studied, worked out and developed in accordance with the situation and trend of the employment market, the efforts to improve or increase production, and the possibilities of absorbing trainees into suitable employment.

(2) Vocational training of adults should be studied, worked out and developed in co-operation with employers' and workers' organisations where such exist and adequate arrangements for such co-operation can be made.

3. Training should, as far as possible, provide adults with background knowledge related to the occupations they are learning and to the industries in which they wish to be employed, with a view, in particular, to facilitating upgrading.

4. Training of unemployed adults should not be used as a substitute for unemployment insurance or assistance systems but should be used to facilitate the re-employment of unemployed workers who require training in order to find suitable employment.

III. Scope of Training

5.

(1) Appropriate training facilities should, as far as possible, be made available for adults, either by adapting training facilities for young persons or by setting up special facilities or by both methods.

(2) U skladu s načelima i metodama navedenima u ovoj preporuci, takve ustanove trebaju se organizirati na način koji uzima u obzir državne okolnosti, potrebe različitih grana gospodarstva te interese radnika.

(3) Takve ustanove trebaju biti dovoljno razvijene da uključe odgovarajuća rješenja za početnu, ponovnu, dopunsku i naprednu izobrazbu.

(4) Takve ustanove moraju, među ostalim, imati odgovarajuću odredbu za izobrazbu sljedećih kategorija osoba:

a) razvojačene osobe i žrtve rata kojima treba izobrazba kako bi našle odgovarajuće zaposlenje;

b) osobe s invaliditetom kojima treba izobrazba kako bi našle odgovarajuće zaposlenje;

c) nezaposlene odrasle osobe koje bi teško mogle naći daljnje zaposlenje u svojoj struci ili kojima treba izobrazba kako bi lakše osigurale ponovno zapošljavanje u svojoj struci;

d) odrasli koji žele naučiti zanimanje u kojem postoji dugoročna nestašica radne snage;

e) radnici koji zbog tehnološkog razvoja postaju višak u svojem zanimanju;

f) odrasli u suficitarnim zanimanjima koji se žele pripremiti za zapošljavanje u drugim zanimanjima;

g) odrasli koji se žele iseliti putem načina selidbe pod okriljem vlade i kojima treba izobrazba kako bi svoju vještinu prilagodili stanju zapošljavanja u zemlji u koju se sele; te

h) useljenici primljeni radi zapošljavanja kojima treba izobrazba kako bi svoju vještinu prilagodili stanju zapošljavanja u zemlji u koju se sele.

6. Gdje je potrebno, treba odrediti prioritete u primanju odraslih izvan poduzeća u ustanove za izobrazbu, ovisno o interesu javnosti.

7. Odgovarajuće ustanove za izobrazbu trebaju biti na raspolaganju i za proizvodne radnike i za nadglednike.

8. Žene, kao i muškarci, trebaju imati pristup ustanovama za izobrazbu odraslih.

(2) Such facilities should be organised, in accordance with the principles and methods set forth in the present Recommendation, in a manner which takes due account of national circumstances, the needs of the different branches of economic activity, and the interests of the workers.

(3) Such facilities should be sufficiently developed to include appropriate arrangements for initial, refresher, supplementary and upgrading training.

(4) Such facilities should include, inter alia, appropriate provision for the training of the following categories of persons:

a) demobilised persons and war victims who need training in order to find suitable employment;

b) disabled persons who need training in order to find suitable employment;

c) unemployed adults who are unlikely to find further employment in their own occupations or who need training in order to help them secure re-employment in their own occupations;

d) adults who wish to learn an occupation in which there is a long-term manpower shortage;

e) workers who become redundant in their occupations as a result of technological developments;

f) adults in over-manned occupations who wish to prepare for employment in other occupations;

g) adults who seek to emigrate under Government-sponsored migration arrangements and who need training in order to adapt their skill to the employment situation in a country of immigration;

h) immigrants admitted for employment who need training to adapt their skill to the employment situation in the country of immigration.

6. Priorities in admission to training facilities for adults outside the undertakings should be established, where necessary, according to the public interest.

7. Suitable training facilities should be made available for both production workers and supervisors.

8. Women as well as men should have access to training facilities for adults.

Konvencija br. 142 o strukovnom usmjeravanju i strukovnoj izobrazbi u razvoju ljudskih resursa, 1975. / C142 Human Resources Development Convention, 1975

Opća konferencija Međunarodne organizacije rada,

koju je u Ženevi sazvalo Upravno vijeće Međunarodne organizacije rada, sastavši se na Šezdesetoj sjednici 4. lipnja 1970. godine, i

odlučivši prihvatiti određene prijedloge u pogledu razvoja ljudskih resursa - strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe - koji je šesta točka na dnevnom redu sjednice, i

odlučivši da će ti prijedlozi imati oblik međunarodne Konvencije,

prihvaća 23. lipnja 1975. godine sljedeću Konvenciju, koja se naziva Konvencija o razvoju ljudskih resursa iz 1975.:

Članak 1.

1. Svaka članica treba prihvatiti i razvijati sveobuhvatne i koordinirane politike i programe strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe, usko vezane uza zapošljavanje, pogotovo putem državnih usluga zapošljavanja.

2. Ti programi i politike trebaju primjereno uzeti u obzir:

a) potrebe, mogućnosti i probleme zapošljavanja, regionalne i državne;

b) fazu i razinu gospodarskog, društvenog i kulturnog razvoja; te

c) međusobne odnose razvoja ljudskih resursa s drugim gospodarskim, društvenim i kulturnim ciljevima.

3. Programi i politike ostvarivat će se metodama koje su primjerene državnom stanju.

The General Conference of the International Labour Organisation,

Having been convened at Geneva by the Governing Body of the International Labour Office, and having met in its Sixtieth Session on 4 June 1970, and

Having decided upon the adoption of certain proposals with regard to human resources development: vocational guidance and vocational training, which is the sixth item on the agenda of the session, and

Having determined that these proposals shall take the form of an international Convention,

adopts this twenty-third day of June of the year one thousand nine hundred and seventy-five the following Convention, which may be cited as the Human Resources Development Convention, 1975:

Article 1

1. Each Member shall adopt and develop comprehensive and co-ordinated policies and programmes of vocational guidance and vocational training, closely linked with employment, in particular through public employment services.

2. These policies and programmes shall take due account of :

a) employment needs, opportunities and problems, both regional and national;

b) the stage and level of economic, social and cultural development; and

c) the mutual relationships between human resources development and other economic, social and cultural objectives.

3. The policies and programmes shall be pursued by methods that are appropriate to national conditions.

4. Programi i politike trebaju biti osmišljeni da povećaju sposobnost pojedinca da shvati radni i društveni okoliš te da pojedinačno ili skupno utječe na njega.

5. Programi i politike kod svih osoba trebaju poticati i omogućiti, na jednakoj osnovi i bez ikakve diskriminacije, razvoj i korištenje njihovih radnih sposobnosti radi najveće koristi za njih i u skladu s njihovim vlastitim željama, uzevši u obzir potrebe društva.

Članak 2.

S obzirom na te ciljeve, svaka članica treba uspostaviti i razvijati otvorene, prilagodljive i dopunjujuće sustave općeg, tehničkog i strukovnog obrazovanja, obrazovnog i strukovnog usmjeravanja te strukovne izobrazbe, bez obzira na to dodgađaju li se te djelatnosti unutar sustava formalnog obrazovanja ili izvan njega.

Članak 3.

1. Svaka članica treba postupno širiti svoje sustave strukovnog usmjeravanja, u što spada i stalno informiranje o zapošljavanju, kako bi se osiguralo da sva djeca, mladi i odrasli imaju na raspolaganju sveobuhvatne informacije i najšire moguće usmjeravanje, uključujući odgovarajuće programe za sve hendikepirane i osobe s invaliditetom.

2. Takve informacije i usmjeravanje trebaju pokrivati izbor zanimanja, strukovnu izobrazbu i prateće obrazovne mogućnosti, stanje zaposlenja i mogućnosti zaposlenja, mogućnosti promaknuća, radne uvjete, sigurnost i higijenu na poslu te druge vidove radnog života u raznim sektorima gospodarske, društvene i kulturne djelatnosti te na svim razinama odgovornosti.

3. Informacije i usmjeravanje trebaju se dopunjavati informacijama o općim vidovima kolektivnih ugovora te o pravima i obvezama svih uključenih strana prema zakonu o radu; te se informacije trebaju davati u skladu s državnim pravom i praksom, s obzirom na funkcije i zadatke uključenih organizacija radnika, odnosno poslodavaca.

4. The policies and programmes shall be designed to improve the ability of the individual to understand and, individually or collectively, to influence the working and social environment.

5. The policies and programmes shall encourage and enable all persons, on an equal basis and without any discrimination whatsoever, to develop and use their capabilities for work in their own best interests and in accordance with their own aspirations, account being taken of the needs of society.

Article 2

With the above ends in view, each Member shall establish and develop open, flexible and complementary systems of general, technical and vocational education, educational and vocational guidance and vocational training, whether these activities take place within the system of formal education or outside it.

Article 3

1. Each Member shall gradually extend its systems of vocational guidance, including continuing employment information, with a view to ensuring that comprehensive information and the broadest possible guidance are available to all children, young persons and adults, including appropriate programmes for all handicapped and disabled persons.

2. Such information and guidance shall cover the choice of an occupation, vocational training and related educational opportunities, the employment situation and employment prospects, promotion prospects, conditions of work, safety and hygiene at work, and other aspects of working life in the various sectors of economic, social and cultural activity and at all levels of responsibility.

3. The information and guidance shall be supplemented by information on general aspects of collective agreements and of the rights and obligations of all concerned under labour law; this information shall be provided in accordance with national law and practice, taking into account the respective functions and tasks of the workers' and employers' organisations concerned.

Članak 4.

Svaka članica treba postupno širiti, prilagođavati i usklađivati svoje sustave strukovne izobrazbe kako bi ispunila potrebe za strukovnom izobrazbom cijelog života mladih i odraslih u svim sektorima gospodarstva i granama gospodarskih djelatnosti te na svim razinama vještina i odgovornosti.

Članak 5.

Programi i politike strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe trebaju biti formulirani i primijenjeni u suradnji s organizacijama radnika i poslodavaca te - primjereno i u skladu s državnim pravom i praksom - s drugim zainteresiranim tijelima.

Članak 6.

Glavnom ravnatelju Međunarodnog ureda rada priopćavaju se formalne ratifikacije ove konvencije radi registracije.

Članak 7.

1. Ova konvencija obvezuje samo članice Međunarodne organizacije rada čije su ratifikacije registrirane kod glavnog ravnatelja.

2. Stupa na snagu 12 mjeseci od datuma kad su kod glavnog ravnatelja registrirane ratifikacije dviju članica.

3. Nakon toga ova konvencija stupa na snagu u odnosu na svaku članicu 12 mjeseci nakon datuma registracije njezine ratifikacije.

Članak 8.

1. Članica koja ratificira ovu konvenciju može je otkazati nakon proteka razdoblja od 10 godina od datuma kad je Konvencija prvi put stupila na snagu, aktom koji dostavlja radi registracije glavnom ravnatelju Međunarodnog ureda rada. Takav otkaz stvara pravni učinak tek godinu dana nakon datuma na koji je registriran.

Article 4

Each Member shall gradually extend, adapt and harmonise its vocational training systems to meet the needs for vocational training throughout life of both young persons and adults in all sectors of the economy and branches of economic activity and at all levels of skill and responsibility.

Article 5

Policies and programmes of vocational guidance and vocational training shall be formulated and implemented in co-operation with employers' and workers' organisations and, as appropriate and in accordance with national law and practice, with other interested bodies.

Article 6

The formal ratifications of this Convention shall be communicated to the Director-General of the International Labour Office for registration.

Article 7

1. This Convention shall be binding only upon those Members of the International Labour Organisation whose ratifications have been registered with the Director-General.

2. It shall come into force twelve months after the date on which the ratifications of two Members have been registered with the Director-General.

3. Thereafter, this Convention shall come into force for any Member twelve months after the date on which its ratification has been registered.

Article 8

1. A Member which has ratified this Convention may denounce it after the expiration of ten years from the date on which the Convention first comes into force, by an act communicated to the Director-General of the International Labour Office for registration. Such denunciation shall not take effect until one year after the date on which it is registered.

2. Svaka članica koja ratificira ovu Konvenciju i koja u roku od godinu dana nakon proteka razdoblja od 10 godina iz prethodnog stavka ne primijeni pravo otkaza prema odredbi ovog članka bit će obvezana za još jedno razdoblje od 10 godina, nakon čega može otkazati Konvenciju po isteku svakog novog razdoblja od 10 godina prema uvjetima predviđenima u ovome članku.

Članak 9.

1. Glavni ravnatelj Međunarodnog ureda rada obavještava sve članice Međunarodne organizacije rada o registraciji svih ratifikacija i otkaza koje su mu priopćile članice organizacije.

2. Kad obavještava članice organizacije o registraciji druge ratifikacije koja mu je dostavljena, glavni ravnatelj mora upozoriti članice organizacije na datum kada Konvencija stupa na snagu.

Članak 10.

Glavni ravnatelj Međunarodnog ureda rada priopćuje glavnom tajniku Ujedinjenih naroda radi registracije u skladu s člankom 102. Povelje Ujedinjenih naroda potpune podatke o svim ratifikacijama i aktovima o otkazivanju što ih je registrirao u skladu s odredbama prethodnih članaka.

Članak 11.

Kad to bude smatralo potrebnim, Upravno vijeće Međunarodnog ureda rada podnijet će Općoj konferenciji izvješće o primjeni ove Konvencije i razmotrit će potrebu uvrštavanja pitanja njezine potpune ili djelomične revizije na dnevni red Konferencije.

Članak 12.

1. Ako Konferencija prihvati novu konvenciju, koja bi ovu konvenciju revidirala u cijelosti ili djelomično, tada, ako se novom konvencijom ne odredi drukčije:

2. Each Member which has ratified this Convention and which does not, within the year following the expiration of the period of ten years mentioned in the preceding paragraph, exercise the right of denunciation provided for in this Article, will be bound for another period of ten years and, thereafter, may denounce this Convention at the expiration of each period of ten years under the terms provided for in this Article.

Article 9

1. The Director-General of the International Labour Office shall notify all Members of the International Labour Organisation of the registration of all ratifications and denunciations communicated to him by the Members of the Organisation.

2. When notifying the Members of the Organisation of the registration of the second ratification communicated to him, the Director-General shall draw the attention of the Members of the Organisation to the date upon which the Convention will come into force.

Article 10

The Director-General of the International Labour Office shall communicate to the Secretary-General of the United Nations for registration in accordance with Article 102 of the Charter of the United Nations full particulars of all ratifications and acts of denunciation registered by him in accordance with the provisions of the preceding Articles.

Article 11

At such times as it may consider necessary the Governing Body of the International Labour Office shall present to the General Conference a report on the working of this Convention and shall examine the desirability of placing on the agenda of the Conference the question of its revision in whole or in part.

Article 12

1. Should the Conference adopt a new Convention revising this Convention in whole or in part, then, unless the new Convention otherwise provides:

a) ratifikacija nove, revidirane konvencije, što bi učinila članica *ipso jure,* odmah znači otkazivanje ove konvencije, bez obzira na odredbe članka 8., ako i kada nova revidirana konvencija stupi na snagu;

b) od datuma kada nova revidirana konvencija stupi na snagu ova konvencija prestaje biti otvorena za ratifikaciju članicama.

2. Ova konvencija u svakom slučaju ostaje na snazi u sadašnjem obliku i sadržaju za članice koje su je ratificirale, a koje nisu ratificirale revidiranu konvenciju.

Članak 13.

Engleski i francuski tekst ove konvencije jednako su vjerodostojni.

a) the ratification by a Member of the new revising Convention shall ipso jure involve the immediate denunciation of this Convention, notwithstanding the provisions of Article 8 above, if and when the new revising Convention shall have come into force;

b) as from the date when the new revising Convention comes into force this Convention shall cease to be open to ratification by the Members.

2. This Convention shall in any case remain in force in its actual form and content for those Members which have ratified it but have not ratified the revising Convention.

Article 13

The English and French versions of the text of this Convention are equally authoritative.

Preporuka br. 150 o strukovnom usmjeravanju i strukovnoj izobrazbi u razvoju ljudskih resursa, 1975. / R150 Human Resources Development Recommendation, 1975

II. Politike i programi

4.

(1) Članice trebaju prihvatiti i razvijati sveobuhvatne i koordinirane politike i programe strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe, blisko vezane uz zapošljavanje, pogotovo u državnim zavodima za zapošljavanje.

(2) Te politike i ti programi trebaju uzeti u obzir:

a) potrebe, mogućnosti i probleme zapošljavanja, regionalne i državne;

b) fazu i razinu gospodarskog, društvenog i kulturnog razvoja; te

c) obostrane odnose između razvoja ljudskih resursa i drugih gospodarskih, društvenih i kulturnih ciljeva.

(3) Politike i programi trebaju se slijediti preko metoda koje odgovaraju stanju u državi.

II. Policies and Programmes

4.

(1) Members should adopt and develop comprehensive and co-ordinated policies and programmes of vocational guidance and vocational training, closely linked with employment, in particular through public employment services.

(2) These policies and programmes should take due account of:

a) employment needs, opportunities and problems, both regional and national;

b) the stage and level of economic, social and cultural development; and

c) the mutual relationships between human resources development and other economic, social and cultural objectives.

(3) The policies and programmes should be pursued by methods that are appropriate to national conditions.

(4) Politike i programi trebaju poticati i omogućiti svim osobama, na jednakoj osnovi i bez diskriminacije, da razviju i koriste svoje sposobnosti za rad u vlastitom najboljem interesu i u skladu s vlastitim ambicijama, uzimajući u obzir potrebe društva.

(5) Takve politike i takvi programi trebaju također poticati poduzeća da prihvate odgovornost za izobrazbu radnika koje zapošljavaju. Poduzeća trebaju surađivati s predstavnicima svojih radnika kada planiraju njihove programe izobrazbe i trebaju osigurati koliko mogu da ti programi budu u skladu s programima državnog sustava izobrazbe.

(6) Takve politike i takvi programi trebaju imati za cilj:

a) osigurati ulazak u produktivno zapošljavanje, uključujući samozapošljavanje, koje odgovara osobnim sposobnostima i željama, te olakšati radnu mobilnost;

b) promicati i razvijati kreativnost, dinamiku i inicijativu kako bi se održala ili povećala radna uspješnost;

c) štititi osobe od nezaposlenosti ili druge vrste gubitka prihoda ili sposobnosti zarade koja proizlazi iz nedovoljne potražnje za njihovim vještinama te od premale zaposlenosti;

d) štititi osobe od pretjeranog tjelesnog ili duševnog naprezanja u poslu;

e) štititi osobe od opasnosti na poslu uvođenjem visokih standarda za poduku o sigurnosti i zdravlju u radu kao sastavnog dijela izobrazbe za svaku struku ili zanimanje;

f) pomagati osobama u njihovoj potrazi za zadovoljstvom u radu, za pojedinačnim postignućima i izražavanjem samih sebe, te za poboljšanjem njihovog životnog stanja uz njihove vlastite napore da povećaju kvalitetu ili promijene narav svojeg doprinosa gospodarstvu;

g) ostvariti društveni, kulturni i gospodarski napredak, stalno se prilagođavati promjenama, gdje sve uključene strane sudjeluju u oblikovanju uvjeta rada; te

(4) The policies and programmes should encourage and enable all persons, on an equal basis and without any discrimination whatsoever, to develop and use their capabilities for work in their own best interests and in accordance with their own aspirations, account being taken of the needs of society.

(5) Such policies and programmes should also encourage undertakings to accept responsibility for training workers in their employment. Undertakings should co-operate with the representatives of their workers when planning their training programmes and should ensure, as far as possible, that these programmes are in line with those of the public training system.

(6) Such policies and programmes should have as objectives:

a) to ensure entry into productive employment, including self-employment, which corresponds to personal aptitudes and aspirations, and to facilitate occupational mobility;

b) to promote and develop creativity, dynamism and initiative with a view to maintaining or increasing work effectiveness;

c) to protect persons against unemployment or other loss of income or earning capacity deriving from lack of demand for their skills as well as against underemployment;

d) to protect persons against excessive physical or mental strain in employment;

e) to protect persons against occupational hazards by making high standards of teaching occupational safety and health an integral part of training for each trade or occupation;

f) to assist persons in their quest for satisfaction at work, for individual achievement and self-expression, and for the betterment of their lot in life through their own efforts to improve the quality or modify the nature of their contribution to the economy;

g) to achieve social, cultural and economic advancement and continuing adjustment to change, with the participation of all concerned in reshaping the work requirements;

h) ostvariti cjelokupno sudjelovanje svih društvenih skupina u procesu razvoja i u dijeljenju koristi koja odatle proizlazi.

5.

(1) S tim ciljevima u vidu, članice trebaju uspostaviti i razvijati otvorene, fleksibilne i usklađene sustave općeg, tehničkog i strukovnog obrazovanja, obrazovnog i strukovnog usmjeravanja te strukovne izobrazbe, bez obzira na to održavaju li se te djelatnosti unutar sustava formalnog obrazovanja ili izvan njega.

(2) Članice pogotovo trebaju imati za cilj:

a) osiguravati da svi imaju jednak pristup strukovnom usmjeravanju i strukovnoj izobrazbi;

b) stalno davati široko zamišljeno i realistično strukovno usmjeravanje za razne skupine pučanstva u svim gospodarskim granama;

c) razvijati sveobuhvatne sustave strukovne izobrazbe koji pokrivaju sve vidove proizvodnog rada u svim gospodarskim granama;

d) olakšavati mobilnost između različitih puteva izobrazbe, unutar i između raznih zanimanja i gospodarskih sektora te između različitih razina odgovornosti;

e) koordinirati strukovno usmjeravanje za jedan gospodarski sektor ili ogranak sa strukovnim usmjeravanjem za druge sektore ili ogranke;

f) uspostaviti obrasce sustavnoga strukovnog usmjeravanja u svim gospodarskim granama i za sve vrste rada te za razine vještina i odgovornosti;

g) svim radnicima dati stvarne mogućnosti za ponovni ulazak u obrazovni sustav, na razini koja uzima u obzir njihovo radno iskustvo;

h) uspostaviti blisku suradnju i koordinaciju između strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe koji se daju izvan školskog sustava s jedne strane te obrazovnog usmjeravanja i školskog sustava s druge;

h) to achieve the full participation of all groups in society in the process of development and in sharing the benefits deriving from it.

5.

(1) With the above ends in view, Members should establish and develop open, flexible and complementary systems of general, technical and vocational education, educational and vocational guidance and vocational training, whether these activities take place within the system of formal education or outside it.

(2) Members should aim in particular at:

a) ensuring that all have equal access to vocational guidance and vocational training;

b) providing, on a continuing basis, broadly conceived and realistic vocational guidance for the various groups of the population in all branches of economic activity;

c) developing comprehensive systems of vocational training covering all aspects of productive work in all branches of economic activity;

d) facilitating mobility between different lines of training, within and between the various occupations and sectors of economic activity and between different levels of responsibility;

e) co-ordinating vocational training for one sector of the economy or branch of economic activity with vocational training for other sectors or branches;

f) establishing patterns of systematic vocational training in all branches of economic activity and for all types of work and levels of skill and responsibility;

g) providing all workers with real possibilities for re-entering the educational system, at a level which takes account of their work experience;

h) establishing close co-operation and co-ordination between vocational guidance and vocational training provided outside the school system, on the one hand, and educational guidance and the school system, on the other;

i) uspostaviti uvjete koji omogućuju radnicima da dopune svoju strukovnu izobrazbu putem sindikalnog obrazovanja koje daju njihove predstavničke organizacije; te

j) poduzeti istraživanja i prilagoditi administrativna rješenja i metode koji su potrebni za uvođenje programa strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe.

6. Politike i programi strukovnog usmjeravanja i strukovne izobrazbe trebaju:

a) biti koordinirani s politikama i glavnim programima društvenog i gospodarskog razvitka, kao što su promicanje zapošljavanja, integriranje u društvo, seoski razvoj, razvoj zanata i industrije, prilagodba metoda i organizacije posla ljudskim potrebama te poboljšanje uvjeta rada;

b) uzeti u obzir međunarodnu gospodarsku i tehnološku interakciju i suradnju;

c) povremeno se provjeravati u vezi s tekućim i planiranim društvenim i gospodarskim razvojem;

d) promicati djelatnosti koje će poticati radnike da pridonesu boljim međunarodnim odnosima;

e) pridonositi potpunijem razumijevanju tehničkih, znanstvenih, gospodarskih, društvenih i kulturnih pitanja;

f) stvarati i razvijati odgovarajuću infrastrukturu za davanje prikladne izobrazbe poštujući osnovne standarde za zdravlje i sigurnost u radu.

III. Strukovno usmjeravanje

7.

(1) Članice trebaju postupno širiti svoje sustave strukovnog usmjeravanja, uključujući stalno informiranje o zapošljavanju, kako bi se osiguralo da sva djeca, mladi i odrasli mogu raspolagati sveobuhvatnim informacijama i najširim mogućim usmjeravanjem, uključujući odgovarajuće programe za sve osobe s invaliditetom.

i) establishing conditions permitting workers to supplement their vocational training by trade union education given by their representative organisations;

j) undertaking research and adapting administrative arrangements and methods as required for implementing the programmes of vocational guidance and vocational training.

6. The policies and programmes of vocational guidance and vocational training should:

a) be co-ordinated with policies and major programmes of social and economic development such as employment promotion, social integration, rural development, development of crafts and industry, adaptation of methods and organisation of work to human requirements and improvement of working conditions;

b) take account of international economic and technological interaction and co-operation;

c) be reviewed periodically in relation to current and planned social and economic development;

d) promote activities which will stimulate workers to contribute to improved international relations;

e) contribute to fuller understanding of technical, scientific, economic, social and cultural matters;

f) create and develop an appropriate infrastructure for providing adequate training respecting the essential standards of occupational health and safety.

III. Vocational Guidance

7.

(1) Members should gradually extend their systems of vocational guidance, including continuing employment information, with a view to ensuring that comprehensive information and the broadest possible guidance are available to all children, young persons and adults, including appropriate programmes for all handicapped and disabled persons.

(2) Takve informacije i usmjeravanja trebaju pokrivati izbor zanimanja, strukovnu izobrazbu i povezane obrazovne mogućnosti, stanje zaposlenja i mogućnosti zaposlenja, mogućnosti napredovanja, uvjete rada, sigurnost i higijenu u radu te druge vidove radnog vijeka u raznim sektorima gospodarske, društvene i kulturne djelatnosti te na svim razinama odgovornosti.

(3) Informacije i usmjeravanja trebaju biti dopunjeni informacijama o općim vidovima kolektivnih ugovora te o pravima i obvezama svih uključenih strana prema zakonu o radu; te se informacije trebaju davati u skladu s državnim pravom i praksom, uzimajući u obzir odgovarajuće funkcije i zadatke relevantnih organizacija radnika i poslodavaca.

8.

(1) Glavni ciljevi programa strukovnog usmjeravanja trebaju biti:

a) djeci i mladima koji još nisu u radnoj snazi treba dati osnovu za izbor smjera obrazovanja ili strukovne izobrazbe s obzirom na njihove sposobnosti i interese te na mogućnosti zaposlenja;

b) pomagati osobama u programima obrazovanja i strukovne izobrazbe kako bi od toga izvukle najveću korist i da bi se pripremile bilo za dopunsko obrazovanje ili strukovnu izobrazbu, bilo za ulazak u neko zanimanje i nastavak obrazovanja i izobrazbe prema potrebi tijekom njihova radnog vijeka;

c) pomagati osobama koje postaju radna snaga, koje žele promijeniti svoje radne djelatnosti, ili koje su nezaposlene, da izaberu zanimanje i planiraju odgovarajuće obrazovanje i strukovnu izobrazbu;

d) obavještavati zaposlene osobe o mogućnostima da povećaju svoj potencijal za razvoj u zanimanju, razinu ostvarenja, zaradu i položaj, o uvjetima za obrazovanje i strukovnu izobrazbu te o ustanovama na raspolaganju u tu svrhu;

(2) Such information and guidance should cover the choice of an occupation, vocational training and related educational opportunities, the employment situation and employment prospects, promotion prospects, conditions of work, safety and hygiene at work, and other aspects of working life in the various sectors of economic, social and cultural activity and at all levels of responsibility.

(3) The information and guidance should be supplemented by information on general aspects of collective agreements and of the rights and obligations of all concerned under labour law; this information should be provided in accordance with national law and practice, taking into account the respective functions and tasks of the workers' and employers' organisations concerned.

8.

(1) The main objectives of vocational guidance programmes should be to:

a) provide children and young persons not yet in the labour force with the basis for choosing a line of education or vocational training in the light of their aptitudes, abilities and interests and of employment opportunities;

b) assist persons in programmes of education and vocational training to derive the maximum benefit from them and to prepare themselves either for supplementary education or vocational training or for entry into an occupation and for continuing education and training as and when required during their working lives;

c) assist persons who are entering the labour force, who seek to change their work activities, or who are unemployed, to choose an occupation and to plan related education and vocational training;

d) inform employed persons of opportunities for improving their occupational development potential, their level of performance, their earnings and their position, of the educational and vocational training requirements and of the facilities available for this purpose;

e) promicati opću svijest o doprinosima koje daju i mogu dati razni sektori gospodarstva i gospodarske grane, uključujući one koje tradicionalno uživaju slab ugled, radi općeg razvoja i većeg zapošljavanja; te

f) pomagati suradničkim ustanovama radi davanja informacija i povratne veze o uspješnosti konkretnih programa izobrazbe kao sastavnog dijela strukovnog usmjeravanja.

(2) Članice trebaju osigurati da takvi programi budu u skladu s pravom na slobodu izbora kod biranja zanimanja i na dolične mogućnosti promaknuća te s pravom na obrazovanje.

9. Kad šire opseg svojih sustava strukovnog usmjeravanja, članice trebaju posebno paziti da:

a) djeci i mladima u školi pomažu da počnu cijeniti vrijednost i važnost rada te razumijevanje svijeta rada, da se upoznaju s radnim uvjetima u što širem rasponu zanimanja - uzimajući u obzir mogućnosti za zapošljavanje i karijeru koje bi im mogle biti na raspolaganju - te s uvjetima za korištenje tih prilika;

b) djeci i mladima koji nikad nisu bili u školi, ili su prekinuli školovanje, daju informacije o što širem rasponu zanimanja te o mogućnostima za zapošljavanje u tim zanimanjima i usmjeravanje o načinu kako da im pristupe;

c) odraslima u zapošljavanju, uključujući samozapošljavanje, daju informacije o trendovima i ciljevima razvoja koji ih se tiču, a pogotovo o posljedicama društvenih, tehničkih i gospodarskih promjena na njihovo polje rada;

d) nezaposlenim i nedovoljno zaposlenim osobama daju sve potrebne informacije i usmjeravanje o mogućnostima nalaženja zaposlenja ili poboljšanja stanja u zaposlenju te o sredstvima na raspolaganju za ostvarenje tog cilja;

e) promote general awareness of the contributions which are and can be made by the various sectors of the economy and branches of economic activity, including those which have traditionally enjoyed little prestige, to general development and to expanding employment;

f) assist co-operating institutions to provide information and feedback on the effectiveness of particular training programmes as an integral part of vocational guidance.

(2) Members should ensure that such programmes are compatible with the right to freedom of choice in selecting an occupation and to fair promotion opportunities as well as the right to education.

9. In extending the scope of their systems of vocational guidance, Members should pay special attention to:

a) helping children and young persons at school to gain an appreciation of the value and importance of work and an understanding of the world of work as well as to familiarise themselves with the conditions of work in as broad a range of occupations as possible - taking account of the employment and career opportunities that may be open to them - and with requirements for taking advantage of these opportunities;

b) giving children and young persons who have never been to school, or who left school early, information on as broad a range of occupations as possible and on employment opportunities in these occupations, as well as guidance on how they may gain access to them;

c) giving adults in employment, including self-employment, information on trends and objectives in development which concern them and in particular on the implications of social, technical and economic change for their field of work;

d) giving unemployed and underemployed persons all the necessary information and guidance on possibilities of finding employment or improving their employment situation and on means available for achieving this purpose;

e) osobama koje nailaze na posebne probleme u vezi s obrazovanjem, strukovnom izobrazbom ili zaposlenjem pomažu da ih riješe u okviru općih mjera usmjerenih na društveni napredak.

10.

(1) Treba dati na raspolaganje oba programa za grupno strukovno usmjeravanje - naime, širenje činjeničnih materijala i savjetovanje za skupine osoba koje imaju slične strukovne potrebe - i pojedinačno savjetovanje.

(2) Pojedinačno savjetovanje treba biti na raspolaganju, pogotovo mladima i odraslima kojima treba specijalizirana pomoć da utvrde svoje sposobnosti i interese u pogledu zanimanja, u ocjeni mogućnosti za obrazovanje, strukovnu izobrazbu i zapošljavanje koji bi im mogli biti na raspolaganju te u izboru smjera obrazovanja, strukovne izobrazbe ili zapošljavanja.

(3) Pojedinačna savjetovanja - i eventualno djelatnosti grupnog strukovnog usmjeravanja - trebaju uzeti u obzir konkretnu potrebu pojedinca za informacijama i potporom, dajući posebnu pozornost tjelesno i duševno invalidnim osobama te društveno i obrazovno zakinutim osobama. Mogu uključivati vježbe u traženju i vrednovanju informacija te u odlučivanju i izlaganje proširenim mogućnostima karijere i ciljevima da bi se razvila sposobnost biranja na temelju činjenica. Uvijek trebaju uzeti u obzir pravo pojedinca na vlastiti izbor na temelju sveobuhvatnih važnih informacija.

(4) Pojedinačna savjetovanja trebaju, kad god je potrebno, biti dopunjena savjetima za pravni lijek i drugom pomoći koja bi mogla biti korisna u svrhe strukovne prilagodbe.

11. Članice čiji su programi strukovnog usmjeravanja u ranim fazama razvoja, trebaju na prvoj instanci ciljati da:

a) privuku pozornost mladih na važnost biranja općeg i strukovnog obrazovanja, imajući na umu postojeće mogućnosti zapošljavanja i trendove gospodarskog i društvenog razvoja te njihove osobne sposobnosti i interese;

e) giving persons who meet special problems in relation to education, vocational training or employment, assistance in overcoming them within over-all measures aiming at social progress.

10.

(1) Both group vocational guidance programmes - namely the dissemination of factual material and counselling for groups of persons who have similar vocational needs - and individual counselling should be made available.

(2) Individual counselling should be available, in particular, to young persons and adults requiring specialised assistance in identifying their occupational aptitudes, abilities and interests, in assessing the educational, vocational training and employment opportunities which are likely to be available to them, and in choosing a line of education, vocational training or employment.

(3) Individual counselling - and, as appropriate, group vocational guidance activities - should take into account the individual's specific need of information and support, with particular attention to the physically and mentally handicapped and disabled as well as to socially and educationally disadvantaged persons. They may include exercises in seeking and evaluating information and in decision making, as well as exposure to expanded career choices and goals, in order to develop the capacity to make an informed choice. They should always take into account the individual's right to make his own choice on the basis of comprehensive relevant information.

(4) Individual counselling should, whenever required, be supplemented by advice for remedial action and such other help as may be useful for the purposes of vocational adjustment.

11. Members whose vocational guidance programmes are in the early stages of development should, in the first instance, aim at:

a) drawing the attention of young persons to the importance of choosing general and vocational education taking full account of existing employment prospects and of trends in economic and social development, as well as of their personal aptitudes and interests;

b) pomognu onim skupinama u stanovništvu kojima treba pomoć da prevladaju uvriježena ograničenja u pogledu njihova slobodnog izbora obrazovanja, strukovne izobrazbe ili zanimanja; te

c) ispunjavaju potrebe onih s posebnim potencijalom u poljima rada koja su od velike važnosti.

12. U svojim programima strukovnog usmjeravanja, članice trebaju potpuno koristiti sve raspoložive ustanove i medije kojima se najuspješnije mogu dosegnuti razne skupine dotičnog stanovništva.

13.

(1) Gdje god je izvedivo, odgovarajući testovi sposobnosti - uključujući i fiziološke i psihološke karakteristike - te druge metode ispitivanja trebaju biti na raspolaganju za korištenje u strukovnom usmjeravanju koliko je prikladno za potrebe pojedinačnih slučajeva.

(2) Takvi testovi i druge ispitne metode trebaju se koristiti samo u dogovoru s osobom koja traži usmjeravanje i u kombinaciji s drugim metodama istraživanja osobnih karakteristika; trebaju ih provoditi samo stručnjaci.

(3) Rezultati dobiveni primjenom takvih testova i drugih ispitnih metoda ne smiju se priopćavati trećim osobama bez izričitog odobrenja ispitanika.

14.

(1) Kad se testovi i druge ispitne metode koriste u strukovnom usmjeravanju, trebaju biti standardizirani za dotične dobne skupine, populacije i kulture i trebaju se ovjeravati za konkretne svrhe za koje su namijenjeni.

(2) Treba postojati stalni program za razvoj i ponovnu standardizaciju takvih testova i drugih ispitnih metoda, u redovnim razmacima, da bi se uzeli u obzir promjenjivi uvjeti i stilovi života.

b) assisting those groups of the population which require help in overcoming traditional restrictions on their free choice of education, vocational training or occupation;

c) meeting the needs of those with special potential in fields of work which are of major importance.

12. Members should make full use, in their vocational guidance programmes, of all available facilities and media through which the various groups of the population concerned can be reached most effectively.

13.

(1) Wherever practicable, appropriate tests of capacity and aptitude - including both physiological and psychological characteristics - and other methods of examination should be made available for use in vocational guidance as appropriate to the needs of individual cases.

(2) Such tests and other methods of examination should be used only in agreement with the person seeking guidance and in conjunction with other methods of exploring personal characteristics; they should be carried out only by specialists.

(3) The results obtained in the application of such tests and other methods of examination should not be communicated to a third person without the express agreement of the person examined.

14.

(1) Where tests and other methods of examination are employed in vocational guidance, they should be standardised for the age groups, populations and cultures concerned and should be validated for the particular purposes for which they are intended.

(2) There should be a continuing programme for the development and restandardisation, at regular intervals, of such tests and other methods of examination in order to take account of changing conditions and life styles.

IV. Strukovna izobrazba

A. Opće odredbe

15.

(1) Članice trebaju postupno širiti, prilagođavati i usklađivati sustave strukovne izobrazbe svojih zemalja kako bi ispunile potrebe za strukovnom izobrazbom tijekom cijelog života mladih i odraslih u svim sektorima gospodarstva i gospodarskim granama, te na svim razinama vještina i odgovornosti.

(2) Pritom trebaju posebno paziti da:

a) omogućuju napredovanje, gdje god je moguće, osobama koje žele i mogu dosegnuti više razine vještina i odgovornosti;

b) poboljšavaju strukovnu izobrazbu u sektorima gospodarstva i gospodarskim granama u kojima je strukovna izobrazba pretežno nesustavna i u kojima prevladavaju zastarjele tehnologije i metode rada;

c) daju strukovnu izobrazbu članovima društva koji nisu dobili odgovarajuću pažnju u prošlosti, pogotovo skupinama koje su gospodarski ili društveno zakinute; te

d) uspješno koordiniraju opće obrazovanje i strukovnu izobrazbu, teoretsko-praktičnu nastavu te početnu i daljnju izobrazbu.

(3) Programi strukovne izobrazbe trebaju biti tako osmišljeni da promiču zaposlenje na puno radno vrijeme i razvoj sposobnosti svake osobe.

16. Programi strukovne izobrazbe za pojedinačna zanimanja i gospodarske grane trebaju prema potrebi biti uređeni u postupne faze koje zajedno daju odgovarajuće mogućnosti za:

a) početnu izobrazbu za mlade i odrasle s malo ili nimalo radnog iskustva;

b) daljnju izobrazbu koja bi trebala omogućiti osobama na određenom zaposlenju:

IV. Vocational Training

A. General Provisions

15.

(1) Members should gradually extend, adapt and harmonise the vocational training systems of their respective countries to meet the needs for vocational training throughout life of both young persons and adults in all sectors of the economy and branches of economic activity and at all levels of skill and responsibility.

(2) In doing so they should pay special attention to:

a) providing opportunities for promotion which should be open, wherever possible, to persons with the desire and ability to reach higher levels of skill and responsibility;

b) improving vocational training in sectors of the economy and branches of economic activity in which vocational training is largely unsystematic and in which obsolescent technologies and methods of work prevail;

c) providing vocational training for members of the population who had not received adequate attention in the past, in particular for groups which are economically or socially disadvantaged;

d) effectively co-ordinating general education and vocational training, theoretical practical instruction and initial and further training.

(3) Vocational training programmes should be so conceived as to promote full employment and the development of the capabilities of each person.

16. Vocational training programmes for individual occupations and branches of economic activity should, as appropriate, be arranged in progressive stages which together provide adequate opportunities for:

a) initial training for young persons and adults with little or no previous work experience;

b) further training which should enable persons engaged in an occupation:

(i) poboljšati svoje rezultate ili proširiti raspon djelatnosti koje mogu poduzimati kako bi napredovale prema radu na višoj razini ili promaknuću; te

(ii) ažurirati svoje znanje i vještine s obzirom na događaje u dotičnom zanimanju;

c) prekvalifikaciju kako bi se odraslima omogućilo stjecanje novih kvalifikacija za različito polje zanimanja;

d) daljnje obrazovanje koje je potrebno za dopunu izobrazbe;

e) izobrazbu o sigurnosti i zdravlju na radnome mjestu, pogotovo za mlade i odrasle s malo radnog iskustva; te

f) stjecanje informacija o pravima i obvezama u zaposlenju, uključujući sheme socijalnog osiguranja.

17.

(1) Treba poduzeti sve napore da se razviju i potpuno iskoriste, ako treba s javnim financiranjem, postojeći i potencijalni kapaciteti za strukovnu izobrazbu, uključujući resurse na raspolaganju u poduzećima, kako bi se dali programi stalne strukovne izobrazbe.

(2) Kod davanja izobrazbe prema okolnostima treba iskoristiti masovne medije, mobilne jedinice te korespondencijske tečajeve i druge programe samoobrazovanja.

18. Programi početne izobrazbe za mlade s malo ili nimalo radnog iskustva trebaju pogotovo uključivati:

a) opće obrazovanje koje se koordinira s praktičnom izobrazbom i pratećom teoretskom nastavom;

b) osnovnu izobrazbu o znanju i vještinama koji su zajednički raznim povezanim zanimanjima, koje može davati ustanova za obrazovanje ili strukovnu izobrazbu ili poduzeće unutar radnog vremena ili izvan njega;

(i) to improve their performance or broaden the range of activities which they can undertake, to proceed to higher-level work or to gain promotion;

(ii) to update their knowledge and skills in the light of developments in the occupation concerned;

c) retraining to enable adults to acquire new qualifications for a different occupational field;

d) such further education as is necessary to complement the training;

e) training in safety and health at the place of work, especially for young persons and adults with little previous work experience;

f) acquiring information on rights and obligations in employment, including social security schemes.

17.

(1) Every effort should be made to develop and utilise to the full, if necessary with public financing, existing and potential vocational training capacity, including the resources available in undertakings, in order to provide programmes of continuing vocational training.

(2) In the provision of training, advantage should be taken, as appropriate, of mass media, mobile units, and correspondence courses and other self-instruction programmes.

18. Programmes of initial training for young persons with little or no work experience should include in particular:

a) general education which is co-ordinated with practical training and related theoretical instruction;

b) basic training in knowledge and skills common to several related occupations which could be given by an educational or vocational training institution or in an undertaking either on or off the job;

c) specijalizaciju za izravno iskoristivo znanje i vještine za mogućnosti zaposlenja koje postoje ili će se tek stvoriti;

d) nadzirano uvođenje u stvarnu situaciju na poslu.

19.

(1) Gdje god je moguće, cjelodnevni tečajevi početne izobrazbe trebaju omogućiti odgovarajuće usklađenje teorijske nastave u obrazovnim ustanovama i izobrazbe koja se daje na poslu u poduzećima kako bi se osiguralo da je prva stvar vezana uza stvarnu situaciju na poslu; slično tome, praktična izobrazba izvan radnog vremena trebala bi imati što više veze sa stvarnim situacijama na poslu.

(2) Izobrazbu na poslu koja je riješena kao sastavni dio tečajeva koje daju obrazovne ustanove trebaju zajedno planirati uključena poduzeća, ustanove i predstavnici radnika kako bi:

a) omogućili polaznicima da u stvarnim radnim uvjetima primijene što su naučili izvan posla;

b) dali izobrazbu u vidovima zanimanja koji se ne mogu pokriti izvan poduzeća; te

c) upoznali mlade ljude s malo ili nimalo radnog iskustva s potrebama i uvjetima na koje će vjerojatno naići na poslu te s njihovim odgovornostima unutar radne skupine.

20. Osobe koje se zapošljavaju nakon što završe cjelodnevne tečajeve spomenute u Odjeljku 19. ovog dokumenta trebaju dobiti:

a) uvođenje da se upoznaju s naravi i ciljevima poduzeća te s uvjetima u kojima se tamo obavlja posao;

b) sustavnu dopunsku izobrazbu na poslu, zajedno s potrebnom teoretskom nastavom; te

c) koliko je moguće, planirano iskustvo u nizu djelatnosti i funkcija s vrijednošću izobrazbe, uključujući prilagodbu radnome mjestu.

c) specialisation in directly usable knowledge and skills for employment opportunities which already exist or are to be created;

d) supervised initiation into a real work situation.

19.

(1) Full-time courses of initial training should, wherever possible, provide for adequate synchronisation between theoretical tuition in training institutions and training given on the job in undertakings in order to ensure that the former is related to the real work situation; similarly, practical training off the job should, as far as possible, be related to real work situations.

(2) Training on the job arranged as an integral part of courses given by training institutions should be planned jointly by the undertakings, institutions and workers' representatives concerned with a view to:

a) enabling the trainees to apply in actual working conditions what they have learned off the job;

b) providing training in aspects of the occupation which cannot be covered outside undertakings;

c) familiarising young persons with little or no work experience with the requirements and conditions they are likely to encounter at work and with their responsibilities within a working group.

20. Persons entering employement after completing the full-time courses mentioned in Paragraph 19 above should receive:

a) induction to familiarise them with the nature and objectives of the undertaking and the conditions in which work is performed there;

b) systematic complementary training on the job, together with the necessary theoretical courses;

c) as far as possible, planned experience in a series of activities and functions of training value, including adjustment to the workplace.

21. Nadležne vlasti, u skladu s državnim planiranjem i državnim zakonima i pravilnicima te nakon savjetovanja s organizacijama poslodavaca i radnika, trebaju uspostaviti državne ili regionalne planove za daljnju izobrazbu vezane za zapošljavanje.

22.

(1) Poduzeća, u dogovoru s predstavnicima radnika, uključenim osobama i onima zaduženima za njihov rad, trebaju uspostaviti i redovno provjeravati planove daljnje izobrazbe za osobe koje zapošljavaju na svim razinama vještina i odgovornosti; u tu svrhu može se zasnovati zajednički odbor.

(2) Ti planovi trebaju:

a) omogućavati da se kvalificira za napredovanje prema višim razinama vještina i odgovornosti;

b) pokrivati tehničko i drugo iskustvo izobrazbe i rada za uključene osobe; te

c) uzimati u obzir mogućnosti i interese uključenih osoba te radne uvjete.

(3) Osobe zadužene za rad drugih trebaju imati obvezu da uspješno pridonesu uspjehu planova za daljnju izobrazbu.

(4) Organizacijska odgovornost za uspostavu, uvođenje i provjeru planova daljnje izobrazbe treba se jasno definirati i treba se što više dodjeljivati posebnoj jedinici ili jednoj ili više osoba koje rade na prikladnoj razini za takvu odgovornost.

23.

(1) Radnici koji prolaze izobrazbu unutar poduzeća trebaju:

a) dobivati odgovarajuće naknade; te

b) biti pokriveni mjerama socijalnog osiguranja koje vrijede za redovnu radnu snagu dotičnog poduzeća.

21. The competent authorities should, in line with national planning and national laws and regulations and after consultation of employers' and workers' organisations, establish national or regional further-training plans related to employment.

22.

(1) Undertakings should, in consultation with workers' representatives, with the persons concerned and with those in charge of their work, establish and review at regular intervals further-training plans for persons in their employment at all levels of skill and responsibility; a joint committee may be established for the purpose.

(2) These plans should:

a) provide opportunities to qualify for advancement to higher levels of skill and responsibility;

b) cover technical and other training and work experience for the persons concerned;

c) take account of the abilities and interests of the persons concerned as well as of work requirements.

(3) Persons in charge of the work of others should have an obligation to make an effective contribution to the success of further-training plans.

(4) Organisational responsibility for the establishment, implementation and review of further-training plans should be clearly defined and should be assigned, as far as possible, to a special unit or to one or more persons operating at a level commensurate with such responsibility.

23.

(1) Workers being trained within an undertaking should:

a) receive adequate allowances or remuneration;

b) be covered by the social security measures applicable to the regular workforce of the undertaking concerned.

(2) Radnici koji prolaze izobrazbu izvan posla trebaju dobiti obrazovni dopust u skladu s odredbama Konvencije i preporuke za plaćeni obrazovni dopust, 1974.

B. Standardi i smjernice za strukovnu izobrazbu

24.

(1) Početnu i daljnju izobrazbu koja vodi do priznatih kvalifikacija za zanimanje trebaju što više pokrivati opći standardi koje postavlja ili odobrava nadležno tijelo, nakon razgovora s uključenim organizacijama poslodavaca i radnika.

(2) Ti standardi trebaju naznačiti:

a) razinu vještina i znanja koja se zahtijeva od kandidata za razne tečajeve strukovne izobrazbe;

b) razinu rezultata koju treba postići u svakoj važnoj djelatnosti ili funkciji dotičnog zanimanja tijekom svake faze izobrazbe i, koliko je moguće, sadržaja i trajanja izobrazbe te ustanova i opreme potrebnih da se osigura mogućnost ostvarenja navedene razine rezultata;

c) dio strukovne izobrazbe koju daje sustav formalnog obrazovanja, ustanove za strukovnu izobrazbu, poduzeća izobrazbom na poslu ili na druge načine;

d) karakter i trajanje svakog radnog iskustva koje bi moglo biti potrebno u programima strukovne izobrazbe;

e) sadržaj izobrazbe, na temelju načela višestrane izobrazbe i radne pokretljivosti;

f) metodologiju koju treba primijeniti, uzimajući u obzir ciljeve izobrazbe i osobine polaznika;

g) sve ispite koje treba proći ili druge načine vrednovanja postignuća; te

h) svjedodžbe koje se izdaju poslije uspješnog završetka strukovne izobrazbe.

(2) Workers receiving training off the job should be granted educational leave in accordance with the terms of the Paid Educational Leave Convention and Recommendation, 1974.

B. Vocational Training Standards and Guidelines

24.

(1) Initial and further training leading to recognised occupational qualifications should be covered as far as possible by general standards set or approved by the competent body, after consultation with the employers' and workers' organisations concerned.

(2) These standards should indicate:

a) the level of skills and knowledge required of candidates for the various vocational training courses;

b) the level of performance to be attained in each major activity or function of the occupation concerned during each phase of training and, as far as possible, the content and duration of training and the facilities and equipment needed to ensure that the level of performance indicated may be attained;

c) the part of the vocational training to be provided by the system of formal education, by vocational training institutions, by undertakings through trainning on the job, or by other means;

d) the character and duration of any work experience that may be required in vocational training programmes;

e) the training content, on the basis of the principles of multi-purpose training and occupational mobility;

f) the methodology to be applied, taking into account the objectives of the training and the characteristics of the trainees;

g) any examinations to be taken or other means of assessing achievement;

h) the certificates to be issued on successful completion of vocational training.

25.

(1) Isto zanimanje može pokrivati više od jednog standarda strukovne izobrazbe kada i dokle god se uvjeti u kojima se rad obavlja i djelatnosti koje uključuje jako razlikuju među različitim sektorima gospodarstva, gospodarskim granama ili poduzećima različitih veličina.

(2) Standardi koji pokrivaju ista zanimanja trebaju se koordinirati kako bi olakšali radnu pokretljivost, s punim priznanjem kvalifikacija koje se već posjeduju i radnog iskustva u zanimanju.

26.

(1) Smjernice koje naznačuju poželjnu organizaciju i sadržaj strukovne izobrazbe trebaju se uspostaviti za zanimanja, razine vještina i znanja te razine odgovornosti za koje se pokaže da standardi navedeni u Odjeljku 24. ove preporuke nisu prikladni.

(2) Takve smjernice mogle bi biti potrebne pogotovo da se pokrije:

a) izobrazba za buduće nadzornike, specijaliste i menadžere te osobe koje su već zaposlene u tom svojstvu;

b) izobrazba za službenike izobrazbe i za menadžere, nadzornike i instruktore strukovne izobrazbe;

c) strukovna izobrazba za gospodarske grane u kojima su brojne samozaposlene osobe ili mala poduzeća; te

d) poboljšanje strukovne izobrazbe za gospodarske grane koje imaju malo ili nimalo odredaba za potrebnu sustavnu strukovnu izobrazbu te za poduzeća koja koriste zastarjele tehnologije i metode rada.

(3) Takve smjernice mogu također biti prikladne za prvu izobrazbu za zapošljavanje kod osoba koje su upravo završile cjelodnevne tečajeve početne izobrazbe u ustanovama za obrazovanje i strukovnu izobrazbu.

25.

(1) The same occupation may be covered by more than one vocational training standard when, and for as long as, the conditions in which the work is carried out and the activities it involves vary widely between different sectors of the economy, branches of economic activity or undertakings of different sizes.

(2) Standards covering the same occupations should be co-ordinated in order to facilitate job mobility, with full recognition of the qualifications already held and of work experience in the occupation.

26.

(1) Guidelines indicating the desirable organisation and content of vocational training should be established for occupations, levels of skill and knowledge and levels of responsibility for which the standards provided for in Paragraph 24 of this Recommendation are shown not to be appropriate.

(2) Such guidelines may be necessary in particular to cover:

a) training for future supervisors, specialists and managers and for persons already employed in these capacities;

b) training for training officers and for managers, supervisors and instructors of vocational training;

c) vocational training for branches of economic activity in which there are large numbers of self-employed persons or of small undertakings;

d) the improvement of vocational training for branches of economic activity in which there has been little or no provision for the necessary systematic vocational training, and for undertakings using obsolescent technologies and methods of work.

(3) Such guidelines may also be appropriate for the first training in employment of persons who have just completed full-time courses of initial training in educational and vocational training institutions.

27. Standardi i smjernice za strukovnu izobrazbu trebaju se povremeno vrednovati i provjeravati, uza sudjelovanje organizacija poslodavaca i radnika te prilagođavati promjenjivim uvjetima, a čestoća provjera određuje se brzinom promjena u dotičnom zanimanju.

28.

(1) Članice trebaju postupno uspostavljati standarde i smjernice ili, ovisno o slučaju, proširiti njihovu primjenjivost sve dok ne pokriju sva glavna zanimanja i sve razine vještina i odgovornosti.

(2) Prednost treba davati strukovnoj izobrazbi za zanimanja i razine vještina te odgovornosti od ključne važnosti za društveni i gospodarski napredak.

27. Vocational training standards and guidelines should be evaluated and reviewed periodically, with the participation of employers' and workers' organisations, and adjusted to changing requirements, the periodicity of review being determined by the rate of change in the occupation concerned.

28.

(1) Members should gradually establish standards and guidelines or, as the case may be, extend their applicability until all major occupations and all levels of skill and responsibility are covered.

(2) Priority should be given to vocational training for occupations and levels of skill and responsibility of key importance for social and economic advancement.

Tripartitna deklaracija o načelima u vezi s multinacionalnim poduzećima i socijalnom politikom[6], 2000. / Tripartite Declaration of Principles concerning Multinational Enterprises and Social Policy, 2000.

IZOBRAZBA

29. Vlade u suradnji sa svim zainteresiranim stranama trebaju izraditi nacionalnu politiku za stručnu izobrazbu i usmjeravanje za zanimanja u bliskoj vezi sa zapošljavanjem. To je okvir unutar kojega multinacionalna poduzeća trebaju ostvarivati svoju politiku izobrazbe.

30. U svojem poslovanju multinacionalna poduzeća trebaju osigurati da izobrazba bude osigurana za sve razine radnika u zemlji domaćinu, ovisno o slučaju, radi zadovoljavanja potreba poduzeća i razvojne politike zemlje. Takva izobrazba treba, koliko je to moguće, razvijati općenito korisna znanja i promicati mogućnosti napredovanja. Tu zadaću valja, gdje je to moguće, obavljati u suradnji s državnim tijelima dotične zemlje, s organizacijama poslodavaca i radnika te s nadležnim lokalnim, nacionalnim i međunarodnim ustanovama.

TRAINING

29. Governments, in cooperation with all the parties concerned, should develop national policies for vocational training and guidance, closely linked with employment. This is the framework within which multinational enterprises should pursue their training policies.

30. In their operations, multinational enterprises should ensure that relevant training is provided for all levels of their employees in the host country, as appropriate, to meet the needs of the enterprise as well as the development policies of the country. Such training should, to the extent possible, develop generally useful skills and promote career opportunities. This responsibility should be carried out, where appropriate, in cooperation with the authorities of the country, employers' and workers' organizations and the competent local, national or international institutions.

[6] Prihvatio ju je Upravni odbor Međunarodnog ureda za rad na svojoj 204. sjednici (Ženeva, studeni 1977.) i dopunio na 279. sjednici (Ženeva, studeni 2000.). Prijevod: Nezavisni hrvatski sindikati

31. Multinacionalna poduzeća koja posluju u zemljama u razvoju trebaju sudjelovati, s nacionalnim poduzećima, u programima, uključujući posebne fondove, koje potiču vlade zemalja domaćina te ih podupiru organizacije poslodavaca i radnika. Ti programi trebaju poticati stvaranje i razvitak znanja te osiguravati strukovno usmjeravanje, a trebaju ih zajednički provoditi stranke koje ih podupiru. Gdje god je moguće, multinacionalna poduzeća trebaju učiniti dostupnima usluge kvalificiranih instruktora kao pomoć u programima izobrazbe koje organiziraju vlade kao svoj doprinos nacionalnom razvitku.

32. Multinacionalna poduzeća, uza suradnju vlada te u mjeri koja je u skladu s učinkovitim poslovanjem poduzeća, trebaju priuštiti mogućnosti unutar poduzeća kao cjeline radi obogaćivanja iskustva lokalnog menadžmenta na odgovarajućim područjima kao što su industrijski odnosi.

31. Multinational enterprises operating in developing countries should participate, along with national enterprises, in programmes, including special funds, encouraged by host governments and supported by employers' and workers' organizations. These programmes should have the aim of encouraging skill formation and development as well as providing vocational guidance, and should be jointly administered by the parties which support them. Wherever practicable, multinational enterprises should make the services of skilled resource personnel available to help in training programmes organized by governments as part of a contribution to national development.

32. Multinational enterprises, with the cooperation of governments and to the extent consistent with the efficient operation of the enterprise, should afford opportunities within the enterprise as a whole to broaden the experience of local management in suitable fields such as industrial relations.

Preporuka br. 195 o razvoju ljudskih resursa, 2004. / R195 Human Resources Development Recommendation, 2004

I. CILJ, OPSEG I DEFINICIJE

1. Članice, na temelju društvenog dijaloga, trebaju formulirati, primijeniti i provjeriti državne politike za razvoj ljudskih resursa, obrazovanje, izobrazbu i cjeloživotno učenje, koje su u skladu s gospodarskim, poreznim i društvenim politikama.

2. U svrhu te preporuke:

a) izraz ***cjeloživotno učenje*** obuhvaća sve djelatnosti učenja koje se poduzimaju tijekom cijelog života za razvoj stručnosti i kvalifikacija;

b) izraz ***stručnost*** pokriva znanje, vještine i iskustvo primijenjene i svladane u određenom kontekstu;

c) izraz ***kvalifikacije*** znači formalan izraz strukovnih ili profesionalnih sposobnosti radnika koji se priznaje na međunarodnoj, državnoj ili sektorskoj razini;

I. OBJECTIVE, SCOPE AND DEFINITIONS

1. Members should, based on social dialogue, formulate, apply and review national human resources development, education, training and lifelong learning policies which are consistent with economic, fiscal and social policies.

2. For the purpose of this Recommendation:

a) the term ***lifelong learning*** encompasses all learning activities undertaken throughout life for the development of competencies and qualifications;

b) the term ***competencies*** covers the knowledge, skills and know-how applied and mastered in a specific context;

c) the term ***qualifications*** means a formal expression of the vocational or professional abilities of a worker which is recognized at international, national or sectoral levels;

d) izraz ***zapošljivost*** odnosi se na prenosivu stručnost i kvalifikacije koje povećavaju sposobnost pojedinca da iskoristi raspoložive mogućnosti obrazovanja i izobrazbe da bi osigurao i zadržao pristojan posao, napredovao unutar poduzeća i među poslovima te održao korak s promjenama u tehnologiji i uvjetima tržišta rada.

3. Članice trebaju utvrditi politike za razvoj ljudskih resursa, obrazovanje, izobrazbu i cjeloživotno učenje koje:

a) olakšavaju cjeloživotno učenje i zapošljivost kao dio spektra političkih mjera osmišljenih za stvaranje pristojnih poslova i za ostvarenje održivoga gospodarskog i društvenog razvoja;

b) jednako uzimaju u obzir gospodarske i društvene ciljeve, naglašavaju održiv gospodarski razvoj u kontekstu globalizirajućega gospodarstva i društva zasnovanog na znanju i vještinama te razvoj stručnosti, promicanje doličnih poslova, zadržavanja posla, društvenog razvoja, uključivanja u društvo i smanjenja siromaštva;

c) naglašavaju važnost inovacije, konkurentnosti, produktivnosti, gospodarskog rasta, stvaranja doličnih poslova i zapošljivosti ljudi, uzimajući u obzir da inovacija stvara nove mogućnosti za zaposlenje i također traži nove pristupe obrazovanju i izobrazbi da se ispuni potražnja za novim vještinama;

d) suočavaju se s izazovom preobrazbe djelatnosti u neformalnom gospodarstvu u doličan posao koji je posve integriran u maticu gospodarskog života; trebaju se razviti politike i programi s ciljem stvaranja doličnih poslova i prilika za obrazovanje i izobrazbu te ovjere prethodnog učenja i stečenih vještina da se radnicima i poslodavcima pomogne da prijeđu u formalno gospodarstvo;

e) promiču i održavaju javno i privatno investiranje u infrastrukturu potrebnu za korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovanju i izobrazbi te u izobrazbi nastavnika i trenera, koristeći mjesne, državne i međunarodne mreže suradnje; te

f) smanjuju nejednakost u suradnji u obrazovanju i izobrazbi.

d) the term ***employability*** relates to portable competencies and qualifications that enhance an individual's capacity to make use of the education and training opportunities available in order to secure and retain decent work, to progress within the enterprise and between jobs, and to cope with changing technology and labour market conditions.

3. Members should identify human resources development, education, training and lifelong learning policies which:

a) facilitate lifelong learning and employability as part of a range of policy measures designed to create decent jobs, as well as to achieve sustainable economic and social development;

b) give equal consideration to economic and social objectives, emphasize sustainable economic development in the context of the globalizing economy and the knowledge- and skills-based society, as well as the development of competencies, promotion of decent work, job retention, social development, social inclusion and poverty reduction;

c) stress the importance of innovation, competitiveness, productivity, growth of the economy, the creation of decent jobs and the employability of people, considering that innovation creates new employment opportunities and also requires new approaches to education and training to meet the demand for new skills;

d) address the challenge of transforming activities in the informal economy into decent work fully integrated into mainstream economic life; policies and programmes should be developed with the aim of creating decent jobs and opportunities for education and training, as well as validating prior learning and skills gained to assist workers and employers to move into the formal economy;

e) promote and sustain public and private investment in the infrastructure needed for the use of information and communication technology in education and training, as well as in the training of teachers and trainers, using local, national and international collaborative networks;

f) reduce inequality in the participation in education and training.

4. Članice trebaju:

a) prihvatiti da svi imaju pravo na obrazovanje i izobrazbu te u suradnji s društvenim partnerima raditi na tome da se svima osigura pristup cjeloživotnom učenju; te

b) prihvatiti da se ostvarenje cjeloživotnog učenja treba zasnivati na izričitom obvezivanju: vlade da će investirati i stvarati uvjete za bolje obrazovanje i izobrazbu na svim razinama; poduzeća da će obrazovati svoje zaposlenike; pojedinci da će razvijati svoju stručnost i karijeru.

II. RAZVOJ I UVOĐENJE POLITIKA ZA OBRAZOVANJE I IZOBRAZBU

5. Članice trebaju:

a) uza sudjelovanje socijalnih partnera definirati državnu strategiju za obrazovanje i izobrazbu te utemeljiti okvir smjernica za politike izobrazbe na državnim, regionalnim, mjesnim i sektorskim te poduzetničkim razinama;

b) razvijati podupiruće socijalne i druge politike te stvoriti gospodarski okoliš i poticaje kako bi se potaknulo poduzeća da ulažu u obrazovanje i izobrazbu, pojedince da razviju svoju stručnost i karijeru te osposobilo i motiviralo svakoga da sudjeluje u programima obrazovanja i izobrazbe;

c) olakšati razvoj sustava prenošenja obrazovanja i izobrazbe koji je u skladu s državnim uvjetima i praksom;

d) preuzeti odgovornost za ulaganje u kvalitetno obrazovanje i izobrazbu prije zaposlenja, prihvaćajući da kvalificirani nastavnici i treneri koji rade u pristojnim uvjetima imaju temeljnu važnost;

4. Members should:

a) recognize that education and training are a right for all and, in cooperation with the social partners, work towards ensuring access for all to lifelong learning;

b) recognize that the realization of lifelong learning should be based on the explicit commitment: by governments by investing and creating the conditions to enhance education and training at all levels; by enterprises in training their employees; and by individuals in developing their competencies and careers.

II.DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF EDUCATION AND TRAINING POLICIES

5. Members should:

a) define, with the involvement of the social partners, a national strategy for education and training, as well as establish a guiding framework for training policies at national, regional, local, and sectoral and enterprise levels;

b) develop supportive social and other policies, and create an economic environment and incentives, to encourage enterprises to invest in education and training, individuals to develop their competencies and careers, and to enable and motivate all to participate in education and training programmes;

c) facilitate the development of an education and training delivery system consistent with national conditions and practices;

d) assume the primary responsibility for investing in quality education and pre-employment training, recognizing that qualified teachers and trainers working under decent conditions, are of fundamental importance;

e) razviti nacionalni okvir kvalifikacija kako bi se olakšalo cjeloživotno učenje, pomagati poduzećima i agencijama za zapošljavanje da potražnju za vještinama usklade s ponudom, da vode pojedince u njihovu izboru izobrazbe i karijere te da olakšaju priznavanje učenja i stečenih vještina, stručnosti i iskustva; taj okvir treba reagirati na promjene u tehnologiji i trendove na tržištu rada te prihvatiti regionalne i mjesne razlike, ne gubeći jasnost na državnoj razini;

f) ojačati socijalni dijalog i kolektivne pregovore o izobrazbi na međunarodnoj, državnoj, regionalnoj, mjesnoj te sektorskoj i poduzetničkoj razini kao osnovno načelo za razvoj sustava te relevantnost, kvalitetu i štedljivost programa;

g) promicati jednake mogućnosti za žene i muškarce u obrazovanju, izobrazbi i cjeloživotnom učenju;

h) promicati pristup obrazovanju, izobrazbi i cjeloživotnom učenju na nacionalnoj razini ljudima s posebnim potrebama, primjerice mladima, niskokvalificiranima, ljudima s invalidnošću, sezonskim radnicima, starijim radnicima, domorocima, etničkim manjinama i društveno isključenim osobama; a i radnicima u malim i srednjim poduzećima, u neformalnom gospodarstvu, u ruralnom sektoru i samozaposlenima;

i) davati potporu socijalnim partnerima kako bi mogli sudjelovati u socijalnom dijalogu o izobrazbi; te

j) podupirati i pomagati pojedincima obrazovanjem, izobrazbom i cjeloživotnim učenjem te drugim politikama i programima, da se razviju i primijene poduzetničke vještine radi stvaranja doličnog posla za sebe i druge.

e) develop a national qualifications framework to facilitate lifelong learning, assist enterprises and employment agencies to match skill demand with supply, guide individuals in their choice of training and career and facilitate the recognition of prior learning and previously acquired skills, competencies and experience; this framework should be responsive to changing technology and trends in the labour market and recognize regional and local differences, without losing transparency at the national level;

f) strengthen social dialogue and collective bargaining on training at international, national, regional, local, and sectoral and enterprise levels as a basic principle for systems development, programme relevance, quality and cost-effectiveness;

g) promote equal opportunities for women and men in education, training and lifelong learning;

h) promote access to education, training and lifelong learning for people with nationally identified special needs, such as youth, low-skilled people, people with disabilities, migrants, older workers, indigenous people, ethnic minority groups and the socially excluded; and for workers in small and medium-sized enterprises, in the informal economy, in the rural sector and in self-employment;

i) provide support to the social partners to enable them to participate in social dialogue on training;

j) support and assist individuals through education, training and lifelong learning, and other policies and programmes, to develop and apply entrepreneurial skills to create decent work for themselves and others.

6.

(1) Članovi trebaju uspostaviti, održavati i poboljšati koordinirani sustav obrazovanja i izobrazbe unutar koncepcije cjeloživotnog učenja, imajući na umu odgovornost vlade za obrazovanje i izobrazbu prije zaposlenja te za izobrazbu nezaposlenih i prihvatiti ulogu socijalnog partnera u daljnjoj izobrazbi, pogotovo ključnu ulogu poslodavaca u davanju mogućnosti za radno iskustvo.

(2) Obrazovanje i izobrazba prije zaposlenja uključuju obvezno temeljno obrazovanje koje uključuje temeljno znanje, vještine pismenosti i računanja te odgovarajuće korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije.

7. Članice trebaju razmatrati i uspoređivati mjerila s određenim zemljama, regijama i sektorima kada donose odluke o investiranju u obrazovanje i izobrazbu.

III. OBRAZOVANJE I IZOBRAZBA PRIJE ZAPOSLENJA

8. Članice trebaju:

a) prihvatiti svoju odgovornost za obrazovanje i izobrazbu prije zaposlenja te u suradnji sa socijalnim partnerima poboljšati pristup svima kako bi se povećala zapošljivost i olakšalo socijalno uključivanje;

b) razviti pristupe za neformalno obrazovanje i izobrazbu, pogotovo za odrasle kojima su u mladosti bile uskraćene mogućnosti obrazovanja i izobrazbe;

c) koliko je moguće poticati korištenje nove informacijske i komunikacijske tehnologije pri učenju i izobrazbi;

d) za struku, tržište rada i karijeru osigurati davanje informacija, usmjeravanje i savjetovanje za zapošljavanje, dopunjeno informacijama o pravima i obvezama svih uključenih i prema zakonima o radu te drugim oblicima regulative o radu;

e) osigurati da su programi obrazovanja i izobrazbe prije zapošljavanja važni te da se održava njihova kvaliteta; te

6.

(1) Members should establish, maintain and improve a coordinated education and training system within the concept of lifelong learning, taking into account the primary responsibility of government for education and pre-employment training and for training the unemployed, as well as recognizing the role of the social partners in further training, in particular the vital role of employers in providing work experience opportunities.

(2) Education and pre-employment training include compulsory basic education incorporating basic knowledge, literacy and numeracy skills and the appropriate use of information and communication technology.

7. Members should consider benchmarks in relation to comparable countries, regions and sectors when making decisions about investment in education and training.

III.EDUCATION AND PRE-EMPLOYMENT TRAINING

8. Members should:

a) recognize their responsibility for education and pre-employment training and, in cooperation with the social partners, improve access for all to enhance employability and to facilitate social inclusion;

b) develop approaches for non-formal education and training, especially for adults who were denied education and training opportunities when young;

c) encourage the use of new information and communication technology in learning and training, to the extent possible;

d) ensure provision of vocational, labour market and career information and guidance and employment counselling, supplemented by information on the rights and obligations of all concerned under labour-related laws and other forms of labour regulation;

e) ensure that education and pre-employment training programmes are relevant and that their quality is maintained;

f) osigurati da se sustavi strukovnog obrazovanja i izobrazbe razvijaju i jačaju kako bi davali odgovarajuće mogućnosti razvoja i ovjeravanja vještina važnih za tržište rada.

IV. RAZVOJ STRUČNOSTI

9. Članice trebaju:

a) uza sudjelovanje socijalnih partnera promicati prepoznavanje trendova stručnosti koju trebaju pojedinci, poduzeća, gospodarstvo i društvo kao cjelina;

b) priznavati ulogu socijalnih partnera, poduzeća i radnika u izobrazbi;

c) podupirati inicijative socijalnih partnera u polju izobrazbe u dvostranom dijalogu, uključujući kolektivne pregovore;

d) davati pozitivne mjere radi stimulacije investicija i sudjelovanja u izobrazbi;

e) prihvaćati učenje na radnome mjestu, uključujući formalno i neformalno učenje te radno iskustvo;

f) promicati širenje učenja i izobrazbe na radnome mjestu:

(i) korištenjem veoma djelotvorne radne prakse koja povećava vještine;

(ii) organiziranjem izobrazbe na poslu i izvan posla s državnim i privatnim davateljima izobrazbe te većim korištenjem informacijske i komunikacijske tehnologije; te

(iii) korištenjem novih oblika učenja s odgovarajućim društvenim politikama i mjerama da se olakša sudjelovanje u izobrazbi;

g) nagovarati privatne i državne poslodavce da prihvate najbolju praksu u razvoju ljudskih resursa;

f) ensure that vocational education and training systems are developed and strengthened to provide appropriate opportunities for the development and certification of skills relevant to the labour market.

IV. DEVELOPMENT OF COMPETENCIES

9. Members should:

a) promote, with the involvement of the social partners, the ongoing identification of trends in the competencies needed by individuals, enterprises, the economy and society as a whole;

b) recognize the role of the social partners, enterprises and workers in training;

c) support initiatives by the social partners in the field of training in bipartite dialogue, including collective bargaining;

d) provide positive measures to stimulate investment and participation in training;

e) recognize workplace learning, including formal and non-formal learning, and work experience;

f) promote the expansion of workplace learning and training through:

(i) the utilization of high-performance work practices that improve skills;

(ii) the organization of on- and off-the-job training with public and private training providers, and making greater use of information and communication technology; and

(iii) the use of new forms of learning together with appropriate social policies and measures to facilitate participation in training;

g) urge private and public employers to adopt best practices in human resources development;

h) razviti strategije, mjere i programe za jednake mogućnosti kako bi se promicala i primjenjivala izobrazba za žene te za posebne skupine i gospodarske sektore i za ljude s posebnim potrebama, s ciljem da se smanji nejednakost;

i) promicati jednake mogućnosti i pristup usmjeravanju za karijeru i strukovnom usavršavanju za sve radnike te potporu za prekvalificiranje radnika čiji su poslovi ugroženi;

j) pozvati multinacionalna poduzeća da nude izobrazbu za sve razine svojih zaposlenika u domovini i zemljama domaćinima kako bi se ispunile potrebe poduzeća i pridonijelo razvoju zemlje;

k) promicati razvoj pravednih politika izobrazbe i mogućnosti za sve zaposlenike u javnom sektoru, prihvaćajući ulogu socijalnih partnera u tom sektoru; te

l) promicati politike potpore kako bi se pojedincima omogućilo da uravnoteže svoje interese u poslu, obitelji i cjeloživotnom učenju.

V. IZOBRAZBA ZA DOLIČAN POSAO I UKLJUČIVANJE U DRUŠTVO

10. Članice trebaju prihvatiti:

a) ponajprije odgovornost vlade za izobrazbu nezaposlenih, onih koji žele ući ili se vratiti na tržište rada, te ljudi s posebnim potrebama, da se razvije i poboljša njihova zapošljivost za osiguravanje doličnoga posla, u privatnom i javnom sektoru, primjerice poticajima i pomoći;

b) uloga socijalnih partnera da politikama za razvoj ljudskih resursa i drugim mjerama podupiru integraciju nezaposlenih i ljudi s posebnim potrebama u poslovima;

c) uloga mjesnih vlasti i zajednica te drugih zainteresiranih strana za uvođenje programa za ljude s posebnim potrebama.

h) develop equal opportunity strategies, measures and programmes to promote and implement training for women, as well as for specific groups and economic sectors, and for people with special needs, with the objective of reducing inequalities;

i) promote equal opportunities for, and access to, career guidance and skill upgrading for all workers, as well as support for retraining employees whose jobs are at risk;

j) call upon multinational enterprises to provide training for all levels of their employees in home and host countries, to meet the needs of the enterprises and contribute to the development of the country;

k) promote the development of equitable training policies and opportunities for all public sector employees, recognizing the role of the social partners in this sector;

l) promote supportive policies to enable individuals to balance their work, family and lifelong learning interests.

V.TRAINING FOR DECENT WORK AND SOCIAL INCLUSION

10. Members should recognize:

a) the primary responsibility of government for the training of the unemployed, those seeking to enter or re-enter the labour market and people with special needs, to develop and enhance their employability to secure decent work, in the private and public sectors, through such measures as incentives and assistance;

b) the role of the social partners to support, through human resources development policies and other measures, the integration of the unemployed and people with special needs in jobs;

c) the role of local authorities and communities and other interested parties in implementing programmes for people with special needs.

VI. OKVIR ZA PRIZNAVANJE I OVJERU VJEŠTINA

11.

(1) Treba prihvatiti mjere, u dogovoru sa socijalnim partnerima i koristeći nacionalni okvir kvalifikacija, da bi se promicalo razvoj, uvođenje i financiranje jasnog mehanizma za vrednovanje, ovjeru i priznanje vještina, uključujući prethodno učenje i iskustvo, bez obzira na to u kojim su zemljama stečene i jesu li stečene formalno ili neformalno.

(2) Takva metodologija vrednovanja treba biti objektivna, bez diskriminacije i vezana uz standarde.

(3) Nacionalni okvir treba sadržavati uvjerljiv sustav ovjere koji će osigurati da su vještine prijenosne i da se priznaju diljem sektora, industrije, poduzeća i obrazovnih ustanova.

12. Treba osmisliti posebne odredbe da se osiguraju priznavanje i ovjera vještina i kvalifikacija za sezonske radnike.

VII. DAVATELJI IZOBRAZBE

13. Članice, u suradnji sa socijalnim partnerima, trebaju promicati raznolikost davanja izobrazbe kako bi se ispunile različite potrebe pojedinaca i poduzeća te da bi se osigurali visokokvalitetni standardi, priznavanje i prenosivost stručnosti te kvalifikacije unutar nacionalnog okvira za provjeru kvalitete.

14. Članice trebaju:

a) razviti okvir za ovjeru kvalifikacija davatelja izobrazbe;

b) odrediti uloge vlade i socijalnih partnera u promicanju širenja i raznovrsnosti izobrazbe;

c) uključiti provjeru kvalitete u javni sustav i promicati njezin razvoj unutar privatnoga pripravničkog tržišta te ocijeniti rezultate obrazovanja i izobrazbe; te

VI. FRAMEWORK FOR RECOGNITION AND CERTIFICATION OF SKILLS

11.

(1) Measures should be adopted, in consultation with the social partners and using a national qualifications framework, to promote the development, implementation and financing of a transparent mechanism for the assessment, certification and recognition of skills, including prior learning and previous experience, irrespective of the countries where they were acquired and whether acquired formally or informally.

(2) Such an assessment methodology should be objective, non-discriminatory and linked to standards.

(3) The national framework should include a credible system of certification which will ensure that skills are portable and recognized across sectors, industries, enterprises and educational institutions.

12. Special provisions should be designed to ensure recognition and certification of skills and qualifications for migrant workers.

VII.TRAINING PROVIDERS

13. Members should, in cooperation with the social partners, promote diversity of training provision to meet the different needs of individuals and enterprises and to ensure high- quality standards, recognition and portability of competencies and qualifications within a national quality assurance framework.

14. Members should:

a) develop a framework for the certification of qualifications of training providers;

b) identify the roles of government and the social partners in promoting the expansion and diversification of training;

c) include quality assurance in the public system and promote its development within the private training market and evaluate the outcomes of education and training;

d) razvijati standarde kvalitete za trenere i stvoriti mogućnosti za trenere da se upoznaju s takvim standardima.

VIII. USLUGE USMJERAVANJA KARIJERE I POTPORE ZA IZOBRAZBU

15. Članice trebaju:

a) cijeli život pojedincima osigurati i olakšati sudjelovanje te pristup informacijama i uputama vezanima uza struku i karijeru, uslugama nalaženja posla i tehnikama traženja posla te uslugama potpore za izobrazbu;

b) promicati i olakšavati korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije te uvriježenu dobru praksu u informiranju i usmjeravanju za karijere i usluga potpore pri izobrazbi;

c) u dogovoru sa socijalnim partnerima određene su uloge i odgovornosti zavoda za zapošljavanje, davatelja zaposlenja i drugih relevantnih davatelja usluga uz poštovanje prema strukovnim i karijernim informacijama i smjernicama; te

d) davati informacije i smjernice o poduzetništvu, promicati poduzetničke vještine te podizati svijest među nastavnicima i trenerima da je važna uloga poduzeća, među ostalim, u stvaranju rasta i doličnih poslova.

IX. ISTRAŽIVANJE RAZVOJA, OBRAZOVANJA, IZOBRAZBE I CJELOŽIVOTNOG UČENJA LJUDSKIH RESURSA

16. Članice trebaju ocijeniti posljedice svojih politika za obrazovanje, izobrazbu i cjeloživotno učenje na napredak učinjen prema ostvarenju širih ljudskih razvojnih ciljeva, kao što su stvaranje doličnih poslova i iskorjenjivanje siromaštva.

17. Članice trebaju razviti svoj nacionalni kapacitet te olakšati i pomagati u razvoju kapaciteta socijalnih partnera da se analiziraju trendovi na tržištu rada te u razvoju i izobrazbi ljudskih resursa.

d) develop quality standards for trainers and create the opportunities for trainers to meet such standards.

VIII.CAREER GUIDANCE AND TRAINING SUPPORT SERVICES

15. Members should:

a) assure and facilitate, throughout an individual's life, participation in, and access to, vocational and career information and guidance, job placement services and job search techniques and training support services;

b) promote and facilitate the use of information and communication technology, as well as traditional best practices in career information and guidance and training support services;

c) identify, in consultation with the social partners, roles and responsibilities of employment services, training providers and other relevant service providers with respect to vocational and career information and guidance;

d) provide information and guidance on entrepreneurship, promote entrepreneurial skills, and raise awareness among educators and trainers of the important role of enterprises, among others, in creating growth and decent jobs.

IX.RESEARCH IN HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT, EDUCATION, TRAINING AND LIFELONG LEARNING

16. Members should evaluate the impact of their education, training and lifelong learning policies on the progress made towards achieving broader human development goals, such as the creation of decent jobs and poverty eradication.

17. Members should develop their national capacity, as well as facilitate and assist in developing that of the social partners, to analyse trends in labour markets and human resources development and training.

18. Članice trebaju:

a) dijeleći ih po spolu, dobi i drugim konkretnim socio-ekonomskim osobinama, prikupljati informacije o obrazovnim razinama, kvalifikacijama, djelatnosti izobrazbe te zaposlenju i prihodima, pogotovo kad se organiziraju redovne ankete stanovništva, tako da se mogu uspostaviti trendovi i poduzeti komparativna analiza da se usmjerava razvoj politike;

b) ustanovljavati baze podataka te kvantitativne i kvalitativne pokazatelje, podijeljene prema spolu, dobi i drugim osobinama, o državnom sustavu izobrazbe te prikupljati podatke o izobrazbi u privatnom sektoru, uzimajući u obzir utjecaj prikupljanja podataka na poduzeća; te

c) prikupljati informacije o stručnosti i novim trendovima na tržištu rada iz raznih izvora, uključujući longitudinalne studije, ne ograničavajući se na uvriježene klasifikacije zanimanja.

19. U dogovoru sa socijalnim partnerima i uzimajući u obzir utjecaj prikupljanja podataka na poduzeća, članice trebaju podupirati i olakšati istraživanje razvoja i izobrazbe ljudskih resursa, što može uključivati:

a) metodologije učenja i izobrazbe, uključujući korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u izobrazbi;

b) okvire za priznavanje vještina i kvalifikacije;

c) politike, strategije i okvire za razvoj i izobrazbu ljudskih resursa;

d) investiranje u izobrazbu i uspješnost te posljedice izobrazbe;

e) određivanje, mjerenje i predviđanje trendova u ponudi i potražnji stručnosti i kvalifikacija na tržištu rada;

f) prepoznavanje i svladavanje zapreka na putu do izobrazbe i obrazovanja;

18. Members should:

a) collect information, disaggregated by gender, age, and other specific socio-economic characteristics, on educational levels, qualifications, training activities, and employment and incomes, especially when organizing regular surveys of the population, so that trends can be established and comparative analysis undertaken to guide policy development;

b) establish databases and quantitative and qualitative indicators, disaggregated by gender, age and other characteristics, on the national training system and gather data on training in the private sector, taking into account the impact of data collection on enterprises;

c) collect information on competencies and emerging trends in the labour market from a variety of sources, including longitudinal studies, and not confined to traditional occupational classifications.

19. Members should, in consultation with the social partners, and taking into account the impact of data collection on enterprises, support and facilitate research on human resources development and training, which could include:

a) learning and training methodologies, including the use of information and communication technology in training;

b) skills recognition and qualifications frameworks;

c) policies, strategies and frameworks for human resources development and training;

d) investment in training, as well as the effectiveness and impact of training;

e) identifying, measuring and forecasting the trends in supply and demand for competencies and qualifications in the labour market;

f) identifying and overcoming barriers to accessing training and education;

g) prepoznavanje i svladavanje spolnih predrasuda i predrasuda u ocjeni stručnosti;

h) pripreme, objavljivanje i raspačavanje izvješća i dokumentacije o politikama, anketama i raspoloživim podacima.

20. Članice trebaju koristiti informacije stečene istraživanjem na usmjeravanje planiranja, primjene i ocjenjivanja programa.

X. MEĐUNARODNA I TEHNIČKA SURADNJA

21. Međunarodna i tehnička suradnja u razvoju, obrazovanju, izobrazbi i cjeloživotnom učenju ljudskih resursa treba:

a) razvijati mehanizme koji u zemljama u razvoju ublažavaju nepovoljne posljedice gubitka vještih ljudi zbog iseljenja, uključujući strategije da se pojačaju sustavi razvoja ljudskih resursa u zemljama porijekla, gdje se prihvaća da će stvaranje povoljnih uvjeta za gospodarski rast, investiranje, stvaranje doličnih poslova i ljudskog razvoja imati pozitivan učinak na zadržavanje vješte radne snage;

b) promicati veće mogućnosti za žene i muškarce da dobiju doličan posao;

c) promicati nacionalnu izgradnju kapaciteta za reformu i razvoj politika i programa izobrazbe, uključujući razvoj kapaciteta za socijalni dijalog i izgradnju partnerstava u izobrazbi;

d) promicati razvoj poduzetništva i doličnog zapošljavanja te dijeliti iskustva o najboljim međunarodnim primjerima;

e) ojačati kapacitet socijalnih partnera da pridonose dinamičnim politikama cjeloživotnog učenja, pogotovo u odnosu na nove dimenzije regionalne gospodarske integracije, migracije i multikulturnog društva u usponu;

f) nacionalno i međunarodno promicati priznavanje i prenosivost vještina, stručnosti i kvalifikacija;

g) identifying and overcoming gender bias in the assessment of competencies;

h) preparing, publishing and disseminating reports and documentation on policies, surveys and available data.

20. Members should use the information obtained through research to guide planning, implementation and evaluation of programmes.

X.INTERNATIONAL AND TECHNICAL CO-OPERATION

21. International and technical cooperation in human resources development, education, training and lifelong learning should:

a) develop mechanisms that mitigate the adverse impact on developing countries of the loss of skilled people through migration, including strategies to strengthen the human resources development systems in the countries of origin, recognizing that creating enabling conditions for economic growth, investment, creation of decent jobs and human development will have a positive effect on retaining skilled labour;

b) promote greater opportunities for women and men to obtain decent work;

c) promote national capacity building to reform and develop training policies and programmes, including developing the capacity for social dialogue and partnership building in training;

d) promote the development of entrepreneurship and decent employment and share experiences on international best practices;

e) strengthen the capacity of the social partners to contribute to dynamic lifelong learning policies, in particular in relation to the new dimensions of regional economic integration, migration and the emerging multicultural society;

f) promote recognition and portability of skills, competencies and qualifications nationally and internationally;

g) povećati tehničku i financijsku pomoć za zemlje u razvoju, a na razini međunarodnih financijskih ustanova i agencija za financiranje promicati suvisle politike i programe koji stavljaju obrazovanje, izobrazbu i cjeloživotno učenje u središte razvojnih politika;

h) uzimajući u obzir posebne probleme zaduženih zemalja u razvoju, istraživati i primjenjivati inovativne pristupe kako bi se dali dodatni resursi za razvoj ljudskih resursa; te

i) promicati suradnju među vladama, socijalnim partnerima, privatnim sektorom i međunarodnim organizacijama o svim drugim pitanjima i strategijama obuhvaćenima ovim instrumentom.

XI. ZAVRŠNA ODREDBA

22. Ova preporuka mijenja i zamjenjuje Preporuku o razvoju ljudskih resursa, 1975.

g) increase technical and financial assistance for developing countries and promote, at the level of the international financial institutions and funding agencies, coherent policies and programmes which place education, training and lifelong learning at the centre of development policies;

h) taking into account the specific problems of the indebted developing countries, explore and apply innovative approaches to provide additional resources for human resources development;

i) promote cooperation between and among governments, the social partners, the private sector and international organizations on all other issues and strategies encompassed in this instrument.

XI. FINAL PROVISION

22. The present Recommendation revises and replaces the Human Resources Development Recommendation, 1975.

Zaključci o vještinama za poboljšanu produktivnost, rast zaposlenosti i razvoj, 2008. / Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development, 2008

1. Upravljačko tijelo Međunarodne organizacije rada (ILO) na svojem 295. zasjedanju (u ožujku 2006.) izabralo je vještine za poboljšanu produktivnost, rast zaposlenosti i razvoj kao temu za raspravu Međunarodne konferencije rada (ILC) 2008. godine. Taj dokument sadrži zaključke do kojih je došao Odbor i koji su prihvaćeni na konferenciji.

2. Važna uloga razvoja vještina za socijalni i gospodarski razvoj i doličan posao naglašena je u nizu diskusija i zaključaka ILO-a, naročito u Zaključcima u vezi s razvojem ljudskih resursa (ILC, 2000), Preporuci za razvoj ljudskih resursa, 2004. (br. 195), Globalnom programu zapošljavanja koji je Upravljačko tijelo usvojilo u ožujku 2003., zaključcima o unapređenju putova k doličnom poslu za mlade (ILC, 2005) i zaključcima u promociji održivih poduzeća (ILC, 2007).

1. The Governing Body of the International Labour Organization (ILO) at its 295th Session (March 2006) chose the topic of skills for improved productivity, employment growth and development as a discussion topic for the International Labour Conference (ILC) in 2008. This document contains the conclusions reached by the Committee [and adopted by the Conference].

2. The important role of skills development for social and economic development and decent work was highlighted in a series of ILO discussions and conclusions, in particular, the Conclusions concerning human resources development (ILC, 2000), Human Resources Development Recommendation, 2004 (No. 195), the Global Employment Agenda adopted by the Governing Body in March 2003, the conclusions on promoting pathways to decent work for youth (ILC, 2005) and the conclusions on the promotion of sustainable enterprises (ILC, 2007).

Dodatno, Konvencija o plaćenom obrazovnom dopustu, 1974. (br. 140) i Tripartitna deklaracija načela u vezi s multinacionalnim poduzećima i socijalnom politikom (1977., s amandmanima iz 2000. i 2006.) (Deklaracija MNE) također su važne u pogledu prilika za osposobljavanje.

3. Obrazovanje, strukovno osposobljavanje i cjeloživotno učenje središnji su stupovi zapošljivosti, zapošljavanja radnika i razvoja održivih poduzeća unutar Programa za doličan posao, te time doprinose ostvarenju Milenijskih razvojnih ciljeva u pogledu smanjenja siromaštva. Razvijanje vještina ključ je za poticanje procesa održivog razvoja i može doprinijeti olakšavanju prijelaza sa sive na formalnu ekonomiju. Razvoj vještina također je važan da bi se odgovorilo na mogućnosti i izazove zadovoljenja novih potreba gospodarstva i novih tehnologija koji se mijenjaju u kontekstu globalizacije. Načela i vrijednosti doličnog posla i načela održivih poduzeća u skladu sa zaključcima o promociji održivih poduzeća (ILC, 2007) daju smjernice za osmišljavanje i provedbu razvijanja vještina, i djelotvoran su način za učinkovito vođenje socijalno pravednih prijelaza. Vlada i socijalni partneri trebaju raditi u okviru socijalnog dijaloga na oblikovanju nacionalnih, regionalnih i internacionalnih programa razvijanja vještina koje mogu unaprijediti integraciju ekonomskih, socijalnih i ekoloških dimenzija održivog razvoja.

Doprinos vještina za doličan posao, produktivnost, rast zapošljivosti i razvoj

4. Gospodarstvo koje odlikuju niska razina vještina, niska produktivnost i niske nadnice dugoročno je neodrživo i neuskladivo sa smanjenjem siromaštva. U tom začaranom krugu neodgovarajućeg obrazovanja, lošeg osposobljavanja, niske produktivnosti, niskokvalitetnih poslova i niskih nadnica uhvaćeni su siromašni radnici, te su tako radnici bez relevantnih vještina isključeni iz sudjelovanja u gospodarskom rastu i društvenom razvoju u kontekstu globalizacije. To također negativno utječe na konkurentnost poduzeća i njihovu sposobnost da doprinesu gospodarskom i socijalnom razvoju.

In addition, the Paid Educational Leave Convention, 1974 (No. 140) and the Tripartite Declaration of Principles concerning Multinational Enterprises and Social Policy (1977, as amended in 2000 and 2006) (MNE Declaration) are also relevant with respect to opportunities for training.

3. Education, vocational training and lifelong learning are central pillars of employability, employment of workers and sustainable enterprise development within the Decent Work Agenda, and thus contribute to achieving the Millennium Development Goals to reduce poverty. Skills development is key in stimulating a sustainable development process and can make a contribution to facilitating the transition from the informal to the formal economy. Skills development is also essential to address the opportunities and challenges to meet new demands of changing economies and new technologies in the context of globalization. The principles and values of decent work and principles of sustainable enterprises in line with the conclusions on the promotion of sustainable enterprises (ILC, 2007) provide guidance for the design and delivery of skills development and are an effective way of efficiently managing socially just transitions. Governments and social partners need to work in the framework of social dialogue for shaping national, regional and international skills development programmes that can promote the integration of the economic, social and environmental dimensions of sustainable development.

Skills' contribution to decent work, productivity, employment growth and development

4. A low-skill, low-productivity, low-wage economy is unsustainable in the long term and is incompatible with poverty reduction. This is the vicious circle of inadequate Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development education, poor training, low productivity and poor quality jobs and low wages that traps the working poor and excludes workers without relevant skills from participating in economic growth and social development in the context of globalization. This also negatively affects the competitiveness of enterprises and their capacity to contribute to economic and social development.

5. Međunarodna, nacionalna i regionalna razvojna strategija utemeljena na poboljšanju kvalitete i dostupnosti obrazovanja i osposobljavanja može, naprotiv, stvoriti začarani krug u kojem razvijanje vještina pothranjuje inovaciju, povećanje produktivnosti i razvoj poduzeća, tehnološke promjene, investicije, diversifikaciju gospodarstva i konkurentnost, koji su potrebni za održavanje i ubrzavanje stvaranja brojnijih i boljih radnih mjesta u kontekstu Programa za doličan posao te poboljšanje društvene kohezije.

6. U tom začaranom krugu razvijanje vještina ključan je čimbenik za ostvarenje ciljeva doličnog posla, povećanjem produktivnosti i održivošću poduzeća te za poboljšanje radnih uvjeta i zapošljivosti radnika. Djelotvorno razvijanje vještina zahtijeva holistički pristup. Taj pristup ima sljedeće značajke:

a) *kontinuirani i bešavni putovi učenja* što počinju s predškolskim i osnovnim obrazovanjem koje mlade ljude na odgovarajući način priprema za sekundarno i visoko obrazovanje i strukovno osposobljavanje; koji omogućuju usmjeravanje karijere, informacije o tržištu rada i savjetovanje u procesu prijelaza mladih muškaraca i žena na tržište rada; i koji radnicima i poduzetnicima omogućuju kontinuirano učenje da bi unaprijedili svoje kompetencije i naučili nove vještine tokom cijelog života;

b) razvijanje *temeljnih vještina* - uključujući pismenost, matematičku pismenost, komunikacijske vještine, timski rad, rješavanje problema i ostale relevantne vještine - i vještinu učenja, kao i svijest o radničkim pravima i razumijevanje poduzetništva kao sastavnog dijela cjeloživotnog učenja i sposobnosti za prilagodbu na promjene;

c) razvijanje *vještina višeg stupnja* - profesionalnih, tehničkih i vještina ljudskih resursa da bi se kapitalizirale ili da bi stvorile prilike za visokokvalitetne ili visokoplaćene poslove;

5. An international, national and regional development strategy based on improved quality and availability of education and training can engender, by contrast, a virtuous circle in which skills development fuels innovation, productivity increase and enterprise development, technological change, investment, diversification of the economy, and competitiveness that are needed to sustain and accelerate the creation of more and better jobs in the context of the Decent Work Agenda, and improve social cohesion.

6. Within this virtuous circle, skills development is an essential factor for achieving the objective of decent work both by increasing the productivity and sustainability of the enterprise and for improving working conditions and the employability of workers. Effective skills development requires a holistic approach. This approach encompasses the following features:

a) *continuous and seamless pathways of learning* that start with pre-school and primary education that adequately prepares young people for secondary and higher education and vocational training; that provide career guidance, labour market information, and counselling as young women and men move into the labour market; and that offer workers and entrepreneurs opportunities for continuous learning to upgrade their competencies and learn new skills throughout their lives;

b) development of *core skills* – including literacy, numeracy, communication skills, teamwork and problem-solving and other relevant skills – and learning ability – as well as awareness of workers' rights and an understanding of entrepreneurship as the building blocks for lifelong learning and capability to adapt to change;

c) development of *higher level skills* – professional, technical and human resource skills to capitalize on or create opportunities for high-quality or high-wage jobs;

d) *prenosivost vještina* u prvom se redu temelji na temeljnim vještinama koje radnicima trebaju omogućiti da primijene znanje i iskustvo na novo zanimanje ili industriju, te drugo, temelji se na sustavima kodificiranja, standardiziranja, procjene i certificiranja vještina da bi razine kompetencija mogli lako prepoznati socijalni partneri u različitim sektorima rada na nacionalnim, regionalnim ili međunarodnim tržištima rada; te

e) *zapošljivost* (za najamni rad ili samozaposlenje) proizlazi iz svih tih čimbenika - osnova koju čine temeljne vještine, pristup obrazovanju, dostupnost prilika za osposobljavanje, motivacija, sposobnost i podrška da bi se iskoristile prednosti mogućnosti kontinuiranog učenja, priznavanje stečenih vještina - te je od kritične važnosti za omogućavanje radnicima da steknu doličan posao i nose se s promjenama, te za omogućavanje poduzećima da usvoje nove tehnologije i uđu na nova tržišta.

7. Poboljšanje produktivnosti nije cilj za sebe, nego sredstvo za poboljšanje života radnika, održivost poduzeća, socijalnu koheziju i ekonomski razvoj. Kontinuirano poboljšanje produktivnosti također je uvjet za konkurentnost i ekonomski rast. Dobici koje nosi produktivnost, a koji proizlaze iz razvijanja vještina, trebali bi biti podijeljeni između poduzeća i radnika - uključujući i kolektivno pregovaranje - i društva, da bi se održao začarani krug poboljšane produktivnosti, rasta zaposlenosti i razvoja i doličnog posla.

a) Radnici mogu imati koristi od razvijanja vještina i dobitaka koje nosi produktivnost ako su prevedeni u bolje radne uvjete, poštivanje radničkih prava, usavršavanje, prilagodljivost na promjene, bolje izglede za zapošljavanje, više nadnice i druge čimbenike koji pridonose većoj kvaliteti života.

b) Poduzeća će imati koristi od razvijanja vještina i dobitaka koje nosi produktivnost reinvestiranjem u inovacije u pogledu proizvoda i procesa, diversificiranjem poslovnih aktivnosti, održavanjem i unapređenjem konkurentnosti i udjela na tržištu.

d) *portability of skills* is based firstly on core skills to enable workers to apply knowledge and experience to new occupations or industries and secondly on systems that codify, standardize, assess and certify skills so that levels of competence can be easily recognized by social partners in different labour sectors across national, regional or international labour markets; and

e) *employability* (for wage work or self employment) results from all these factors – a foundation of core skills, access to education, availability of training opportunities, motivation, ability and support to take advantage of opportunities for continuous learning, and recognition of acquired skills – and is critical for enabling workers to attain decent work and manage change and for enabling enterprises to adopt new technologies and enter new markets.

7. Improving productivity is not an end in itself, but a means to improving workers' lives, enterprises' sustainability, social cohesion and economic development. Continued improvement of productivity is also a condition for competitiveness and economic growth. Productivity gains arising from skills development should be shared between enterprises and workers – including through collective bargaining – and with society in order to sustain the virtuous circle of improved productivity, employment growth and development, and decent work.

a) Workers can benefit from skills development and productivity gains if translated into better working conditions, respect for labour rights, further training, adaptability to changes, better employment prospects, higher wages and other factors that contribute to a better quality of life.

b) Enterprises will benefit from skills development and productivity gains by reinvesting in product and process innovations, diversifying business activities, maintaining and improving competitiveness and market share.

c) Društvo će imati koristi od razvijanja vještina i dobitaka koje nosi produktivnost zbog kvalitetnih poslova, više zaposlenosti, kvalitete i učinkovitosti usluga, smanjenog siromaštva, poštivanja prava iz područja rada, društvene pravičnosti i konkurentnosti na globalnim tržištima i dinamičnim sektorima rasta koji se mijenjaju.

8. No, razvijanje vještina neće automatski dovesti do poboljšane produktivnosti ili brojnijih i boljih poslova ako ne postoji ekonomsko i društveno okruženje koje pridonosi prevođenju poboljšanja produktivnosti u rast zaposlenosti i razvoj. Drugi kritični čimbenici su: poštivanje radničkih prava, spolna jednakost, zdravstveni i sigurnosni standardi; dobri odnosi na području rada; djelotvorna socijalna zaštita; dobro vodstvo i visoki standard organizacijskih procesa; djelotvorne i aktivne politike tržišta rada i zavodi za zapošljavanje.

9. Isto tako, poboljšana produktivnost sama za sebe neće podići zaposlenost i razvoj u kontekstu Programa za doličan posao. Drugi važni čimbenici su: snažne politike rasta zaposlenosti; održivo poslovno okruženje; snažni i reprezentativni socijalni partneri; investiranje u obrazovanje i razvijanje vještina; društvene usluge za podršku, uključujući zdravstvenu skrb i fizičku infrastrukturu; razvoj industrijskih okruga ili klastera; lokalne politike ekonomskog i društvenog razvoja usmjerene na sivu ekonomiju i mala i srednja poduzeća; poslovne i radničke mreže; učinkovite javne usluge i dobro razvijeni sektor usluga; te trgovinske, investicijske i makroekonomske politike.

10. Vlade imaju općenitu odgovornost za stvaranje, uz savjetovanje sa socijalnim partnerima, *okvira mogućnosti* kako bi se zadovoljile sadašnje i buduće potrebe za vještinama. Međunarodno iskustvo pokazuje da su zemlje koje su uspjele u povezivanju vještina s produktivnošću, zaposlenošću, razvojem i doličnim poslom usmjerile politiku razvijanja vještina prema tri osnovna cilja:

a) ujednačavanje ponude s trenutačnim potrebama za vještinama;

b) pomaganje radnicima i poduzećima da se prilagode promjenama; te

c) izgradnja i održanje kompetencija za buduće potrebe tržišta rada.

c) Society will benefit from skills development and productivity gains in terms of quality jobs, higher employment, quality and efficiency of services, reduced poverty, respect for labour rights, social equity, and competitiveness in changing global markets and dynamic growth sectors.

8. However, skills development will not automatically lead to improved productivity or more and better jobs unless there is a conducive economic and social environment to translate productivity improvement into employment growth and development. Other critical factors include: respect for workers' rights, gender equality, health and safety standards; good labour relations; effective social protection; good leadership and a high standard of organizational processes; and effective and active labour market policies and employment services.

9. Likewise, improved productivity alone will not boost employment and development in the context of the Decent Work Agenda. Other essential factors are: strong employment growth policies; a sustainable business environment; strong and representative social partners; investments in education and skills development; social support services, including health care and physical infrastructure; development of industrial districts or clusters; local economic and social development policies targeted at the informal economy and small and medium-sized enterprises; business and workers' networks; efficient public services and a well-developed services sector; and trade, investment and macroeconomic policies.

10. Governments have overall responsibility for creating, in consultation with the social partners, the *enabling framework* to meet current and future skills needs. International experience shows that countries that have succeeded in linking skills to productivity, employment, development and decent work, have targeted skills development policy towards three main objectives:

a) matching supply to current demand for skills;

b) helping workers and enterprises adjust to change; and

c) building and sustaining competencies for future labour market needs.

11. Prva dva cilja, koja se odnose na poklapanje vještina s potrebama i olakšavanje prilagodbe, traže srednjo- i dugoročnu perspektivu tržišta rada kako bi se odgovorilo na tekuće tehnološke i tržišne promjene. Prvi cilj zahtijeva da politike i institucije bolje predviđaju i usklađuju ponudu vještina s potrebama tržišta rada te da zavodi za zapošljavanje i službe za karijere i osposobljavanje budu dostupniji.

12. Drugi cilj usmjerava razvijanje vještina na to da se radnicima i poduzećima olakša prijelaz s aktivnosti ili sektora koji su o opadanju ili su niskoproduktivni u rastuće i visokoproduktivne aktivnosti i sektore, te da kapitaliziraju nove tehnologije. Novo stjecanje vještina, obnova vještina i cjeloživotno učenje pomažu radnicima da održe svoju zapošljivost i poduzećima da se prilagode i ostanu konkurentna. To bi trebalo kombinirati s politikama tržišta rada da bi se podržao prijelaz na novo zaposlenje. Radnici ne bi trebali podnijeti glavni teret troškova prilagodbe, pa su djelotvorno socijalno osiguranje ili osiguranje za nezaposlenost kao i usmjeravanje karijere, osposobljavanje i djelotvorni zavodi za zapošljavanje važne sastavnice društvenog ugovora kako bi se ublažilo negativno djelovanje.

13. Treći cilj uzima u obzir dugoročnu perspektivu, fokusirajući se na anticipiranje i razvijanje vještina koje će biti potrebne u budućnosti predviđanjem na lokalnim, regionalnim i internacionalnim razinama. Ta strateška uloga razvijanja vještina cilja na podupiranje procesa održivog razvoja da bi se poboljšali radni uvjeti i razvoj poduzeća, te osnažila sposobnost gospodarstva da ostane konkurentno.

14. Za ostvarenje tih triju ciljeva važno je da se radi zajedno sa socijalnim partnerima i drugim ključnim dionicima.

15. U raznim zemljama vladaju različiti gospodarski i društveni uvjeti i različite razine razvoja obrazovanja i vještina. No, postoji kontinuirana potreba za unapređenjem kreativnosti, inovacije, rasta produktivnosti i brojnijih i bolje osmišljenih poslova na svim stupnjevima razvoja. Osmišljavanje, slijed i fokus njihovih politika usmjerenih na pokretanje i osnaživanje začaranog kruga vještina, produktivnosti, zaposlenosti i doličnog posla trebaju odgovarati njihovim različitim stupnjevima razvoja.

11. The first two objectives of skills matching and easing adjustment take a short- to medium-term labour market perspective in responding to ongoing technological and market changes. The first objective requires policies and institutions to better forecast and match the provision of skills with labour market needs, as well as to make employment services, career services and training services more broadly available.

12. The second objective focuses skills development on making it easier for workers and enterprises to move from declining or low-productivity activities and sectors into growing and higher-productivity activities and sectors, and to capitalize on new technologies. Reskilling, skills upgrading and lifelong learning help workers to maintain their employability and help enterprises to adjust and remain competitive. This should be combined with active labour market policies to support the transition to new employment. Workers should not bear the brunt of the adjustment cost, and effective social security provisions or unemployment insurance as well as career guidance, training and effective employment services, are important components of the social contract to mitigate the impact.

13. The third objective takes a long-term perspective, focusing on anticipating and delivering the skills that will be needed in the future through forecasting at the local, national, regional and international levels. This strategic role of skills development aims at fostering a sustainable development process to improve working conditions and enterprise development, and the ability of the economy to remain competitive.

14. In meeting these three objectives, working with the social partners and other key stakeholders is important.

15. Countries have very different existing economic and social conditions, and different levels of education and skills development. However, there is a continuous need to promote creativity, innovation, productivity growth and more and betterdesigned jobs at all stages of development. The design, sequencing and focus of their policies to initiate and strengthen the virtuous circle of skills, productivity, employment and decent work need to respond to their different levels of development.

16. Odnos između razvijanja vještina, produktivnosti, rasta zaposlenosti i razvoja je kompleksan. Da bi politike razvijanja vještina bile djelotvorne, vlade, savjetovanjem sa socijalnim partnerima, moraju izgraditi koherentnost politika povezivanjem obrazovanja, istraživanja i razvijanja vještina s tržištima rada, socijalnom politikom, tehnologijom, javnim uslugama, trgovinom, investicijama i makroekonomskim politikama.

17. Obrazovanje i razvijanje vještina moraju biti integrirani u širi okvir nacionalnog gospodarskog i društvenog razvoja da bi mogli ispuniti svoj potencijal za doprinos začaranom krugu. Začarani krug zahtijeva prijelaz sa sive na formalnu ekonomiju stvaranjem preduvjeta koji će biti poticajni za pridruživanje rastućih poslova iz sive ekonomije formalnoj ekonomiji, koju odlikuju produktivnije aktivnosti, bolji radni uvjeti, pristup socijalnoj zaštiti i poštivanje radničkih prava. To vrijedi za sve zemlje, a naročito za zemlje u razvoju.

Razvijanje vještina za održivo poduzeće i rast zaposlenosti, na radnom mjestu i putem lanaca vrijednosti

18. Kao što je dogovoreno unutar ILO-ova pristupa unapređenju održivih poduzeća (ILC, 2007), obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje temeljni su preduvjeti *okruženja koja vode k održivim poduzećima*. Održiva poduzeća primjenjuju prakse na radnim mjestima što se temelje na punom poštivanju temeljnih načela i prava na radnome mjestu i međunarodnim standardima s područja rada. Također podupiru dobre odnose radnika i uprave kao sredstvo za dizanje produktivnosti i stvaranje doličnog posla.

19. Osposobljavanje za nove vještine pruža priliku za bolje karijerne putove (u tvrtki ili na tržištu rada), viši prihod i zapošljivost. Dodatno, prepoznaje se da su nove vještine potrebne da bi poduzeća ostala konkurentna i mogla zadržati svoje radnike.

20. U skladu s paragrafom 30 MNE Deklaracije, multinacionalna poduzeća „trebaju osigurati dostupnost odgovarajućeg osposobljavanja za sve razine zaposlenika u zemlji domaćinu, na prikladan način, da bi se zadovoljile potrebe poduzeća i razvojnih politika zemlje“.

16. The relationship between skills development, productivity, employment growth and development is complex. For skills development policies to be effective, governments, in consultation with the social partners, must build policy coherence by linking education, research and skills development to labour markets, social policy, technology, public services delivery, trade, investment and macroeconomic policies.

17. Education and skills development must be integrated into the broad framework of national economic and social development in order to achieve their potential to contribute to the virtuous circle. Achievement of the virtuous circle requires the transition from the informal to the formal economy by creating conditions that are inviting for growing informal businesses to join the formal economy with higher productivity activities, better working conditions, access to social protection and respect of workers' rights. This is true in all countries, and in particular for developing countries.

Skills development at the workplace and along value chains for sustainable enterprise and employment growth

18. As agreed in the ILO approach to the promotion of sustainable enterprises (ILC, 2007) education, training and lifelong learning are fundamental conditions for a *conducive environment for sustainable enterprises*. Sustainable enterprises apply workplace practices that are based on full respect for fundamental principles and rights at work and international labour standards. They also foster good labour–management relations as a means of raising productivity and creating decent work.

19. Training for new skills gives opportunity for better career paths (within the company or in the labour market), higher income and employability. In addition, it is recognized that new skills are required for enterprises to remain competitive and be able to retain their workers.

20. In accordance with paragraph 30 of the MNE Declaration, multinational enterprises "should ensure that relevant training is provided for all levels of the employees in the host country as appropriate, to meet the needs of the enterprise as well as the development policies of the country".

Razvijanje vještina *putem globalnih lanaca vrijednosti* pruža priliku za nove transfere znanja i tehnologije, gdje vodeće tvrtke predaju vještine dobavljačima koji su niže u lancu ponude.

21. Izravna strana ulaganja izvozne procesne zone (EPZ) mogu kreirati zaposlenost, no postoji potreba za jačanjem veze s doličnim poslom. Ciljana podrška politika da bi se osigurali dobri radni uvjeti, poštivanje slobode udruživanja, pravo na kolektivno pregovaranje i ulaganje u osposobljavanje potrebni su za ostvarenje potencijala tog tipa ulaganja s ciljem podizanja produktivnosti radnika i doličnog posla.

22. Dogovori o inovativnoj organizacijskoj praksi i praksi ljudskih resursa kao i implementacija politika motiviranja ljudi važni su za produktivnost rada. Integrirano ulaganje u radnike, tehnologiju, istraživanje i razvoj (R & D) te politike progresivnih ljudskih resursa i nagrađivanja koje mogu uključivati poštenu raspodjelu dobiti ključ su *radnih mjesta s visokom razinom obavljanja zadataka*. Uprava i predstavnici radnika trebaju omogućiti i poticati radnike da istraže svoje potencijale s ciljem zadovoljenja vlastitih i poslovnih interesa. Vlade, socijalni partneri i društvo općenito trebali bi stvoriti kulturu učenja i odgovoriti na izazove promjene.

23. *Mala i srednja poduzeća* (SME) suočena su s posebnim izazovima u smislu razvijanja vještina, kao što su poteškoće pronalaženja vremena dostupnog za formalno osposobljavanje, nesklonost ulaganju u osposobljavanje radnika iz straha od gubitka radnika nakon što steknu nove vještine ili manjak resursa za ulaganje u razvijanje vještina. Stvaranje mreža malih i srednjih poduzeća pomoglo bi pri dijeljenju informacija, dobrih praksi i zajedničkih resursa za podršku razvijanju vještina. Specifične i ciljane politike potrebne su kako bi se malim i srednjim poduzećima pomoglo da zadrže i obnove vještine svojih radnika. Programi osposobljavanja uprave za malo i srednje poduzetništvo koji pomažu poduzetnicima da razumiju poslovne i društvene prednosti razvijanja vještina pokazali su se vrlo djelotvornim u mnogim zemljama.

24. *Outsourcing* aranžmani često se primjenjuju radi bolje integracije lanaca vrijednosti iskorištavanjem prednosti specijalizacije i povećane produktivnosti. To je prilika za mala i srednja poduzeća da koriste nove tehnologije i stječu nove vještine.

Skills development *along global value chains* provides opportunities for new knowledge and technology transfers as lead firms provide skills to suppliers further down the supply chain.

21. Foreign direct investment in export processing zones (EPZs) can create employment but there is a need to strengthen the nexus to decent work. Targeted policy support to ensure good working conditions, respect for freedom of association and the right to collective bargaining, and investment in training are required to realise the potential of this type of investment to boost worker productivity and decent work.

22. Agreements on innovative organizational and human resources practices, as well as implementation of people motivation policies, are significant for labour productivity. Integrated investment in workers, technology, and research and development (R&D) and progressive human resources and remuneration policies which may include fair gainsharing, are key to *high-performance workplaces*. Management and workers' representatives should enable and encourage workers to explore their potential in their own interest and in the interest of business performance. Governments, social partners, and society in general should create a culture of learning and meeting the challenges of change.

23. *Small and medium-sized enterprises* (SMEs) face particular challenges in terms of skills development, such as difficulty in making time available for formal training, reluctance to invest in worker training for fear of losing the workers once they acquire new skills, or lack of resources to invest in skills development. Creating networks of SMEs would help to share information, good practices and pool resources to support skills development. Specific and targeted policies are needed to assist SMEs to retrain and upgrade the skills of their workers. Management training programmes for SMEs that help these entrepreneurs understand the business and social advantages of skills development have proven to be particularly effective in many countries.

24. Outsourcing arrangements are often implemented as a way to better integrate value chains by taking advantage of specialization and enhanced productivity. This is an opportunity for SMEs to use new technology and acquire new skills.

To može stvoriti prilike za radna mjesta u pomoćnim industrijama. Na efekt ukidanja radnih mjesta koji se pritom javlja u početnim tvrtkama može se djelovati putem prekvalifikacija, službi za zapošljavanje i mjera socijalne zaštite. U procesu *outsourcinga* temeljne uvjete zapošljavanja treba sačuvati. Tvrtke koje provode *outsourcing* mogu također provesti trening dobavljača s ciljem profesionalizacije usluga i dostizanja standarda visoke kvalitete.

25. Loše prakse *outsourcinga* vode tome da su radnici uhvaćeni u stupici poslova niske razine vještina i niske produktivnosti koji pridonose pogoršanju blagostanja radnika i radnih uvjeta, što nije u skladu s Programom za dolični posao. Odgovorne prakse *outsourcinga* zahtijevaju da poduzeća surađuju sa svojim dobavljačima ili pružateljima usluga kako bi osigurali doličan posao i stvorili prilike za osposobljavanje i unapređenje vještina.

26. *Jednake mogućnosti* trebale bi biti dostupne svima u pogledu pristupa kvalitetnom obrazovanju, strukovnom osposobljavanju i učenju na radnom mjestu, i naročito u pogledu promoviranja potreba podzastupljenih skupina na tržištu rada ili onih koji imaju poteškoće u pristupanju tržištu rada kao što su mladi radnici, stari radnici, radnici s posebnim potrebama i oni koji su u netipičnom radnom odnosu.

27. Jednake mogućnosti su također presudne za radnice - naročito one u ruralnim područjima, mlade žene, žene s posebnim potrebama i poduzetnice - posebno one s obiteljima koje mogu zahtijevati fleksibilne politike i obzir da bi imale dovoljno vremena za unapređenje vještina.

28. Pokazalo se da dijeljenje dobiti proizišle iz poboljšane produktivnosti na radnome mjestu snaži motivaciju za učenje, stvara povjerenje i spremnost za poduzimanje promjena na radnome mjestu, i daje sredstvo za inovaciju i ulaganje u poduzeća, a time dalje doprinosi višoj produktivnosti. Studije su pokazale da je dijeljenje dobiti koje se može ostvariti socijalnim dijalogom, uključujući dogovore postignute kolektivnim pregovaranjem, djelotvorno u tom pogledu.

This can create job opportunities in ancillary industries. The displacement effects in the initiating firms could be addressed through retraining, job placement services or social protection measures. While outsourcing, basic conditions of employment should be preserved. Outsourcing firms can also coach the suppliers in professionalization of the services and reaching high-quality standards.

25. Poor outsourcing practices cause workers to become trapped in low-skilled and low-productivity jobs that contribute to the deterioration of workers' welfare and working conditions, inconsistent with the Decent Work Agenda. Responsible outsourcing practices require enterprises to work with their contractors or service providers to provide decent work and to create opportunities for training and skills upgrading.

26. *Equal opportunities* should be provided for all to access quality education, vocational training and workplace learning, and especially promoting the needs of underrepresented groups in the labour market or those with difficulties in accessing the labour market such as young workers, older workers, workers with disabilities and those who are in atypical employment relationships.

27. Equal opportunities are also crucial for women workers – particularly women rural workers, young women, women with disabilities, and women entrepreneurs – especially those with families who may require flexible policies and consideration to ensure sufficient time for skills upgrading.

28. Evidence shows that sharing the gains of improved workplace productivity strengthens motivation for learning, creates trust and willingness to undertake workplace changes, and provides the means for innovation and investment by enterprises, thus further contributing to higher productivity. Studies have shown that sharing gains that may be realized through social dialogue, including through collective bargaining agreements, have been effective in this regard.

29. *Uloga vlada* u podupiranju razvijanja vještina na radnom mjestu i putem lanaca vrijednosti za održiva poduzeća i rast zaposlenosti trebala bi se usmjeriti na osiguranje okruženja koje treba omogućiti razvijanje vještina, uključujući i sljedeće, ali ne isključujući i druge elemente:

a) promoviranje pozitivne kulture cjeloživotnog učenja, unapređenja vještina i produktivnosti kroz snažan i konzistentan okvir politika;

b) osiguranje kvalitete osposobljavanja i certifikacije stečenih vještina, da bi vještine mogle biti prenosive, uključujući vještine stečene informalnim i učenjem na radnom mjestu;

c) skup mehanizama i poticaja koji mogu uključivati, između ostalog, financijske poticaje kako bi se potaknulo i omogućilo poduzećima da osposobljavaju svoju radnu snagu kao dio poslovnog razvoja, te radnike da sudjeluju u osposobljavanju, posebno ciljajući na mala i srednja poduzeća i radnike s niskom razinom vještina;

d) implementacija i provedba međunarodnih politika i standarda s područja rada, naročito poštivanje slobode udruživanja, prava na kolektivno pregovaranje i spolne jednakosti;

e) institucionalna podrška djelotvornom socijalnom dijalogu za razvijanje vještina na razini poduzeća, te sektorskoj, nacionalnoj i regionalnoj razini;

f) utvrđivanje i iskorištavanje mogućnosti javno-privatnog partnerstva gdje ono daje dodatnu vrijednost zadovoljenju potreba poduzeća i radnika za razvijanjem vještina, i u skladu s dogovorima sa socijalnim partnerima;

g) prikupljanje, analiza i djelotvorna diseminacija informacija s tržišta rada, uključujući tražene vještine, osiguranje pravovremenih i dostupnih informacija i praktični sustavi koji omogućuju upućivanje o dostupnim shemama financiranja;

h) vlade također preuzimaju vodstvo u razvijanju vještina svoje radne snage;

29. The *role of governments* in supporting skills development at the workplace and along value chains for sustainable enterprises and employment growth should focus on providing an enabling environment for skills development, including but not limited to:

a) promotion of a positive lifelong learning culture, skills enhancement and productivity through a strong and consistent policy framework;

b) quality assurance of training and certification of skills obtained, so that skills are transferable including skills acquired through informal and on-the-job learning;

c) a range of mechanisms and incentives, which may, among others, include financial incentives to encourage and enable enterprises to train their workforce as part of business development, and workers to participate in training, specifically targeting SMEs and low-skilled workers;

d) implementation and enforcement of international labour policies and standards, especially respect for freedom of association, the right to collective bargaining and gender equality;

e) institutional support for effective social dialogue for skills development at the enterprise, sectoral, national and regional levels;

f) identifying and utilizing opportunities for public–private partnerships where these add value to meeting skills development needs of enterprises and workers, and as agreed to by the social partners;

g) collection, analysis and effective dissemination of labour market information, including in-demand skills, providing timely and accessible information and a practical referral system on the funding schemes that are available;

h) governments also taking a lead by developing the skills of their own workforce;

i) koherentnost između vladinih politika, kao osobito važna osnova za pružanje dobrog ranog i osnovnog obrazovanja; te

j) uz poduzeća, vlade također imaju ulogu u omogućavanju ulaganja u istraživanje.

30. *Socijalni partneri* mogu promovirati razvijanje vještina za održiva poduzeća i rast zaposlenosti mnogim kritičnim sredstvima, uključujući i sljedeće, ali ne isključujući i druge elemente:

a) uključivanje u djelotvoran socijalni dijalog koji može uključivati kolektivne sporazume potpisane na nacionalnim, sektorskim ili razinama poduzeća;

b) davanje poticaja poduzetnicima koji djeluju u sivoj ekonomiji za ulaganje u razvijanje vještina, kao prvi korak u prijelazu u formalnu ekonomiju, uključujući i poboljšanje veze između udruženja poslodavaca i malih i srednjih poduzeća, te promoviranje politika koje daju prava radnicima u sivoj ekonomiji;

c) osiguravanje, podupiranje i promoviranje učenja na radnom mjestu - potičući kulturu učenja na radnome mjestu, što može uključivati davanje plaćenog slobodnog vremena radi osposobljavanja;

d) promoviranje svijesti o poduzetništvu, sindikatima i radničkim pravima u školama i ustanovama za strukovno osposobljavanje;

e) omogućavanje naukovanja te podizanje stupnja kvalitete učenja i priznavanja vještina stečenih naukovanjem;

f) djelovanje kako bi osposobljavanje na radnom mjestu bilo dostupno gdje god i kad god se nalaze radnici, te da bi prilike za učenje i naukovanje na radnom mjestu bile jednako dostupne ženama;

g) utjecanje na osposobljavanje u zajednici da bi se doprlo do neprivilegiranih i marginaliziranih skupina; te

h) uloga u dijeljenju informacija i dobre prakse o korporativnoj društvenoj odgovornosti, u pogledu razvijanja vještina.

i) coherence between government policies as a particularly important basis for the provision of good early and basic education; and

j) alongside business, governments also having a role in providing investment for research.

30. *The social partners* can promote skills development for sustainable enterprise and employment growth in many critical ways, including, but not limited to:

a) engaging in effective social dialogue which may include collective agreements signed at the national, sectoral and enterprise levels;

b) providing incentives for informal economy operators to invest in skills development as an initial step to transit to the formal economy, including through improved linkages between employers' organizations and SMEs; and promoting policies that give rights to informal economy workers;

c) providing, supporting and promoting workplace learning – fostering a learning culture at the workplace which may include provision of paid time off for training;

d) promoting entrepreneurship, trade unions and workers' rights awareness in schools and vocational training institutions;

e) providing apprenticeships and upgrading the quality of learning and the recognition of skills acquired by apprentices;

f) making workplace training accessible to when and where workers are available and making workplace learning and apprenticeship opportunities equally accessible to women;

g) leveraging community-based training to reach out to disadvantaged and marginalized groups; and

h) having a role in sharing information and good practices on corporate social responsibility, with respect to skills development.

31. *Podrška ILO-a* tim nastojanjima naročito je važna za sljedeća područja:

a) istraživanje, diseminacija djelotvornih modela i tehnička podrška u primjeni dobre prakse u specifičnim okolnostima pojedine zemlje, vezano uz, primjerice, sheme poticaja djelotvornog osposobljavanja te širenje učenja na radno mjesto tako da muškarci i žene uče o tome kako se može olakšati prijelaz s aktivnosti sive ekonomije na aktivnosti formalne ekonomije;

b) promoviranje najučinkovitijih praksi na radnome mjestu usmjerenih na osposobljavanje i vještine, organizaciju posla, podjelu dobiti, sudjelovanje radnika i socijalni dijalog kao ključne elemente;

c) pomoć vladama i socijalnim partnerima u implementaciji Deklaracije MNE i njezinom promoviranju kao korisnog alata za unapređenje razvijanja vještina putem lanaca vrijednosti, te diseminaciji primjera kako je socijalni dijalog o razvijanju vještina pomogao da se podigne produktivnost i promovira doličan posao;

d) uključivanje osposobljavanja za razvijanje vještina u programe za unapređenje razvoja malih poduzeća;

e) promoviranje ILO-ovog Prijedloga za razvoj ljudskih resursa, 2004. (br. 195); te

f) razvoj predložaka za bilateralne i multilateralne sporazume o certifikaciji vještina za zaposlenost, kroz sustave za priznavanje vještina između zemalja.

Razvijanje vještina kao pomoć pri nošenju s globalnim pokretačima promjena

32. Razvijanje vještina trebalo bi biti dio djelotvornog odgovora na promjenjive uvjete. Tehnologija i trgovina imaju značajan učinak na zemlje, bez obzira na razinu njihova razvoja. U budućnosti bi klimatske promjene mogle imati sličan učinak. Tehnološke promjene nude potencijal za veću produktivnost i nove industrije, pa su stvorile nova radna mjesta s novim vještinama, ali su također rezultirale gubitkom radnih mjesta i izmijenjenim zahtjevima za vještinama.

31. *Support from the ILO* for these efforts is particularly important in the following areas:

a) research, dissemination of effective models, and technical support in applying good practices to specific country circumstances, for example on effective training incentive schemes and extending workplace learning to men and women on how to facilitate the transition from informal to formal economy activities;

b) promoting high-performance workplace practices which focus on training and skills, work organization, gain-sharing and worker participation and social dialogue as essential elements;

c) assisting governments and social partners to implement the MNE Declaration, and promote it as a useful tool to promote skills development along value chains, and disseminate examples of how social dialogue on skills development have helped to increase productivity and promote decent work;

d) including training in skills development in small enterprise development promotion programmes;

e) promoting the ILO Human Resources Development Recommendation, 2004 (No. 195); and

f) developing model bilateral and multilateral agreements on certification of skills for employment, through systems for recognition of skills among countries.

Skills development to help manage global drivers of change

32. Skills development should form part of an effective response to changing conditions. Technology and trade have significant impacts on countries whatever their level of development. Climate change may have a similar impact in the future. Technological changes offer the potential for higher productivity and new industries, and have created new jobs with new skills, but have also resulted in job losses and changing skills requirements.

Trgovinska politika nudi nove mogućnosti i potencijale za sudjelovanje u globalnim lancima vrijednosti, ali i tranzicijske izazove za domaće industrije. Klimatske promjene vjerojatno će promijeniti sheme korištenja energije, što će utjecati na to kako industrija provodi svoje aktivnosti te na rastuću potrebu za novim vještinama u širokom skupu poljoprivrednih, prijevoznih, proizvodnih i građevinskih industrija.

33. Ostali pokretači promjena, kao što su migracija, demografski trendovi i rastuća korporatizacija poljoprivrednih aktivnosti, te krize stvaraju slične tenzije između ukidanja postojećih radnih mjesta i novih prilika za zapošljavanje. Važno je da vlade, savjetovanjem sa socijalnim partnerima, razviju dobre aktivne politike rada i sustave, uključujući politike vještina kao i održive politike socijalne zaštite koje djelotvorno odgovaraju na te izazove kao dio šire proaktivne i responzivne strategije.

34. Nošenje s globalnim pokretačima promjene u praksi znači, s jedne strane, posjedovanje kapaciteta potrebnih da bi se *iskoristile prilike*, a s druge strane *ublažavanje negativnih učinaka* s ciljem olakšavanja prilagodbe. Strategije predviđanja i razvijanja vještina zauzimaju središnje mjesto u odgovoru na te izazove. Socijalni dijalog, koji može uključivati kolektivno pregovaranje, važno je sredstvo za osiguranje da strategije usmjerene na izvlačenje koristi od promjena i one usmjerene na ublažavanje negativnih učinaka budu sveobuhvatne i djelotvorne.

35. *Iskorištavanje prilika*. Vlade i socijalni partneri trebaju prikupljati i pristupati informacijama, i trebaju analitičke kapacitete za razvoj strategije da bi kapitalizirale prilike te vještine vođenja i poduzetničke vještine, čime bi se pokrenule pozitivne promjene. Manjak radnika s odgovarajućim vještinama kritični je ograničavajući čimbenik za sposobnost zemalja za rast, sposobnost poduzeća da reagiraju na prilike i radnika da se premještaju na bolje poslove, s većim nadnicama. Nasuprot tome, dalekovidne politike vještina mogu pomoći poduzećima, društvu i radnicima da pozitivno reagiraju i izvuku korist od promjena, primjerice:

a) ranim utvrđivanjem *sektorskih trendova i potrebnih vještina*, uključujući sektore za koje postoji najveća vjerojatnost da će biti pogođeni promjenama i sektore za koje postoji najveća vjerojatnost da posjeduju znatan potencijal rasta;

Trade policy offers new opportunities and the potential for participating in global value chains, but also poses transition challenges for domestic industries. Climate change is likely to alter patterns of energy use, impacting on how industry conducts its operations and raising demand for new skills across a broad range of agricultural, transportation, manufacturing and construction industries.

33. Other drivers of change, such as migration, demographic trends, and the growing corporatization of agricultural activities, and crises, create similar tensions between displacement of existing jobs and new employment opportunities. What is important is that governments, in consultation with the social partners, develop good active labour market policies and systems, including skills policies as well as sustainable social protection policies which effectively address these challenges as part of a broader proactive and responsive strategy.

34. Managing the global drivers of change effectively means on the one hand, having the capacities needed *to take advantage of opportunities*, and on the other, *mitigating the negative impacts* to facilitate adjustment. Forecasting and skills development strategies are central to meeting both of these challenges. Social dialogue, which may include collective bargaining, is an important means of ensuring that strategies to benefit from change and to mitigate the negative impacts are comprehensive and effective.

35. *Taking advantage of opportunities*. Governments and social partners need to gather and access information, and need the analytical capacity to develop strategies to capitalize on opportunities and the leadership and entrepreneurial skills to drive positive change. The lack of skilled workers is a critical limiting factor on the ability of countries to grow, enterprises to respond to opportunities and workers to move to better jobs and higher wages. Whereas forward-looking skills policies can help enterprises, society and workers respond positively and benefit from change, for example through:

a) early identification of *sectoral trends and skills needs*, including of sectors most likely to be affected by change and sectors most likely to offer substantial growth potential;

b) razvojem profila zanimanja i vještina kao osnove za zadovoljenje budućih potreba za vještinama u sektorima i industrijama koje su u nastajanju;

c) uspostavom ravnoteže između strukovnih i viših općenitih vještina da bi se poboljšala klima za ulaganje, produktivnost i doličan posao; te

d) usmjeravanjem mladih ljudi da upisuju tehnološke predmete, uključujući prirodoslovlje i matematiku, kako bi se pokrenuli inovacija i tehnološki razvoj, te istovremeno pomaganje radnicima da razviju ostale kreativne sposobnosti.

36. *Ublažavanje negativnih učinaka* promjene ima dva aspekta: osiguravanje pozitivnog prijelaza na novo zaposlenje te smanjenje društvenih i gospodarskih troškova koje promjena nameće radnicima, poduzećima i državama. Radnicima je za bešavan prijelaz na novo zaposlenje potrebno da funkcioniraju sljedeći mehanizmi:

a) *sustavi priznavanja vještina* za priznavanje i certificiranje prethodnog učenja i iskustva stečenih na radnom mjestu da bi se s prenosivim vještinama radnici mogli lakše prebaciti na nove poslove, unutar poduzeća te na nova zanimanja i industrije;

b) *dostupnost prekvalifikacije* i unapređenja vještina kod vlada ili poslodavaca, uz obvezivanje radnika na cjeloživotno učenje korištenjem tih prilika;

c) *službe za zapošljavanje*, uključujući pristup pravovremenim informacijama o tržištu rada, usmjeravanje karijere i uslugu pronalaženja poslova; te

d) *mjere socijalne zaštite*, u kombinaciji s aktivnim politikama tržišta rada, da bi se pružila privremena podrška radnicima pogođenima ukidanjem radnih mjesta i restrukturiranjem.

37. *Uloga vlada* treba biti usmjerena na:

a) ulaganje u čvrste i dinamične sustave obrazovanja, istraživanja i osposobljavanja koji će osigurati temeljne vještine i olakšati cjeloživotno učenje;

b) development of occupational and skills profiles as a base for meeting future skills needs in emerging sectors and industries;

c) balancing vocational and higher general skills to improve the investment climate, productivity and decent jobs; and

d) guiding young people to take up technology-related subjects, including science and mathematics to drive innovation and technological development, whilst also helping workers to develop other creative capabilities.

36. *Mitigating the negative impacts* of change has two aspects: ensuring that workers have a positive transition to new employment, and reducing the social and economic costs imposed by change on workers, enterprises and countries. For workers, a seamless transition to new employment requires that the following mechanisms be in place:

a) *skills recognition systems* to recognize and certify prior learning and experiences gained at work so that with transferable skills workers can more easily shift to new jobs, both inside the enterprise and to other occupations and industries;

b) *availability of retraining* and skills upgrading by governments or employers and through commitment by workers to lifelong learning by using these opportunities;

c) *employment services*, including access to timely labour market information, career guidance and job placement services; and

d) *social protection measures*, in combination with active labour market policies, to provide temporary support to workers affected by dislocation and restructuring.

37. The *role of governments* should focus on:

a) investing in sound and dynamic education, research and skills training systems that provide core skills and facilitate lifelong learning;

b) ustanovljavanje mehanizama za nacionalno, regionalno i međunarodno priznavanje i certificiranje vještina, da bi se olakšala mobilnost radnika;

c) ulaganje u programe prekvalifikacije radnika kako bi se osiguralo da radnici mogu unaprijediti postojeće kompetencije i steći nove vještine;

d) u sklopu ciljeva vezanih uz cjeloživotno učenje, pružanje usluga pronalaženja posla, usmjeravanje i odgovarajuće aktivne mjere na tržištu rada kao što su programi osposobljavanja usmjereni na starije radnike, poduprti, gdje je to moguće, zakonodavstvom kojim se suzbija diskriminacija na temelju dobi i olakšava sudjelovanje radne snage;

e) poticanje tripartitnog socijalnog dijaloga o učincima globalnih pokretača promjena na razvijanje vještina i zaposlenost; te

f) osiguravanje mjera socijalne zaštite u kombinaciji s aktivnim politikama tržišta rada.

38. *Socijalni partneri* trebali bi doprinijeti:

a) aktivnim sudjelovanjem u razvoju i implementaciji sustava osposobljavanja, kako bi se osiguralo da su vještine relevantne, fleksibilne i da je osposobljavanje dostupno svima;

b) mehanizmima za motiviranje i podršku radnicima za ulaganje - u smislu napora i obveze - i razvijanje vještina, što uključuje stvaranje okruženja koje će davati podršku, te izgradnju samopouzdanja kod polaznika;

c) osiguravanjem da radni uvjeti zadovoljavaju temeljne standarde rada i sigurnosne i zdravstvene standarde zanimanja te olakšavaju produktivnost i održivi razvoj;

d) pokretanjem inicijativa radi upućivanja socijalnih partnera i društva na vrijednost radnog i životnog iskustva starijih radnika, uz istovremeno pružanje koordiniranih paketa mjera zapošljavanja prilagođenih starijim osobama, uključujući kontinuirano obnavljanje vještina, naročito u području novih tehnologija; te

b) establishing mechanisms for skills recognition and certification nationally, regionally and internationally, to facilitate mobility of workers;

c) investing in worker retraining programmes to ensure that workers are able to upgrade existing competencies and acquire new skills;

d) as part of the lifelong learning agenda, providing employment placement services, guidance and appropriate active labour market measures such as training programmes targeting older workers and, where possible, supported by legislation to counter age discrimination and facilitate workforce participation;

e) stimulating tripartite social dialogue on the impact of global drivers of change on skills development and employment; and

f) providing social protection measures in combination with active labour market policies.

38. The *social partners* should contribute through:

a) active participation in developing and implementing training systems to ensure that skills are relevant, flexible and that training is accessible to all;

b) mechanisms to motivate and support workers in investing – in terms of effort and commitment – and developing skills, including providing a supportive environment and building the confidence of learners;

c) ensuring that the working conditions observe core labour standards and occupational safety and health standards and facilitate productivity and sustainable development;

d) launching initiatives to advise the social partners and society on the value of the work and life experience of older workers while providing coordinated packages of age-friendly employment measures, including continuous updating of skills, in particular in new technologies; and

e) razvijanjem inovativnih novih poslovnih ideja usmjerenih i na korištenje alternativnih energija ili recikliranje i odgovaranjem na lokalne ili globalne probleme, kao što su rast razine mora, suše ili orkani.

39. *Podrška ILO-a* u tim nastojanjima naročito je važna u sljedećim područjima:

a) istraživanje i olakšavanje dijaloga na nacionalnim, regionalnim i globalnim razinama o zaposlenosti kao jednom od učinaka glavnih pokretača promjena i implikacijama koje iz toga slijede za razvijanje vještina i rast zaposlenosti;

b) jačanje kapaciteta kako bi se pomoglo članicama da koriste razvijanje vještina kako bi iskoristile mogućnosti koje se pružaju na nacionalnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini; ILO-ov Centar za osposobljavanje u Torinu i ILO/Inter - američki centar za razvoj znanja i strukovno osposobljavanje (CINTERFOR) mogu igrati važnu ulogu za provedbu takvog osposobljavanja;

c) analiza i diseminacija nalaza o djelotvornim i pravičnim aranžmanima raspodjele troškova za prekvalifikaciju radnika čija su radna mjesta ukinuta; te

d) rad s drugim međunarodnim agencijama i organizacijama, uključujući tijela UN-a, da bi se osigurala bolja usklađenost s ciljevima ILO-a vezanima uz učinke promjena na zaposlenost.

Rano utvrđivanje sadašnjih i budućih potreba za vještinama s ciljem njihova inkorporiranja u nacionalne i sektorske razvojne strategije

40. Raskorak između ponude i potražnje vještina visok je gospodarski i društveni trošak, rezultira iz strukturalne nezaposlenosti te joj doprinosi. Rano utvrđivanje sadašnjih i budućih potreba za vještinama dio je dalekovidne strategije koja umanjuje jaz u pogledu vještina na sljedeće načine:

a) prilagodbom kurikuluma inicijalnog obrazovanja sadašnjim i budućim potrebama za vještinama;

e) developing innovative new business ideas which also cater to the use of alternative energies or recycling and meet local or global problems, such as rising water levels, drought and hurricanes.

39. *Support from the ILO* for these efforts is particularly important in the following areas:

a) research and facilitation of dialogue at the national, regional and global levels on the employment impact of the main drivers of change and the consequent implications for skills development and employment growth;

b) capacity building to help constituents use skills development to take advantage of national, regional and international opportunities; the ILO Training Centre in Turin and the ILO/Inter-American Centre for Knowledge Development and Vocational Training (CINTERFOR) can play an important role in delivering such training;

c) analysis and dissemination of findings on effective and equitable cost-sharing arrangements for retraining displaced workers; and

d) work with other international agencies and organizations, including UN bodies, to ensure a better alignment with ILO's objectives in dealing with the impact of change on employment.

Early identification of current and future skills needs to feed into national and sectoral development strategies

40. A mismatch between skills demand and supply has high economic and social costs and results from and contributes to structural unemployment. Early identification of current and future skills needs is part of a forward-looking strategy that reduces skills gaps by:

a) adjusting the curriculum of initial education to current and future skills needs;

b) omogućavanjem pružateljima osposobljavanja da anticipiraju i predvide koje su trenutačne potrebe za vještinama, a koje će biti srednjo- i dugoročne potrebe, da bi se osigurala bolja uzajamna prikladnost poslova i vještina;

c) pružanjem primjerenih i pravovremenih informacija svim dionicima, naročito radnicima čija su radna mjesta ukinuta te onima koji traže bolje prilike za posao, da bi se omogućio pomak sa sektora koji su u opadanju na rastuće sektore;

d) pomoć mladima da temelje svoje izbore u pogledu osposobljavanja na realnim izgledima na zapošljavanje;

e) olakšavanjem donošenja odluka poslodavaca i radnika o ulaganju u obrazovanje i osposobljavanje i cjeloživotno učenje, na temelju bolje informiranosti; te

f) pomoć poduzećima da izvode promjene i usvajaju nove tehnologije pravovremenom dostupnošću odgovarajućih vještina radnicima, podizanjem razina vještina postojećih radnika i pomaganjem radnicima da ostanu zapošljivi.

41. Djelotvorni sustavi utvrđivanja i predviđanja vještina imaju sljedeće zadaće: prikupljanje podataka, analiza potreba za vještinama i definiranje profila vještina, pravovremena i široka diseminacija te analize te davanje informacija za potrebe formulacija politika osposobljavanja i njihovo prevođenje u programe osposobljavanja. Relevantne informacije i analizirani podaci trebaju biti široko distribuirani - osobama koje traže posao, udruženjima poslodavaca i radnika, nastavnicima u javnim i privatnim programima osposobljavanja, savjetnicima za karijere i pružateljima usluga zapošljavanja u formalnim i sivim ekonomijama.

42. Kvantitativno i kvalitativno predviđanje trebalo bi biti povezano sa široko definiranim nacionalnim strategijama. Važno je pratiti sektore i regije s visokim potencijalom rasta da bi se identificirali novi izgledi za zapošljavanje i njihovi zahtjevi za vještinama, te pratiti tradicionalne sektore u opadanju i profile vještina onih koji gube posao. Također je važno pratiti kvalitetu ponude vještina. Dalje, analiza potreba za vještinama trebala bi pratiti temeljne vještine te strukovne vještine jer se mijenjaju s rastom gospodarstva.

b) enabling training providers to anticipate and forecast what skills are in demand currently and in the medium- to long-term, so as to ensure a better fit between jobs and skills;

c) providing pertinent and timely information to all stakeholders in particular to displaced workers as well as those seeking better job opportunities to enable them to shift from declining to emerging sectors;

d) helping young persons base their training choices on realistic employment prospects;

e) facilitating better-informed investment decisions in training and lifelong learning by employers and workers; and

f) assisting enterprises to innovate and adopt new technologies through the timely availability of appropriately skilled workers, upskilling existing workers, and helping workers to remain employable.

41. Effective skills identification and forecasting systems have the following tasks: data collection, skills needs analysis and definition of skills profiles, timely and broad dissemination of this analysis, and informing the formulation of training policies and their translation into training programmes. Relevant information and data analysis should be distributed widely, including to jobseekers, employers' and workers' organizations, public and private trainers, and career counsellors and employment service providers in both the formal and informal economies.

42. Quantitative and qualitative forecasting should be linked to broadly defined national strategies. It is important to track sectors and regions with high growth potential to identify new employment prospects and their skills requirements, as well as to track traditional sectors in decline and the skills profiles of those losing jobs. It is also important to track the quality of skills supply. Further, skills needs analysis should track core skills as well as vocational skills because both change as economies grow.

43. Odgovornost *vlada* za utvrđivanje vještina uključuje koordinaciju, pronalaženje resursa, razvoj politika, procesa i institucija koje:

a) održavaju sustave informiranja o tržištu rada u dijalogu sa socijalnim partnerima;

b) provode redovita istraživanja tržišta rada te ustanovljuju mehanizme za predviđanje vještina;

c) poduzimaju kvantitativno predviđanje vještina anketama radne snage i tvrtki, naročito ustanova za osposobljavanje i zavoda za zapošljavanje;

d) prikupljaju kvalitativne podatke formalnih i sivih ekonomija posredstvom, primjerice, lokalnih poslovnih vijeća, sindikata, udruženja poslodavaca, rasprava dionika i mehanizama povratnih informacija između poslodavaca i lokalnih nastavnika u osposobljavanju;

e) potiču suradnju i umrežavanje obrazovnih ustanova i kompanija;

f) uzimaju u obzir makroekonomske, tehnološke i demografske trendove;

g) provjeravaju i osiguravaju, savjetovanjem sa socijalnim partnerima, da je kurikulum osposobljavanja osuvremenjen u smislu zadovoljenja, kvantitativno i kvalitativno, sadašnjih i budućih potreba za vještinama te koriste informacije u svrhu nadzora aktivnosti i određivanja ishoda ustanova za osposobljavanje;

h) razvijaju profile poslova koji se mogu koristiti kao osnova za kurikulum i mogu se brzo prilagoditi promjenjivim zahtjevima industrije; te

i) organiziraju suradnju u prikupljanju podataka i analizi kao dio regionalnih integracijskih saveza.

43. *Government* responsibilities for skills identification includes coordination, resourcing, developing policies, processes and institutions that:

a) sustain labour market information systems in dialogue with the social partners;

b) conduct regular labour market research and establish mechanisms for skills forecasting;

c) undertake quantitative forecasting of skills through labour force and establishment surveys, and administrative data, in particular from training institutions and employment services;

d) collect qualitative data from both the formal and informal economies through, for example, local business councils, trade unions, employer organizations, stakeholder panels and feedback mechanisms between employers and local trainers;

e) stimulate cooperation and networking between educational institutions and companies;

f) take into account macroeconomic, technological and demographic trends;

g) check and ensure in consultation with social partners that training curricula are up to date in meeting both quantitatively and qualitatively, the current and future skills needs and use the information to monitor the performance and set outcomes for training institutions;

h) develop job profiles that can be used as the basis for curriculum and quickly adapted to meet changing industry requirements; and

i) arrange collaborative data collection and analysis as part of regional integration alliances.

44. Doprinos *socijalnih partnera* predviđanju vještina uključuje sljedeće, ali ne isključujući i druge elemente:

a) olakšavanje kontinuiranog procesa obnavljanja informacija o zahtjevima u pogledu vještina, putem sektorskih tijela, bipartitnih i tripartitnih institucija i lokalnih mreža poduzeća i radničkih udruženja kao i ustanova za osposobljavanje;

b) analiziranje učinka novih tehnologija na buduće vještine;

c) upućivanje na potrebe za vještinama i profile poslova na temelju interakcije između poduzeća i obrazovnih institucija;

d) pomoć u procjenjivanju novih mogućnosti za radnike čije su vještine pogođene promjenama; te

e) uključivanje u socijalni dijalog na razini poduzeća i sektora da bi se razmijenile informacije o poslovnim predviđanjima i izrazile potrebe i aspiracije poslodavaca i radnika u pogledu osposobljavanja.

45. *ILO može pomoći* zemljama članicama:

a) dijeljenjem modela djelotvornih i ekonomičnih pristupa predviđanju potreba za vještinama u različitim zemljama;

b) pomaganjem zemljama, naročito u razvoju, u ustanovljavanju i poboljšanju sustava informiranja o tržištu rada i službi za zapošljavanje; te

c) izgradnjom nacionalnih kapaciteta za istraživanje dinamike ponude i potražnje vještina te poticanjem međunarodne suradnje na tom području.

Povezivanje obrazovanja, razvijanja vještina, ulaska na tržište rada i cjeloživotnog učenja

46. Države su na različitim razinama u pogledu obrazovanja i razvijanja vještina i suočene su s različitim izazovima u pogledu izgradnje koherentnih putova učenja, koji povezuju osnovno, sekundarno i visoko obrazovanje, strukovno osposobljavanje, ulazak na tržište rada i cjeloživotno učenje.

44. *Social partners'* contributions to skills forecasting includes, but is not limited to:

a) using sectoral bodies, bipartite and tripartite institutions and local networks of enterprises and workers' organizations as well as training institutions to facilitate a continuous process of updating information on skills requirements;

b) analyse the impact on future skills of emerging technologies;

c) signal skills needs and job profiles through interchanges between enterprises and learning institutions;

d) help in assessing new opportunities for workers whose skills sets may be affected by change; and

e) engage in social dialogue at the enterprise and sectoral level to exchange information about business forecasts and to voice employers' and workers' training needs and aspirations.

45. *The ILO can assist* the member States by:

a) sharing models of effective and cost-efficient approaches to forecasting skills needs from different countries;

b) assisting countries, particularly developing countries, in establishing and improving labour market information systems and employment services; and

c) building national capacity for research on skills supply and demand dynamics, and stimulating international cooperation in this respect.

Linking education, skills development, labour market entry and lifelong learning

46. Countries have different levels of education and skills development, and face different sets of challenges in building coherent pathways of learning that link basic, secondary and higher education, vocational training, labour market entry and lifelong learning.

Osiguravanje kvalitetnog osnovnog obrazovanja i temeljnih vještina (vidi točku 6b) za sve treba vladama biti najvažniji prioritet. Vlade i socijalni partneri trebaju se usmjeriti na razvijanje integralnog nacionalnog kvalifikacijskog okvira da bi se olakšali putovi učenja svim radnicima cijeli radni život, što bi trebalo uključivati i horizontalna i vertikalna kretanja.

47. Prijelaz između stupnjeva učenja i ulaz na tržište rada olakšani su karijernim usmjeravanjem i savjetovanjem, priznavanjem prethodnog učenja, inkorporiranjem osposobljavanja i djelotvornog predviđanja vještina u poduzetništvo, te širokom analizom podataka o tržištu rada. Te su mjere naročito važne da bi se poboljšala zapošljivost mladih i ostalih ciljanih skupina. U mnogim zemljama više stope sudjelovanja u sekundarnom i visokom obrazovanju znatnog dijela mladih ljudi nisu rezultirale većim zapošljavanjem na poslovima s većom produktivnošću, moguće zato što im nedostaju kompetencije relevantne za potrebe tržišta rada. Spomenute mjere ne bi se trebale provoditi izolirano, nego bi trebale biti dio nacionalnog razvojnog programa, fokusirajući se na razvijanje vještina i rast zaposlenosti.

48. Posebni mehanizmi za podršku često su potrebni da bi se olakšalo sudjelovanje *žena* na svim stupnjevima razvijanja vještina - od pohađanja osnovne i srednje škole, preko prilika za formalno strukovno osposobljavanje i naukovanje temeljeno na kompetencijama, do korištenja mogućnosti osposobljavanja na radnom mjestu i prekvalifikacije pri povratku na posao. Iz perspektive životnog ciklusa, spolne jednakosti i poboljšanja produktivnog i doličnog posla za žene, na svakom koraku na putu učenja nalaze se prepreke. Problemi vezani uz spol, kao što su održavanje ravnoteže između radnih i obiteljskih obveza, izbjegavanje diskriminacije te priznavanje vrijednosti vještina stečenih na temelju skrbničkih obveza problemi su na koje je potrebno obratiti pažnju u unapređivanju općenitog osposobljavanja te u programima koji ciljaju specifično na žene.

49. Potrebno je promovirati *poboljšanu koordinaciju* na svim razinama da bi se stvorio bešavan put između obrazovanja, osposobljavanja, cjeloživotnog učenja i zapošljavanja. Takve mjere koordinacije trebale bi također uključivati savjetovanje sa socijalnim partnerima.

Ensuring quality basic education and core skills (refer to discussion in 6(b)) for all should be an overriding priority for governments. Governments and social partners should aim at developing an integrated national qualifications framework to facilitate the pathways of learning for all workers throughout their working lives which should include both horizontal and vertical progressions.

47. Transition between stages of learning and entry into the labour market is facilitated by career counselling and guidance, the recognition of prior learning, incorporating entrepreneurship with training and effective skills forecasting and wide dissemination of labour market data analysis. These measures are particularly important to improve the employability of youth and other target groups. In many countries higher secondary and tertiary education rates have not resulted in higher employment in work of higher productivity for a substantial portion of young people, because they may lack competencies relevant to labour market needs. These measures should not be pursued in isolation but should be part of the national development agenda, focusing on skills development and employment growth.

48. Special support mechanisms are often needed to facilitate the participation of *women* in all stages of skills development – from primary and secondary school attendance, to opportunities for formal vocational training and competency-based apprenticeships, to taking part in workplace training opportunities and in opportunities for retraining when re-entering work. From a life cycle perspective, gender equality and improving productive and decent work for women, each step along the learning pathway has obstacles. Attention to gender issues, such as balancing work and family responsibilities, avoiding discrimination, and recognizing the value of skills acquired through care-giving responsibilities, is required in both mainstream training promotion and in programmes that specifically target women.

49. *Improved coordination* needs to be promoted at multiple levels in order to make a seamless pathway between education, training, lifelong learning and employment. Such coordination measures should also include consultation with the social partners:

a) Na *nacionalnoj razini* međuministarske koordinacijske platforme kritične su za zajedničko djelovanje i usklađivanje obrazovnih programa i programa za razvijanje vještina različitih ministarstava u državi. Usklađivanje između ministarstva obrazovanja i rada te ministarstva znanosti i tehnologije i ostalih relevantnih ministarstava naročito je važno da bi se lakše, bez zapinjanja, odvio prijelaz iz inicijalnog obrazovanja i osposobljavanja do cjeloživotnog učenja, kao što je važno i usklađivanje s ekonomskim agencijama radi pomoći oko utvrđivanja i predviđanja vještina.

b) Koordinacija između različitih relevantnih razina unutar vlade jednako je važna. Tu je izazov u održavanju ravnoteže između decentralizirane vlasti, kojom se želi postići responzivnost na potrebe lokalnog tržišta rada, i osiguranja kvalitete i standarda, čime se želi postići da te kvalifikacije budu priznate na nacionalnoj razini, kao i u strukturiranju djelotvornih poticajnih shema za osposobljavanje.

c) Na *lokalnoj razini* koordiniranje i suradnja između gradskih vlasti, poduzeća, udruženja poslodavaca i radničkih udruženja te pružatelja usluga osposobljavanja može znatno doprinijeti usklađivanju osposobljavanja s potrebama lokalnog tržišta rada. To koordiniranje važno je i za uključivanje razvijanja vještina u šire i dugoročne lokalne razvojne strategije.

d) Na *regionalnoj razini* trebala bi postojati koordinacija između država i profesionalnih organizacija te ostalih relevantnih tijela za priznavanje vještina radi promoviranja mobilnosti unutar regije. Kompatibilnost nacionalnih okvira na regionalnoj razini nešto je na što bi se možda mogla obratiti pozornost.

e) Na *međunarodnoj razini* suradnja između međunarodnih agencija potrebna je za koherentnu dostavu pomoći i djelotvornost, da bi zemlje u razvoju mogle ostvariti Milenijske razvojne ciljeve (MDG), naročito MDG (2) vezan uz obrazovanje.

a) At the *national level*, inter-ministerial coordination platforms are critical for concerted actions and coordinating education and skills development programmes offered by various ministries within the country. Coordination between ministries of education and labour as well as ministries of science and of technology and other relevant ministries are particularly essential to facilitate smooth transition from initial education and training to lifelong learning and also with the economic agencies to help with skills identification and forecasting.

b) The coordination between the different levels of government as relevant is equally essential. Here the challenges are to maintain a balance between decentralized authority in order to be responsive to local labour market needs and quality assurance and standards so that qualifications receive national recognition, as well as to structure effective incentive schemes for training.

c) At the *local level*, the coordination and cooperation among municipalities, enterprises, employers' and workers' organizations and training providers can significantly contribute to aligning training to the needs of the local labour market. This coordination is also essential for incorporating skills development in broader and long-term local development strategies.

d) At the *regional level* there should be coordination between countries and between professional organizations and other relevant related bodies for recognition of skills so as to promote mobility within the region. Regional compatibility of the national frameworks is a possible point of attention.

e) At the *international level*, collaboration among international agencies is required for coherent aid delivery and effectiveness for developing countries to meet the Millennium Development Goals (MDGs) especially MDG (2) on education.

50. *Mehanizmi koordinacije* koji su se pokazali djelotvornima u nizu zemalja uključuju:

a) nacionalna međuministarska koordinacijska tijela;

b) sektorska tijela koja čine predstavnici poslodavaca i radnika, poslovnih udruženja i specijaliziranih ustanova za učenje i istraživanje, čiji je cilj razmjena informacija o potrebama za vještinama i kvaliteta osposobljavanja radi poboljšanja planiranja i provedbe osposobljavanja;

c) suradnju između poduzeća i ustanova za učenje i istraživanje, naročito vezano za zadovoljenje potreba za vještinama i poticanje inovacija za nove sektore s visokom dodanom vrijednošću;

d) nacionalni kvalifikacijski okvir kao platformu za dijalog između provoditelja obrazovanja i osposobljavanja, vlade, poslodavaca i radnika, da bi razvijanje vještina bilo responzivnije na promjenjive potrebe, kako bi se povezalo inicijalno, kontinuirano obrazovanje i cjeloživotno učenje te da bi se osigurali široko prihvaćanje i prenosivost kvalifikacija; te

e) međudržavne ministarske mehanizme koordinacije, u sklopu regionalne integracije, u svrhu promocije priznavanja vještina i mobilnosti rada.

51. Iako su mehanizmi i procesi važni, djelotvornost tih mehanizama trebalo bi *procjenjivati s obzirom na ishode*. Određivanje kvantitativnih i kvalitativnih pokazatelja uspješnosti ostvarivanja ciljeva u pogledu obrazovanja i osposobljavanja u skladu s Programom za doličan posao korisno je za razvoj zajedničkog razumijevanja uspjeha, nedostataka i izvučenih pouka.

52. *Vlade* su primarno odgovorne za:

a) osiguranje osnovnog obrazovanja i temeljnih vještina za sve;

b) ustanovljavanje nacionalnih i međuregionalnih kvalifikacijskih okvira u savjetovanju sa socijalnim partnerima;

50. *Coordination mechanisms* that have been found effective in a number of countries include:

a) national inter-ministerial coordination bodies;

b) sector-based bodies comprising employers' and workers' representatives, business associations, and specialized learning and research institutions for sharing information about skills demands and training quality to improve planning and the delivery of training;

c) collaboration between enterprises and learning and research institutions, in particular for meeting skills demands and encouraging innovation for emerging high value added sectors;

d) a national qualifications framework as a platform for dialogue between education and training practitioners, government, employers and workers to make skills development more responsive to changing needs, to link initial, continuing education and lifelong learning, and to ensure the wide recognition and transferability of qualifications; and

e) as part of regional integration, inter-country ministerial coordination mechanisms to promote skills recognition and labour mobility.

51. While mechanisms and processes are important, the effectiveness of such mechanisms should be *assessed in terms of outcomes*. Setting qualitative and quantitative indicators of success in achieving the educational and training targets in line with the Decent Work Agenda are useful in building common understanding of success, shortcomings, and lessons learnt.

52. *Governments* have prime responsibility for:

a) ensuring quality basic education and core skills for all;

b) establishing national and interregional qualifications frameworks in consultation with social partners;

c) izgradnju zajedničkog razumijevanja sa socijalnim partnerima oko sredstva za povećanje ulaganja u prenosive i transferabilne vještine koje uklanjaju zapreke u procesu tranzicije iz škole na posao te iz opadajućih u dinamična zanimanja i sektore;

d) omogućavanje ustanovama za strukovno osposobljavanje i visoko obrazovanje priznavanja prethodnog učenja i iskustva kao čimbenika za pomoć pri ulasku u strukovno i visoko obrazovanje i zapošljavanje; te

e) osnivanje nacionalnih, regionalnih i sektorskih tripartitnih vijeća za nadzor koordinirane implementacije sustava osposobljavanja da bi se osigurali visokokvalitetni ishodi.

53. *Socijalni partneri* imaju naročito važnu odgovornost za:

a) koordiniranje mehanizama usmjerenih na osiguranje da bez zapreka prođe prijelaz iz obrazovanja na osposobljavanje te u svijet rada;

b) pružanje i korištenje prilika za učenje na radnom mjestu s ciljem olakšavanja prijelaza iz škole na posao te iz sektora koji su u padu u rastuće sektore;

c) podršku i olakšavanje cjeloživotnog učenja, uključujući i ugovore stvorene kolektivnim pregovaranjem;

d) potporu javno-privatnim partnerstvima da bi se raspodijelilo ulaganja u istraživanje i razvoj; te

e) utvrđivanje, u suradnji s vladama, izvora za dugoročno i održivo financiranje kontinuiranog učenja.

54. Državama članicama ILO može pomoći:

a) istraživanjem inovativnih načina kojima bi se znatno podigla ulaganja u općenite i prenosive vještine te savjetovanjem s vladama i socijalnim partnerima o njihovoj primjenjivosti u svim zemljama;

c) building a common understanding with the social partners on the means to boost investment in portable and transferable skills that smooth transitions from school to work, and from declining to dynamic occupations and sectors;

d) enabling vocational training and higher education institutions to recognize prior learning and experience as a factor to assist entry into vocational and higher education and employment; and

(e) setting up national, regional and sectoral tripartite committees to monitor the coordinated implementation of training systems to ensure higher quality outcomes.

53. The *social partners* have a particularly important responsibility:

a) in coordinating mechanisms that aim to ensure smooth passages from education, to training, to the world of work;

b) in providing and taking advantage of workplace learning opportunities for facilitating a smooth transition from school to work as well as from declining to emerging sectors;

c) in supporting and facilitating lifelong learning including through collective bargaining agreements;

d) in encouraging public–private partnerships to share investment in research and development; and

e) in identifying, in cooperation with governments, sources for long-term and sustainable funding for continuous learning.

54. The *ILO* can assist the member States by:

a) investigating innovative ways to boost investment in general and transferable skills and consulting with governments and social partners on their adaptability to circumstances in all countries;

b) olakšavanjem suradnje s ostalim UN-ovim agencijama jačanjem vlastite tripartitne snage, da bi se osiguralo koherentno pružanje razvojne pomoći na razini država, naročito unutar okvira „Delivering as One“ za međuagencijsku koordinaciju;

c) olakšavanjem suradnje s ostalim međunarodnim agencijama koje se bave razvijanjem vještina, obrazovanjem i cjeloživotnim učenjem; te

d) jačanjem međuagencijskih veza na razini sjedišta zajedničkim istraživanjima, procjenama učinka i razvijanjem alata, na temelju snaga pojedinih UN-ovih agencija.

Razvijanje vještina za socijalnu inkluziju ciljanih skupina

55. Pristup obrazovanju i osposobljavanju od najveće je važnosti za neprivilegirane u društvu, kao podrška za njihov izlazak iz začaranog kruga niske razine vještina, niske produktivnosti i nisko plaćenog zaposlenja. Važno je uočiti da su neki suočeni s višestrukim izvorima vlastitog nepovoljnog položaja, koji su posebni izazovi. Uklanjanje prepreka pristupu obrazovanju i osposobljavanju te zadovoljavanje njihovih specifičnih potreba, prema tome, ključni su za ostvarenje socijalne inkluzije i jednakosti. Politike kojima je cilj odgovor na diskriminaciju na tržištu rada trebale bi biti integralni dio djelotvorne strategije razvijanja vještina.

56. Infrastruktura za obrazovanje i osposobljavanje naročito je oskudna u *ruralnim sredinama* te je prema tome problem pristupa obrazovanju i osposobljavanju najkritičniji u njima. U ruralnim sredinama tri su osnovna cilja: jačanje infrastrukture i dostupnosti razvijanja vještina, ostvarenje zaposlenosti te istovremeno poboljšanje kvalitete obrazovanja i osposobljavanja. Promicanje pozitivnog stava prema razvijanju vještina također ima središnju važnost u ruralnim sredinama.

57. Širenje dosega nacionalnih ustanova za osposobljavanje do ruralnih sredina trebalo bi se kombinirati s inovativnim pristupima, kao što su:

a) osposobljavanje u zajednici koje je organizirano u skladu s gospodarskim prilikama lokalnih sredina i njihovim prilikama za zapošljavanje;

b) facilitating collaboration with other UN agencies by leveraging its tripartite strength to ensure a coherent delivery of development assistance at the country level, particularly under the “Delivering as One” framework for inter-agency coordination;

c) facilitating collaboration with other international agencies dealing with skills development, education and lifelong learning; and

d) strengthening inter-agency ties at the headquarters level through joint research, impact assessments, and tool development that builds on individual UN agency strengths.

Skills development for social inclusion of target groups

55. Access to education and training is of paramount importance for those who are disadvantaged in society to support them in moving out of the vicious circle of low-skills, low-productivity and low-wage employment. It is important to recognize that some face multiple sources of disadvantage, which pose particular challenges. Removing barriers for access to training and education, and addressing their specific needs, are thus essential for achieving social inclusion and equality. Policies aimed at addressing discrimination in the labour market should be an integral part of an effective skills development strategy.

56. Education and training infrastructure is particularly scarce in *rural areas* and thus the problem of access to education and training is most acute in rural areas. In rural areas, the three goals are to expand infrastructure and availability of skills development, create more employment, while also improving the quality of education and training. Promoting positive attitudes to skills development in rural areas is also of central importance.

57. Expanding the outreach of national training institutions to rural areas should be combined with innovative approaches, such as:

a) community-based training, in which training is provided in line with economic and employment opportunities of local areas;

b) učenje na daljinu, korištenjem informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT);

c) mobilno osposobljavanje, koje osposobljavanje približava ljudima;

d) naglasak na suradnji u razvijanju tehničkih i poduzetničkih vještina; te

e) metode temeljene na radu kako bi se poboljšala ruralna infrastruktura koja pruža osposobljavanje u graditeljstvu, održavanju i javnim ugovorima.

58. Diversificiran sustav osposobljavanja važan je mehanizam pomoći ruralnim radnicima za stjecanje i poboljšanje tehnologije, integraciju u globalne lance vrijednosti i opsluživanje lokalnih tržišta, unapređenje poduzetništva, poljoprivredne produktivnosti i pristupa tržištima te razvoj aktivnosti izvan seoskih gospodarstva koje mogu biti izvor dodatnih prihoda.

59. Napori za jačanje razvijanja vještina u ruralnim gospodarstvima trebaju biti integrirani u općenite napore za poboljšanje pristupa ruralnih radnika shemama socijalne sigurnosti i osiguranje ostvarenja njihovih prava. Jačanje razvijanja vještina doprinosi unapređenju lokalnog gospodarstva i lanaca vrijednosti vezanih uz specifičan proizvod, što sa svoje strane stvara potrebu za unapređenjem vještina.

60. Unutar *sive ekonomije* razvijanje vještina može doprinijeti poboljšanju produktivnosti i radnih uvjeta, dok u isto vrijeme može pomoći pri odgovoru na izazove koji stoje pred radnicima u sivoj ekonomiji, kao što je dogovoreno u zaključcima o osposobljavanju i razvoju ljudskih resursa (ILC, 2000). Niz strategija može se primijeniti za razvijanje vještina s tim ciljem:

a) *diversificirana ponuda osposobljavanja i vještina*, od pismenosti, dopunskog osnovnog obrazovanja, tehničkih i strukovnih vještina do menadžerskih i poduzetničkih vještina;

b) *modularni pristup* osposobljavanju, koji dijeli dugoročno osposobljavanje u niz kraćih programa, poboljšava pristup osposobljavanju za koji si ne mogu priuštiti, u smislu vremena i financija, dugoročno osposobljavanje.

b) distance learning by using information and communication technologies (ICT);

c) mobile training, which brings training closer to people;

d) emphasis in cooperatives on technical and entrepreneurship skills development; and

e) labour-based methods to improve rural infrastructure which provides training in construction, maintenance, and public contracting.

58. A diversified training system is an important mechanism for assisting rural workers to acquire and upgrade technologies; integrate into global value chains and serve local markets; improve entrepreneurship, agricultural productivity and access to markets as well as develop off-farm activities which can supplement incomes.

59. Efforts to boost skills development in rural economies need to be integrated into overall efforts to improve access of rural workers to social security schemes and to ensure the realization of their rights. Boosting skills development contributes to upgrading the local economy and product-specific value chains, which in turn generate demand for skills upgrading.

60. In the *informal economy*, skills development can contribute to improving productivity and working conditions while at the same time might help to address the challenges facing workers in the informal economy, as agreed in the conclusions concerning human resources training and development (ILC, 2000). A number of strategies can be used to develop skills to this effect:

a) *diversified training and skills provision*, ranging from literacy, remedial basic education, technical and vocational skills to managerial and entrepreneurship skills;

b) a *modular approach* to training, which divides long-term training into a set of short-term courses, improves access to training for those who cannot afford the time and expense of long-term training.

Shema pomaže ljudima da uče vlastitim tempom i na temelju vlastitih potreba;

c) *priznavanje vještina* stečenih radom u sivoj ekonomiji podrška je integraciji radnika u formalnu ekonomiju; te

d) ne smije se podcijeniti teret troška sudjelovanja u osposobljavanju. Inovativni načini potpore za pokrivanje tih troškova trebaju se istražiti, jer je mnogim radnicima u sivoj ekonomiji teško izravno izdvajati za te troškove.

61. Jačanje temelja sive ekonomije u smislu vještina dio je općenitih razvojnih nastojanja s ciljem poboljšanja trenutačnih uvjeta kao i olakšavanja formalizacije neformalnih aktivnosti. Socijalna zaštita i zdravstvena skrb, poštivanje radničkih prava, djelotvoran regulatorni okvir za poduzeća te veze između poduzeća u formalnoj i sivoj ekonomiji također mogu pomoći u procesu formalizacije.

62. Razvijanje vještina primarno je sredstvo omogućavanja *mladim ljudima* da bez zapreka ostvare prijelaz iz škole na posao. Mnogo mladih ima problema s pronalaženjem produktivnog zaposlenja zbog niske potražnje ili manjka priznavanja njihovih vještina te manjka prilika za osposobljavanje.

63. Potreban je sveobuhvatan pristup da bi se mlade žene i muškarci integrirali u tržište rada, uključujući ponudu relevantnog i kvalitetnog osposobljavanja za vještine, dostupnost informacija s tržišta rada te usluga usmjeravanja karijera i službi za zapošljavanje. Unaprijeđeno osnovno obrazovanje i temeljne radne vještine naročito su važni kako bi se mladim ljudima omogućilo da se uključe u cjeloživotno učenje i uđu na tržište rada. Također, važno je da odrasle osobe kojima nedostaje osnovnog obrazovanja i temeljnih radnih vještina dobiju priliku da to nadoknade.

64. Naukovanja, pripravništva i prakse djelotvorna su sredstva koja, povezujući školu i svijet rada, omogućuju mladim ljudima da steknu radno iskustvo zajedno s tehničkim i profesionalnim osposobljavanjem. Time se lakše prevladava njihov manjak radnog iskustva kad pokušavaju dobiti prvi posao.

The scheme assists people to learn at their own pace and based on their own needs;

c) *recognition of skills* acquired at work in the informal economy supports the integration of workers into the formal economy; and

d) the cost burden of participating in training cannot be underestimated. Innovative ways of sustaining the cost burden should be explored, given that many informal economy workers would find difficulty in contributing directly to costs.

61. Strengthening the skills base of the informal economy is part of the overall development effort to improve current conditions as well as facilitate the formalization of informal activities. Social protection and health care, respect for workers' rights, an efficient regulatory framework for business, and linkages between enterprises in the formal and informal economies also assist the formalization processes.

62. Skills development is a primary means of enabling *young people* to make a smooth transition from school to work. A large number of youth struggle to find productive employment due to low demand for or lack of recognition of their skills as well as lack of training opportunities.

63. A comprehensive approach is required to integrate young women and young men in the labour market, including the provision of relevant and quality skills training, the availability of labour market information and of career guidance and employment services. Improved basic education and core work skills are particularly important to enable youth to engage in lifelong learning as well as to enter the labour market. It is also important that adults who missed out on basic education and core work skills are given opportunities to redress this.

64. Apprenticeships, cadetships, traineeships and internships are effective means of bridging school and the world of work for young people by making it possible for them to acquire work experience along with technical and professional training. This helps overcome their lack of work experience when trying to get a first job.

65. Dalje treba istražiti specijalne i inovativne programe kako bi se zadovoljile specifične potrebe neprivilegiranih skupina mladih ljudi, kao što su davanje osobama koje su napustile školovanje „druge prilike“ da steknu osnovne vještine pismenosti i matematičke pismenosti, specijalni programi usmjereni na povećanje pohađanja škole djevojčica kako bi bile kvalificirane za radno osposobljavanje, te poticaji za zapošljavanje osoba koje ulaze na tržište rada da bi se prevladala njihova potencijalno niža produktivnost na inicijalnim razinama.

65. Special and innovative programmes need to be further explored to meet the specific needs of disadvantaged groups of young people, such as providing school drop-outs with the “second chance” to obtain basic literacy and numeracy skills, special programmes aiming to increase school attendance by girls so that they are qualified for work training, and hiring incentives for labour-market entrants to overcome their potentially lower productivity at the initial stages.

66. Osposobljavanje i razvijanje vještina pomažu većoj *integraciji ljudi s posebnim potrebama* u tržište rada. Iako zaštićene radionice mogu izgraditi kompetencije i samopouzdanje te time biti podrška tranziciji u opće tržište rada, integriranje ljudi s posebnim potrebama u opća radna mjesta bolji je pristup, gdje god je moguć. Poticaji kao što su smanjenje poreza, smanjenje doprinosa za socijalno osiguranje te pomoć pri modificiranju radnog mjesta mogu potaknuti poduzeća da zaposle ljude s posebnim potrebama.

66. Training and skills development assist greater *integration of people with disabilities* in the labour market. While sheltered workshops could build competencies and self-confidence and thus support a transition to the mainstream labour market, integrating people with disabilities into mainstream workplaces is a better approach, whenever possible. Incentives such as tax reduction, reduction of contributory costs of social insurance and assistance in workplace modifications can encourage enterprises to employ people with disabilities.

67. Poboljšana prenosivost vještina, podržana od nacionalnog i/ili regionalnog ili međunarodnog kvalifikacijskog okvira, pomaže *radnicima migrantima* da dobiju zaposlenje primjereno njihovim kvalifikacijama i stručnosti. Regionalni kvalifikacijski okviri i regionalna suradnja za zajedničko priznavanje kvalifikacija stvaraju povoljne preduvjete za olakšavanje mobilnosti rada i prenosivost vještina.

67. Improved portability of skills, supported by national and/or regional or international qualification frameworks, helps *migrant workers* obtain employment commensurate with their qualifications and expertise. Regional qualifications frameworks and regional cooperation for mutual recognition of qualifications create a favourable condition for facilitating labour mobility and portability of skills.

68. Naročitu pozornost treba obratiti na položaj radnika u netipičnim radnim odnosima, koji su često isključeni iz strukovnog osposobljavanja i mogućnosti osposobljavanja na radnom mjestu.

68. Extra attention should be paid to the situation of workers in atypical employment relationships who are often excluded from vocational training and on-the-job training facilities.

69. *Vlade* su primarno odgovorne za socijalnu inkluziju, savjetovanjem sa socijalnim partnerima, te za osiguranje odgovarajućeg pristupa skupinama s posebnim potrebama primjerenom razvijanju vještina za produktivan i doličan posao. Primjerene mjere uključuju:

69. *Governments* have the prime responsibility in consultation with social partners for social inclusion and for assuring that groups with special needs have adequate access to appropriate skills development for productive and decent work. Appropriate measures include:

a) osnovne vještine, uključujući pismenost i matematičku pismenost, za sve;

a) provision of basic skills, including literacy and numeracy, to all;

b) inkorporiranje razvijanja vještina, da bi bilo sastavni dio ulaganja u ruralnu infrastrukturu i ostalih sredstava unapređenja poljoprivrednog sektora;

b) incorporating skills development in rural infrastructure investment and other means of upgrading the agricultural sector;

c) ustanovljavanje međuministarskih mehanizama da bi se odgovorilo na pitanje razvijanja vještina vezano uz migracije i radnike s netipičnim radnim odnosima;

d) davanje poticaja poslodavcima za zapošljavanje osoba s posebnim potrebama te osoba iz ostalih neprivilegiranih skupina. Oni mogu uključivati, primjerice, porezne poticaje, smanjene doprinose za socijalnu zaštitu i subvencije za modifikaciju radnih mjesta za osobe s posebnim potrebama;

e) utvrđivanje i iskorištavanje mogućnosti javno-privatnog partnerstva tamo gdje daje dodatnu vrijednost zadovoljenju potreba poduzeća i radnika za razvijanjem vještina, i u skladu s dogovorima sa socijalnim partnerima;

f) kao dodatni poticaj prelasku u formalnu ekonomiju ponuda pristupa subvencioniranom osposobljavanju za mala i srednja poduzeća u formalnoj ekonomiji; te

g) isto tako, usmjeriti osposobljavanje prema malim i srednjim poduzećima u sivoj ekonomiji da bi im se omogućio put do formalnog rada.

70. *Socijalni partneri* trebali bi promicati razvijanje vještina ciljanih skupina:

a) podrškom integraciji osoba s posebnim potrebama u tržište rada;

b) ponudom iskustva raznolikih radnih mjesta za mlade ljude; te

c) razmatranjem djelotvornih aranžmana financiranja s ciljem prevladavanja specifičnih nepovoljnih preduvjeta za pristup inicijalnom osposobljavanju i cjeloživotnom učenju.

71. *ILO* može pružiti pomoć državama članicama:

a) provedbom istraživanja o djelotvornim pristupima razvijanju vještina u sivoj ekonomiji, što bi trebalo uključivati posebnu usredotočenost na žene;

c) establishing inter-ministerial mechanisms to respond to the question of skills development related to migration and workers with atypical employment relationships;

d) providing incentives for employers to hire persons with disabilities and from other disadvantaged groups. These could include, for example, tax incentives, reduced social protection contributory costs and subsidies for workplace modifications for people with disabilities;

e) identifying and utilizing opportunities for public–private partnerships where these add value to meeting skills development needs of enterprises and workers, and as agreed to by the social partners;

f) as an additional incentive to join the formal economy, offering access to subsidized training to SMEs in the formal economy; and

g) likewise, directing training at SMEs in the informal economy to provide them an avenue to formal work.

70. *Social partners* should promote skills development of target groups by:

a) supporting the integration of people with special needs into the labour market;

b) offering a variety of workplace experiences to young people; and

c) considering effective funding arrangements to overcome specific disadvantages in accessing initial training and lifelong learning.

71. The *ILO* can assist the member States by:

a) undertaking research on effective approaches to skills development in the informal economy, which should include special focus on women;

b) razvojem strategija, u sklopu ILO-ovog Multilateralnog okvira za migracije rada (2005.), za omogućavanje razvijanja vještina radnicima migrantima, regionalne sheme priznavanja vještina i za unapređenje cirkularne migracije te ostalih mjera s ciljem odgovora na učinak koji proizvodi odljev mozgova te njegova poništavanja;

c) predlaganjem strategija za razvijanje vještina za radnike u netipičnim radnim odnosima te za uključivanje osoba s posebnim potrebama u opće programe osposobljavanja i unapređenja zapošljivosti;

d) dokumentiranjem i diseminacijom dobrih praksi za promociju vještina i doličnog posla za različite ciljane skupine, reflektirajući bogata iskustva država članica;

e) procjenama učinka nacionalnih strategija za unapređenje zapošljavanja mladih i doprinosa njihovih komponenti koje se odnose na razvijanje vještina; te

f) razvojem strategija za širenje dostupnosti i poboljšanje kvalitete ponude razvijanja vještina u ruralnim sredinama, u skladu sa strateškim usmjerenjima iz zaključaka opće rasprave o unapređenju ruralnog zapošljavanja za smanjenje siromaštva (ILC, 2008).

b) within the ILO Multilateral Framework on Labour Migration (2005), developing strategies for providing skills development to migrant workers, for regional skills recognition schemes, and to promote circular migration and other measures to address and reverse the impact of brain drain;

c) proposing strategies for skills development for workers in atypical employment relationships and for including persons with disabilities in mainstream training and employment promotion programmes;

d) documenting and disseminating good practices in promoting skills and decent work for different target groups by reflecting the rich experiences of the member States;

e) assessing the impact of national youth employment promotion strategies and of the contributions of their skills development components; and

f) developing strategies for extending the availability and improving the quality of skills development provision in rural areas in line with the strategic orientations of the conclusions to the general discussion on promotion of rural employment for poverty reduction (ILC, 2008).

2. OECD

Pismenost u informatičko doba – Konačno izvješće Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih, 2000. / Literacy in the information age - Final Report of the International Adult Literacy Survey, 2000

UVOD

Ovo poglavlje uvodi sudionike u istraživanje. Također daje, u sažetom obliku, definiciju pismenosti korištenu pri procjenjivanju te metode primijenjene za prikupljanje podataka i skaliranje rezultata - informacije koje su nužne za razumijevanje razina pismenosti i skala vještina korištenih u analizi podataka. Na kraju je predstavljen pregled ključnih nalaza.

Sudionici

Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (IALS) provedeno je velikim zajedničkim naporima vlada, nacionalnih statističkih agencija, istraživačkih institucija i Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). Razvoj i rukovođenje istraživanjem koordinirali su Statistics Canada i Education testing service iz Princetona u New Jerseyju. U raznim ciklusima istraživanja te na različite načine, značajan doprinos stigao je iz Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku pri Ministarstvu obrazovanja Sjedinjenih Država, doprinos koji je uvelike olakšao provedbu projekta i u konačnici omogućio izradu ove publikacije.

Godine 1994. devet zemalja - Kanada (stanovništvo engleskog i francuskog govornog područja), Francuska, Njemačka, Irska, Nizozemska, Poljska, Švedska, Švicarska (područja njemačkog i francuskog govornog područja) te Sjedinjene Države - provelo je prvu svjetsku sveobuhvatnu, komparativnu procjenu pismenosti odraslih. Podaci za sedam zemalja objavljeni su u publikaciji Pismenost, gospodarstvo i društvo: Rezultati prvog Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih u prosincu 1995. godine (OECD i Statistics Canada, 1995).

INTRODUCTION

This section introduces the participants in the survey. It also provides, in summary form, the definition of literacy used for the assessment and the methods employed for the data collection and scaling of the results – information necessary for an understanding of the literacy levels and performance scales used in the dana analysis. Finally, an overview of the key findings is presented.

The Participants

The International Adult Literacy Survey (IALS) was a large-scale co-operative effort by governments, national statistical agencies, research institutions and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). The development and management of the survey were co-ordinated by Statistics Canada and the Educational Testing Service of Princeton, New Jersey. At various survey cycles, and in different ways, substantial input was received from the National Center for Education Statistics of the United States Department of Education, input that has greatly facilitated the project and ultimately made this publication possible.

In 1994, nine countries – Canada (English and French-speaking populations), France, Germany, Ireland, the Netherlands, Poland, Sweden, Switzerland (German and French-speaking regions) and the United States – fielded the world's first largescale, comparative assessment of adult literacy. Data for seven of these countries were published in *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey* in December 1995 (OECD and Statistics Canada, 1995).

Potaknute tim prikazanim uspjehom, pet dodatnih država, odnosno teritorija - Australija, belgijska flamanska zajednica, Velika Britanija, Novi Zeland i Sjeverna Irska - odlučilo je 1996. primijeniti IALS-ove instrumente na uzorke iz svoga odraslog stanovništva. Usporedni podaci iz tog kruga prikupljanja objavljeni su u studenom 1997. u publikaciji Vještine pismenosti za društvo znanja: Daljnji rezultati Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih (OECD i HRDC, 1997).

Drugih devet država, odnosno regija - Čile, Češka, Danska, Finska, Mađarska, Italija, Norveška, Slovenija i talijansko govorno područje u Švicarskoj - sudjelovalo je 1998. u trećem velikom krugu prikupljanja podataka. Rezultati iz većine tih zemalja uključeni su u ovo izvješće. Ograničeni podaci o pismenosti za Portugal postali su dostupni 1998. i uključeni su u izvješće u slučajevima kad je veličina uzorka bila dovoljna za analizu. Japan, Malezija, Meksiko i španjolski Kanarski otoci također su uspješno eksperimentirali instrumentima preuzetima iz IALS-a.

Definicija pismenosti

Mnoge prethodne studije tretirale su pismenost kao stanje koje odrasle osobe ili posjeduju ili ne posjeduju. IALS ne definira više pismenost proizvoljnim standardima razine čitanja, na temelju kojih se razlikuje mala skupina onih koji potpuno ne zadovolje test („nepismeni“) od gotovo svih ostalih osoba koje su odrasle u zemljama OECD-a, a koje su dostigle minimalni prag („pismeni“). Nasuprot tome, razine vještine duž jednog kontinuuma pokazuju koliko dobro odrasle osobe koriste informacije da bi funkcionirale u društvu i gospodarstvu. Tako se pismenost definira kao posebna sposobnost i način ponašanja:

mogućnost razumijevanja i primjene informacija u tiskanom obliku unutar dnevnih aktivnosti, kod kuće, na poslu i u zajednici - za ostvarenje vlastitih ciljeva i razvoj vlastitog znanja i potencijala.

Određujući široki skup kompetencija vezanih uz procesuiranje informacija, ovaj konceptualni pristup ukazuje na mnogostrukost vještina koje čine pismenost u naprednim industrijaliziranim zemljama. Konceptualni okvir, definicije pismenosti i stavke u testu korištene za procjenu detaljno su opisani u Dodatku A. Operativno, pismenost se mjeri trima domenama opisanima u Okviru A, pri čemu svaka sadrži općenit niz vještina relevantnih za obavljanje raznolikih zadaća.

Encouraged by this demonstration of success, five additional countries or territories – Australia, the Flemish Community in Belgium, Great Britain, New Zealand and Northern Ireland – decided to administer the IALS instruments to samples of their adult populations in 1996. Comparative data from this round of collection were released in November 1997 in *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey* (OECD and HRDC, 1997).

Nine other countries or regions – Chile, the Czech Republic, Denmark, Finland, Hungary, Italy, Norway, Slovenia and the Italian-speaking region of Switzerland – participated in a third, large-scale round of data collection in 1998. Results for most of these countries are included in this report. Limited literacy data became available for Portugal in 1998 and are reported where the sample size is sufficient to support the analysis. Japan, Malaysia, Mexico and the Canary Islands region of Spain have also successfully experimented with IALS-derived instruments.

Definition of Literacy

Many previous studies have treated literacy as a condition that adults either have or do not have. The IALS no longer defines literacy in terms of an arbitrary standard of reading performance, distinguishing the few who completely fail the test (the “illiterates”) from nearly all those growing up in OECD countries who reach a minimum threshold (those who are “literate”). Rather, proficiency levels along a continuum denote how well adults use information to function in society and the economy. Thus, literacy is defined as a particular capacity and mode of behaviour:

the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.

In denoting a broad set of information-processing competencies, this conceptual approach points to the multiplicity of skills that constitute literacy in advanced industrialized countries. The conceptual framework, the definitions of literacy and the test items used for the assessment are described in detail in Annex A. Literacy is measured operationally in terms of the three domains described in Box A, each encompassing a common set of skills relevant for diverse tasks.

Okvir A - Tri domene vještina pismenosti

Prozna pismenost – znanja i vještine potrebne za razumijevanje i korištenje informacija iz tekstova, uključujući uvodnike, vijesti, brošure i priručnike s uputama za korištenje.

Dokumentna pismenost – znanja i vještine potrebne za pronalaženje i korištenje informacija sadržanih u raznim oblicima, uključujući prijave za posao, obrasce za obračun plaće, vozne redove, karte, tablice i grafikone.

Kvantitativna pismenost – znanja i vještine potrebni za primjenu aritmetičkih operacija, pojedinačnih ili u nizu, na brojeve koji su u tiskanim sadržajima, kao što su usklađivanje stanja na tekućem računu, izračun napojnice, popunjavanje narudžbenice ili izračun iznosa kamate za kredit iz oglasa.

Box A - Three Domains of Literacy Skills

Prose literacy – the knowledge and skills needed to understand and use information from texts including editorials, news stories, brochures and instruction manuals.

Document literacy – the knowledge and skills required to locate and use information contained in various formats, including job applications, payroll forms, transportation schedules, maps, tables and charts.

Quantitative literacy – the knowledge and skills required to apply arithmetic operations, either alone or sequentially, to numbers embedded in printed materials, such as balancing a chequebook, figuring out a tip, completing an order form or determining the amount of interest on a loan from an advertisement.

Mjerenje pismenosti

U sklopu IALS-a korištena je sofisticirana metodologija, koju je razvio i primijenio Educational Testing Service da bi se mjerila vještina pismenosti unutar svake domene na skali od 0 do 500 bodova. Vještina pismenosti unutar svake domene izražena je brojčanim rezultatom, definiranim kao točka na kojoj osoba ima 80 posto šanse za uspješno izvršavanje niza zadataka varirajuće težine uključenih u procjenu. Okvir B opisuje pet razina pismenosti koje odgovaraju izmjerenim rasponima postignutih rezultata. Te su razine, što je detaljno objašnjeno u Dodatku A, u ovom izvješću korištene za analitičke svrhe.

Measurement of Literacy

The IALS employed a sophisticated methodology developed and applied by the Educational Testing Service to measure literacy proficiency for each domain on a scale ranging from 0 to 500 points. Literacy ability in each domain is expressed wby a score, defined as the point at which a person has an 80 per cent chance of successful performance from among the set of tasks of varying difficulty included in the assessment. Box B describes five levels of literacy that correspond to measured ranges of scores achieved. These levels, explained in more depth in Annex A, are used in this report for analytical purposes.

Okvir B - Pet razina pismenosti

Prva razina - ukazuje na osobe s vrlo slabim vještinama, gdje se, primjerice, može dogoditi da pojedinac nije u mogućnosti odrediti točnu količinu lijeka koju treba dati djetetu na temelju informacija otisnutih na ambalaži.

Druga razina - ispitanici se mogu nositi sa sadržajem koji je jednostavan, jasno iznesen i koji uključuje zadaće što nisu prekompleksne. Ukazuje na slabu razinu vještina, ali ne tako vidljivu kao što je to kod prve razine. Identificira ljude koji mogu čitati, ali test rješavaju loše. Možda su razvili vještine da bi se nosili sa svakodnevnim zahtjevima u pogledu pismenosti, ali njihova niska razina vještina otežava im suočavanje s novim zahtjevima, kao što je učenje novih radnih vještina.

Treća razina - smatra se prihvatljivim minimumom za nošenje sa zahtjevima svakodnevnog života i rada u kompleksnom, naprednom društvu. Označava razinu vještina koja otprilike odgovara potrebnoj za uspješan završetak sekundarnog školovanja i upis na fakultet. Poput viših razina, zahtijeva sposobnost integriranja nekoliko izvora informacija i rješavanje kompleksnijih problema.

Četvrta i peta razina - opisuju ispitanike koji su demonstrirali da vladaju vještinama procesuiranja informacija višeg stupnja.

Box B - Five Levels of Literacy

Level 1 - indicates persons with very poor skills, where the individual may, for example, be unable to determine the correct amount of medicine to give a child from information printed on the package.

Level 2 - respondents can deal only with material that is simple, clearly laid out, and in which the tasks involved are not too complex. It denotes a weak level of skill, but more hidden than Level 1. It identifies people who can read, but test poorly. They may have developed coping skills to manage everyday literacy demands, but their low level of proficiency makes it difficult for them to face novel demands, such as learning new job skills.

Level 3 - is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems.

Levels 4 and 5 - describe respondents who demonstrate command of higher-order information processing skills.

Prikupljanje podataka

Podatke predstavljene u ovom izvješću prikupile su zemlje koje su sudjelovale u uzastopnim ciklusima prikupljanja podataka između 1994. i 1998., korištenjem uzoraka odrasle populacije u dobi od 16 do 65 godina, reprezentativnih na nacionalnoj razini. Istraživanje su provodili iskusni anketari u domovima ispitanika. Dodatak B detaljnije opisuje model koji se koristio u sklopu IALS-a. Model je kombinirao tehnike obrazovne procjene s metodama anketiranja kućanstva. U dodatku je također opis mjera kontrole kvalitete provedenih u sklopu IALS-a da bi se osigurala visoka kvaliteta dobivenih podataka. Također su opisane pojačane mjere poduzete da bi se dalje poboljšale kvaliteta podataka i njihova usporedivost u narednim ciklusima istraživanja. Specifičnim pitanjima koja se odnose na validnost, pouzdanost i usporedivost podataka bavi se Dodatak C.

Ukratko, ispitanicima je najprije postavljen niz pitanja da bi se dobile popratne informacije o njima, na primjer demografski detalji, radna povijest itd. Nakon što je taj popratni upitnik popunjen, anketar je predočio knjižicu koja sadrži šest jednostavnih zadataka. Ako ispitanik nije uspio ispravno riješiti bar dva, intervju se prekidao. Ispitanici koji su ispravno riješili dva ili više zadataka nakon toga su dobili više raznolikih zadataka, tiskanih u odvojenim knjižicama. Nije se mjerilo vrijeme, a ispitanici su poticani da isprobaju svaku vježbu. Time su dobili maksimalnu priliku da demonstriraju svoje vještine.

GLAVNE ZNAČAJKE

Globalizacija, tehnološke promjene i organizacijski razvoj oblikuju ponudu i potražnju viših razina vještina pismenosti u informacijskom dobu. Kako se taj proces unapređenja vještina razvija, IALS-ovi rezultati mogu kreatorima politika odgovornima za osmišljavanja politika cjeloživotnog učenja, socijalnih politika i politika tržišta rada pružiti uvid u to pitanje.

IALS-ovi podaci ilustriraju kako su vještine pismenosti raspodijeljene, na međunarodnoj i nacionalnoj razini, što determinira dostizanje viših razina pismenosti i koje društvene i ekonomske ishode, odnosno koristi proizvode. Slijede sažeti ključni rezultati.

Data Collection

The data presented in this report were collected by the countries participating in successive cycles of data collection between 1994 and 1998, using nationally representative samples of the adult population aged 16-65. The survey was conducted in people's homes by experienced interviewers. Annex B describes in more detail the design used for the IALS. This combined educational assessment techniques with methods of household survey research. Also included in this annex is a description of the quality control measures implemented throughout the course of the IALS in order to ensure that high-quality data would be obtained. It also describes the enhanced measures taken to further improve data quality and comparability during the subsequent cycles of the survey. Specific issues concerning validity, reliability and comparability of the data are addressed in Annex C.

In brief, respondents were first asked a series of questions to obtain background information about them, *e.g.* demographic details, work history, etc. Once this background questionnaire was completed, the interviewer presented a booklet containing six simple tasks. If a respondent failed to complete at least two of these correctly, the interview was adjourned. Respondents who completed two or more tasks correctly were then given a much larger variety of tasks, printed in a separate booklet. The assessment was not timed, and respondents were urged to try each exercise. Respondents were thus given maximum opportunity to demonstrate their skills.

HIGHLIGHTS

Globalisation, technological change and organisational development are shaping both the supply of, and the demand for higher levels of literacy skills in the information age. As this process of upskilling unfolds, the IALS findings can provide insights for policy makers responsible for the design of lifelong learning, social and labour market policies.

The IALS data illustrate how literacy skills are distributed, internationally and nationally, what determines the attainment of higher levels of literacy, and what are its broader social and economic outcomes and benefits. The key findings are summarised below.

Raspodjele vještina pismenosti među stanovništvom

Ovo novo izvješće uključuje podatke 12 izvornih zemalja koje su sudjelovale u IALS-u i uspoređuje njihove rezultate na području pismenosti s rezultatima devet sljedećih država, odnosno regija za koje su prethodno nedostupni podaci o razmjerima problema pismenosti sada dostupni: Čile, Češka, Danska, Finska, Mađarska, Norveška, Portugal, Slovenija i švicarsko stanovništvo talijanskog govornog područja.

U 14 od tih 20 država najmanje 15 posto odraslih osoba posjeduje vještine pismenosti samo na najrudimentarnijoj razini, što im otežava nošenje s rastućim zahtjevima informacijskog doba. Države s mnogo građana na najnižoj (više od 15 posto na testu prozne pismenosti) razini pismenosti su: Australija, Belgija (Flandrija), Kanada, Čile, Češka, Mađarska, Irska, Novi Zeland, Poljska, Portugal, Slovenija, Švicarska, Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Države.

U šest država manje od 15 posto odraslih je na najnižoj razini vještina pismenosti (Danska, Finska, Njemačka, Nizozemska, Norveška i Švedska), ali čak i u zemlji s najvišim rezultatom na testu (Švedska) osam posto odraslog stanovništva suočava se s ozbiljnim nedostatkom pismenosti u svakodnevnom životu i poslu.

Prema tome, niska razina vještina nije ustanovljena samo kod marginaliziranih skupina, nego i kod znatnog dijela odraslog stanovništva u svim zemljama što su sudjelovale u istraživanju. Stoga čak i ekonomski najnaprednija društva imaju manjak vještina pismenosti. Od jedne do tri četvrtine odraslih ne uspijeva dostići treći stupanj pismenosti, za koji stručnjaci smatraju da je prihvatljiva minimalna razina vještine za nošenje sa zahtjevima modernog života i rada.

Najveće razlike među zemljama u pogledu pismenosti javljaju se kod ljudi s najmanje formalnog obrazovanja. U nekim zemljama značajan broj odraslih s malo školovanja može demonstrirati visoke razine vještina pismenosti, a u drugima je samo mali udio odraslih s malo školovanja stekao razinu vještina koja će vjerojatno biti nužna u informacijskom dobu.

Population Distributions of Literacy Skills

This new report includes data for the 12 original IALS countries and compares their literacy scores with those of nine more countries or regions for which new, previously unavailable data on the extent of the literacy problem have now become available: Chile, Czech Republic, Denmark, Finland, Hungary, Norway, Portugal, Slovenia and the Italian-speaking population of Switzerland.

In 14 out of 20 countries, at least 15 per cent of all adults have literacy skills at only the most rudimentary level, making it difficult for them to cope with the rising skill demands of the information age. Countries with large numbers of citizens at the lowest level of literacy (more than 15 per cent on the prose literacy test) are: Australia, Belgium (Flanders), Canada, Chile, Czech Republic, Hungary, Ireland, New Zealand, Poland, Portugal, Slovenia, Switzerland, the United Kingdom and the United States.

In six countries less than 15 per cent of adults find themselves at the lowest level of literacy skills (Denmark, Finland, Germany, Netherlands, Norway and Sweden), but even in the country with the highest score on the test (Sweden) 8 per cent of the adult population encounters a severe literacy deficit in everyday life and at work.

Thus, low skills are found not just among marginalised groups but among significant proportions of the adult populations in all countries surveyed. Hence, even the most economically advanced societies have a literacy skills deficit. Between one-quarter and three-quarters of adults fail to attain literacy Level 3, considered by experts1 as a suitable minimum skill level for coping with the demands of modern life and work.

The largest differences between countries in literacy proficiency occur for people with the least formal education. In some countries significant numbers of adults with little schooling are able to demonstrate high levels of literacy skills; in others only a small proportion of adults with little schooling has acquired the level of skills that is likely to be required in the information age.

Odrasli s niskim vještinama pismenosti obično ne smatraju da im njihov manjak vještina predstavlja velike poteškoće. Ispitanici su u golemoj većini odgovorili da su njihove čitalačke vještine dovoljne za zadovoljenje svakodnevnih potreba bez obzira na razine vještina utvrđene testom. To može odražavati činjenicu da su mnogi ispitanici razvili strategije za svladavanje poteškoća ili da mnogi uobičajeni poslovi ne zahtijevaju visoke razine pismenosti, što je situacija koja će se vjerojatno promijeniti kako ekonomije znanja sazrijevaju.

Što prethodi pismenosti

Najvažniji je pretkazatelj vještine pismenosti razina obrazovanja. U prosjeku, ljudi imaju otprilike 10 bodova bolji rezultat pismenosti na IALS-ovom testu za svaku dodatnu godinu pohađanja škole. Dalje, u većini država postoji negativna korelacija između dobi i vještina pismenosti, djelomično i zato što starije skupine stanovništva imaju u prosjeku nižu razinu obrazovanja. Pozitivan učinak inicijalnog obrazovanja na vještinu pismenosti mladih odraslih naročito je izražen u gospodarstvima u razvoju. Napori za daljnjim dizanjem razine vještina pismenosti najdjelotvorniji su kad su usmjereni na mlade s nižim društveno-ekonomskom porijeklom.

Iako je veza između razine obrazovanja i vještine pismenosti nedvojbeno jaka, ona je također kompleksna. Prvo, obiteljska pozadina i naročito stupanj obrazovanja roditelja utječu na taj odnos. Dalje, stjecanje pismenosti odvija se i u godinama nakon završetka škole.

Vještina pismenosti održava se i jača redovitom upotrebom. Dok školovanje pruža ključnu osnovu, podaci upućuju na to da je samo informalnim učenjem i aktivnim korištenjem vještina pismenosti u dnevnim aktivnostima - kod kuće i na poslu - moguće dostići više razine vještina. Stvaranje okoline bogate pismenošću, na radnom mjestu te općenito, može donijeti trajne, međugeneracijske učinke.

Povezanost između vještina pismenosti i aktivnosti kao što su sudjelovanje u obrazovanju i osposobljavanju odraslih, čitanje na poslu i kod kuće, te sudjelovanje u dobrovoljnim aktivnostima u zajednici općenito je značajna u statističkom smislu, ali se u stvarnosti čini prilično slabom, naročito u usporedbi sa snagom povezanosti inicijalnog obrazovnog dostignuća, vještina pismenosti i tržišta rada.

Adults with low literacy skills do not usually consider that their lack of skills presents them with any major difficulties. Respondents replied overwhelmingly that their reading skills were sufficient to meet everyday needs regardless of tested skill levels. This may reflect the fact that many respondents have developed coping strategies or that many ordinary jobs do not require high levels of literacy, a situation that is likely to change as the knowledge economy matures.

Antecedents of Literacy Skills

The most important predictor of literacy proficiency is educational attainment. On average, people increase their literacy scores on the IALS test by about 10 points for each additional year they attend school. Further, in most countries, age is negatively correlated with literacy skills, partly because older cohorts have on average lower educational attainment. The beneficial effects of initial education on the literacy skills of young adults are particularly pronounced in emerging economies. Efforts to further raise the levels of literacy proficiency are most effective when focused on youth from lower socio-economic backgrounds.

Although the relationship between educational attainment and literacy skills is undoubtedly strong, it is also complex. First, home background and particularly the level of education of the parents influence this relationship. Further, literacy acquisition also occurs during the years beyond school.

Literacy skills are maintained and strengthened through regular use. While schooling provides an essential foundation, the evidence suggests that only through informal learning and the active use of literacy skills in daily activities – both at home and at work – will higher levels of proficiency be attained. The creation of literacy-rich environments, in the workplace and more generally, can have lasting, intergenerational effects.

The associations between literacy skills and activities such as participation in adult education and training, reading at work and at home, and participation in voluntary community activities are generally significant in a statistical sense but seem quite small from a substantive viewpoint, especially compared with the strength of the relationships between initial educational attainment, literacy skills and the labour market.

Vještine pismenosti i karakteristike tržišta rada

U nizu zemalja više razine vještina pismenosti radne snage povezane su s većim udjelima stručnih poslova u gospodarstvu.

Vještine pismenosti pozitivno utječu na vjerojatnost da će osoba imati položaj za koji je potrebna viša razina stručnosti („bijeli ovratnici"), te negativan na vjerojatnost da će biti nezaposlena ili biti na položaju „plavog ovratnika". Daljnji dokazi koji podupiru taj zaključak dobiju se kad se ispitaju kategorije zanimanja po gospodarskim sektorima.

Osim što povećava karijerne izglede, pismenost smanjuje izglede za nezaposlenost. U većini zemalja niske vještine povezuju se s većom učestalosti dugoročne nezaposlenosti, nasuprot kratkoročnoj nezaposlenosti.

Utjecaj poboljšane pismenosti, naročito u visokostručnim zanimanjima „bijelih ovratnika", različit je ovisno o razini obrazovanja pojedinca. Koristi koje nastaju od poboljšanih vještina pismenosti mnogo su veće za radnike s visokim nego one sa sekundarnim obrazovanjem.

Pismenost, zarade i razlike u nadnicama

Od čimbenika koji su istraženi u analizi nadnica razina obrazovanja najvažnija je determinanta zarade u većini zemalja, čak i kad su variranja ostalih čimbenika konstantna. Ali, postoje i velike razlike u snazi te veze u različitim zemljama koje su sudjelovale u istraživanju.

Vještina pismenosti također znatno utječe na zaradu u mnogim zemljama koje su sudjelovale u istraživanju. Utjecaj vještina pismenosti na zaradu djelomično ovisi o razlikama u razini obrazovanja, ali u mnogim zemljama pismenost također ima neovisan, čisti učinak na nadnice.

Među zemljama postoje velike razlike u tome kako njihova tržišta rada nagrađuju obrazovanje i koliko plaćaju za vještine i iskustvo. Nagrade tržišta rada vezane uz obrazovanje, vještine i iskustvo pojačane su ili oslabljene relativnim stanjima ponude i potražnje.

Literacy Skills and Features of the Labour Market

Across countries, higher levels of literacy skills in the workforce are associated with larger proportions of knowledge jobs in the economy.

Literacy skills influence positively the probability of being in a white-collar high-skilled position and negatively the probability of being unemployed or in a blue-collar position. Further evidence supporting this conclusion is obtained when examining occupational categories by industrial sectors.

Literacy not only enhances career prospects, but also reduces the chance of being unemployed. In most countries, low skills are associated with a higher incidence of long-term unemployment as opposed to short-term unemployment.

The impact of improved literacy, especially in white-collar high-skilled occupations, differs according to the level of educational attainment of individuals. The benefits accruing to improved literacy skills are much higher for workers with tertiary education than for those with secondary education.

Literacy, Earnings and Wage Differentials

Of the factors studied in the wage analysis, educational attainment is the most important determinant of earnings in most countries, even when variations in the other factors are held constant. But there are also major differences in the strength of this relationship across the countries investigated.

Literacy proficiency also has a substantial effect on earnings in many of the countries studied. The effect of literacy skills on earnings depends in part on differences in levels of education, but in many countries literacy also has an independent, net effect on wages.

There are large differences between countries in how much their labour markets reward education and how much they pay for skills and experience. Labour market rewards associated with education, skills and experience are amplified or attenuated by the relative conditions of supply and demand.

Šire društvene koristi vještina pismenosti

Odnos između vještina pismenosti i makroekonomskog i društvenog razvoja prilično je složen te u ovom izvješću nije detaljno istražen. No, niz netržišnih koristi povezuje se s vještinama pismenosti. Čini se da zemlje s većom nejednakosti u pogledu raspodjele prihoda također imaju veću nejednakost u pogledu raspodjele vještina pismenosti. Visoka razina pismenosti također se povezuje s boljim zdravstvenih ishodima, primjerice, povećanom dugovječnošću i zdravijim navikama i životnim stilovima. Postoji daljnja veza između pismenosti i javne i građanske participacije koja se može vidjeti u tome da povećana politička participacija žena prati rast prosječnih razina pismenosti zemlje.

Zaključak

Činjenica da su IALS-ova izvješća privukla veliki interes kreatora politika, analitičara i popularnih medija ne iznenađuje. Studija je pružila informacije o nizu pitanja za koja postoji velika zainteresiranost i zabrinutost. No, kao i svaka dobro osmišljena studija, postavila je jednako toliko pitanja koliko je dala odgovora. Među tim pitanjima ključna su ona o povezanosti vještina pismenosti s ostalim vještinama koje se smatraju važnima za produktivnost radne snage i uspjeh na tržištu rada.

Wider Social Benefits of Literacy Skills

The relationship between literacy skills and macroeconomic and social development is quite complex and has not been investigated in detail in this report. However, a number of non-market benefits are associated with literacy skills. It appears that countries with a more unequal distribution of income also have a more unequal distribution of literacy skills. High literacy is also associated with better health outcomes, for example, increased longevity and healthier habits and life styles. There is a further link between literacy and public and civic participation that can be seen in the increased political participation of women as the average literacy levels of countries rise.

Conclusion

Not surprisingly, the IALS reports have attracted a great deal of interest from policy makers, analysts and the popular press. The study has provided information on a number of questions of pressing interest and concern. Yet, as with any wellconceived study, it has also raised as many questions as it has answered. Key among such questions are those asking about the relationship of literacy skills to other skills thought to be important to workforce productivity and labour market success.

Nadići retoriku: Politike i prakse učenja odraslih - Glavne značajke, 2003. /

Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices - Highlights, 2003

Učenje odraslih znatno je dobilo na važnosti u posljednjem desetljeću. Razlog je to što se gospodarstva i sve starija društva OECD-a sve više temelje na znanju. Visoka razina nezaposlenosti među nekvalificiranima, povećana i priznata važnost ljudskog kapitala u gospodarskom rastu i socijalnom razvoju - zajedno s javnim interesom u poboljšanju socijalnog i osobnog razvoja - učinile su nužnim povećanje mogućnosti učenja odraslih u širem kontekstu cjeloživotnog učenja. Ovisno o državi i kontekstu, te se mogućnosti mogu odnositi na zapošljavanje, na potrebu za stjecanjem osnovnih vještina ili usavršavanjem postojećih, a mogu se odnositi i na socijalne i građanske interese. No, u isto vrijeme prisutne su velike nepravde u pogledu pristupa i pružanja učenja.

Adult learning has taken on a much higher profile in the last decade, as OECD economies and ageing societies are increasingly knowledge-based. High unemployment rates among the unskilled, the increased and recognised importance of human capital for economic growth and social development – together with public interest in improving social and personal development – make it necessary to increase learning opportunities for adults within the wider context of lifelong learning. Depending on the country and context, these opportunities may be related to employment, to the need for basic skills or upskilling, or may respond to social and civic preoccupations. At the same time however, there are strong inequities in terms of access and provision.

Stoga je vrijeme da se nadiđe retorika i pripreme konkretni odgovori obrazovne politike da bi se proširile obrazovne mogućnosti za odrasle. Svrha je ove publikacije da dokumentira iskustva devet zemalja u spomenutom području.

PROBLEMI

Što je učenje odraslih? Koncepcija učenja odraslih prihvaćena u ovoj publikaciji sadrži cijelo obrazovanje i osposobljavanje u koja su uključeni odrasli, bilo u profesionalne svrhe ili iz osobnih potreba. Uključuje opće, strukovno i osposobljavanje u sklopu poduzeća unutar perspektive cjeloživotnog učenja. Širom devet država OECD-a uključenih u ovu studiju postoji veliki raspon mogućnosti što ih pružaju javni i privatni sektor, obrazovne ustanove, tvrtke, komercijalne organizacije, nevladine organizacije (NVO) te ostale organizacije civilnog društva.

Sudjelovanje u učenju odraslih znatno se razlikuje od zemlje do zemlje. U nordijskim državama, Ujedinjenom Kraljevstvu, Švicarskoj i Kanadi barem jedna od tri odrasle osobe uključena je u neki program osposobljavanja tijekom godine (IALS). Slično tome, u većini nordijskih zemalja i Ujedinjenom Kraljevstvu barem jedna od pet odraslih osoba sudjelovala je u osposobljavanju dulje od mjesec dana (ELFS). Španjolska i Portugal imaju nižu stopu sudjelovanja.

Nadalje, sudjelovanje u učenju odraslih vrlo je različito u različitim dobnim skupinama. Mlađi odrasli, oni s višim obrazovnim postignućima, zaposleni ili zaposleni na visokokvalificiranim poslovima, više sudjeluju u obrazovanju odraslih ili im je dostupnije nego drugima. Dob je vrlo važna, a ustanovljeno je da se sa starijom dobi smanjuje broj odraslih osoba koje se vraćaju obrazovanju. U većini zemalja najveća je uključenost osoba u dobi od 25 do 29 godina, ali se aktivna uključenost nastavlja do pedesetih, kad se pojavljuje značajan pad razine uključenosti.

Najviše su uključene u obrazovanje odraslih osobe koje imaju veća obrazovna postignuća. Više obrazovani nastavljaju učiti, svjesni su dobrobiti, potrebe za napredovanjem i usavršavanjem i možda su motiviraniji jer znaju da će im se to vratiti. Ukratko, osobe koje uče u većini slučajeva već su uvjerene u vrijednost učenja.

It is therefore time to go beyond rhetoric and consider concrete policy answers to expand learning opportunities for all adults. The purpose of this publication is precisely to document the experiences of nine countries in this field.

THE PROBLEMS

What is adult learning? The concept of adult learning adopted in this publication encompasses all education and training activities undertaken by adults for professional or personal reasons. It includes general, vocational and enterprise based training within a lifelong learning perspective. Throughout the nine OECD countries participating in this study there is a broad range of possibilities provided by the public and the private sector, education institutions, firms, commercial organisations, NGOs and other community organisations.

Participation in adult learning varies considerably across countries. In the Nordic countries, the United Kingdom, Switzerland and Canada, at least one out of every three adults participates in some training activity throughout the year (IALS). Similarly, in most of the Nordic countries and the United Kingdom at least one in five adults participated over a one-month period (ELFS). Spain and Portugal have lower participation rates.

Moreover, participation in adult learning is highly unequal among specific population subgroups. Younger adults, those with higher educational attainment, those with jobs or those employed in high- skilled occupations take greater advantage of or have greater access to learning opportunities than others. Age is important, as adults' rates of return to learning have been found to diminish with age and thus act as deterrent to learning. In most countries those aged 25-29 participate most, but active participation does continue until around age 50, at which point there is a considerable drop.

The persons who especially benefit from adult learning are those who have higher educational attainment levels – the higher educated continue learning throughout life. They a re aware of the benefits, of the need for upgrading and reskilling, and are perhaps more motivated because of the potential returns. In short, learners are in most cases already convinced of the value of learning.

Veliki dio učenja odraslih fokusira se na profesionalno usavršavanje, jer su poduzeća jedan od glavnih katalizatora osposobljavanja. Više od 50 posto osoba koje su sudjelovale u osposobljavanju činile su to uz potporu poslodavca, a oni ulažu ondje gdje očekuju da će im se uloženo višestruko vratiti. Programi osposobljavanja koncentriraju se na radnike koji su već stekli kvalifikacije i imaju relativno visok profesionalni status u velikim tvrtkama. Tako su izostavljeni niskokvalificirani i stariji radnici, zaposlenici manjih tvrtki te osobe s ugovorima na određeno vrijeme. Veće tvrtke više osposobljavaju svoje radnike, a to čine i tvrtke u uslužnom sektoru, naročito one koje se bave društvenim i osobnim uslugama, financijskim posredovanjem te nekretninama.

Različiti su razlozi niskih i nejednakih stopa sudjelovanja. Nedostatak vremena najčešće navode odrasli kad ih se pita zašto ne sudjeluju u učenju, pogotovo u nestrukovnom osposobljavanju. Uzevši u obzir posao i obiteljske obveze, teško je naći vrijeme da bi se sudjelovalo u obrazovnim programima, pogotovo osobama koje nisu uvjerene u koristi od učenja. Financijska situacija također je jedna od prepreka za sudjelovanje u osposobljavanju.

Još jedan razlog je činjenica da su odrasli koji bi najviše profitirali od obrazovanja i osposobljavanja često najmanje svjesni potrebe ili koristi od učenja. Mnoge osobe niskog stupnja obrazovanja ili niskih kvalifikacija vjeruju da su njihove kvalifikacije dobre ili odlične i stoga smatraju da ih nije potrebno poboljšavati. Stoga je jedan od važnih izazova kreatorima obrazovne politike pomoći u širenju informacija o koristi od učenja i činjenje učenja jednostavnim i dostupnim odraslima, pogotovo niskokvalificiranima.

Iako javni i privatni sektor ulažu u obrazovanje odraslih, to još nije dostatno. Tvrtkama je povrat ulaganja rizičan čak kad se radi i o visokokvalificiranim radnicima, a zbog mogućnosti „krađe“ kvalificirane radne snage na nesavršenim tržištima rada često preferiraju „kupnju“ kvalificirane radne snage, umjesto ulaganja u osposobljavanje. Nevidljivost koristi od ishoda osposobljavanja tvrtkama i radnicima mogla bi također biti važan faktor.

A high proportion of adult learning focuses on professional upgrading, as the enterprise is one of the main catalysts of training. More than 50% of those who trained did so with employer's support, and employers tend to choose investments from which they expect a high return. Thus training tends to concentrate on workers who are already qualified and enjoy relatively high professional status in large companies. This leaves out low-skilled or older workers, those in small companies, and those on temporary contracts. Larger firms train more, as do firms in the service sector, primarily social and personal services, financial intermediation and real estate.

There are different reasons for low and unequal participation rates. Time constraints are the reasons adults cite most for not being able to undertake learning, especially for non-vocational training. Reflecting work and family commitments, it is difficult to find time to engage in learning courses, especially for those unconvinced of the benefits of learning. Financial constraints are also mentioned as a barrier to undertake training.

Yet another reason is the fact that often, those adults most in need of education and training are also those least aware of that need or the benefits. Many low educated or low-skilled individuals believe their skills are good or excellent and thus do not see any need to imp rove. One of the important challenges ahead for policy makers, then, is to assist in revealing the benefits of learning and making learning easy and accessible for adults, especially for the low-skilled.

Even though there is some investment in adult learning from the public and private sectors, it is not enough. Even in the case of highly skilled workers, the return on investment for companies is risky; bearing in mind the possibility of "poaching" skilled labour in imperfect labour markets, companies often prefer to "buy in" skilled labour rather than invest in training. The lack of visibility of the benefits of training outcomes to companies or workers may also be an important factor.

Općenito, postoje prepreke uključivanju u obrazovanje odraslih. Postoje indicije o nezadovoljenoj potražnji, a u nekim državama postoje i liste čekanja za programe osnovnog obrazovanja odraslih. Skrivena nezadovoljena potražnja nije tako očita: osobe niskog stupnja obrazovanja i niskih kvalifikacija, stanovništvo u zabačenim i ruralnim područjima te osobe s psihološkim preprekama prema sudjelovanju u obrazovanju ne artikuliraju svoje potrebe. Nadalje, postoje i institucionalne prepreke: raspršena ponuda obrazovnih mogućnosti upućuje na veliku raznolikost ustanova - tvrtke, trgovačke udruge, javni obrazovni sustav te privatne ustanove - koje provode obrazovanje, ali to ne čine transparentno ili sustavno. Postoji niz obrazovnih mogućnosti, no ponuda je raspršena i nema dovoljno poticaja da se dopre do onih kojima je obrazovanje najpotrebnije.

RJEŠENJA

Države članice OECD-a prepoznale su potrebu za intervencijom javnog obrazovnog sustava na tom tržištu, da bi se dobile uravnoteženost i efikasnost. Općenito, države se slažu o dugoročnim ciljevima koji uključuju ekonomski utemeljene te neekonomske ciljeve: potreba za fokusiranjem na niža obrazovna postignuća i posredovanjem u razvoju socijalne kohezije i gospodarskom rastu, a u svrhu smanjivanja stope nezaposlenosti i osobnog te društvenog razvoja. Razvoj demokratskih vrijednosti i poboljšanje vještina za sudjelovanje u gospodarstvu i na tržištu rada glavni su razlozi aktivne uloge vlade u obrazovanju odraslih.

Mnoge države mobiliziraju različite resurse da bi pružile potporu razvoju obrazovanja odraslih na svim razinama. Većina ih ima specifično određeno osnovno obrazovanje odraslih koje pruža mogućnost za dostizanje viših obrazovnih razina. Ponuda programa strukovnog obrazovanja za odrasle bogata je i poboljšava mogućnosti odraslih za zapošljavanje. Potiče se i osposobljavanje radnika koje tvrtke organiziraju same, i to zakonskim i financijskim potporama te ugovorima. Neprofitne ili organizacije civilnog društva također su važni pružatelji usluga obrazovanja odraslih.

Overall, there are barriers to participation in learning for adults. There is some evidence of unmet demand, with the existence of waiting lists for adult basic education courses in some countries visited. Hidden unmet demand is not as evident: people with low skills and low levels of education, populations living in distant or rural areas, people with psychological barriers to participation do not make their needs heard. Furthermore, there are institutional barriers: fragmented provision of learning opportunities means that there is a complex diversity of institutions – firms, trade associations, the public education system and private institutions – that provide learning but not in a transparent or coherent manner. There is a range of learning opportunities, but supply is fragmented and there are not enough incentives in place to reach those most in need.

THE SOLUTIONS

OECD Member countries have recognised the need for public intervention in this market, for equity and efficiency reasons. Overall, countries agree on the long-run goals, which include economic and non-economic reasons: the need to target low educational attainment and to intervene for social cohesion and economic growth, to reduce unemployment and for personal and social development. The development of democratic values and the improvement of skills to participate in the economy and labour market are all stated as vital reasons for government participation in adult learning.

Many countries mobilise a variety of resources to support the development of adult learning at different levels. Most have specific adult basic education to provide opportunities for higher educational attainment. There is a wide array of vocational training programmes to improve adults' ability to obtain employment. There are also efforts geared toward training for workers in companies by way of legislation, financial incentives and contractual agreements. The non-profit or community-based organisations are also important suppliers of learning opportunities for adults.

Države su nedavno prihvatile različite pristupe ciljanom obrazovanju odraslih. Oni variraju od općih akcijskih planova za povećanje ponude obrazovnih mogućnosti za odrasle do specifičnijih programa dizajniranih za nadogradnju vještina, ciljanih na jasno određene podskupine stanovništva ili onih koji povećavaju obrazovne mogućnosti za radnu snagu. Nekoliko tih reformi usmjereno je i na povećanje učinka i rezultata obrazovanja odraslih u integriranijem i holističnom pristupu koji se koncentrira na sudionika u obrazovanju. Učinjeni su pomaci u smjeru povećanja učinkovitosti sustava pružanjem općenitih okvira za razvoj obrazovne politike, poboljšanjem koordinacije među različitim partnerima (uključujući i socijalne), racionalizacijom postojeće ponude te fokusiranjem na učinkovitost troškova i veću usmjerenost na potrebe pojedinca. Važan je aspekt tog procesa decentralizacija. Odgovori politike na situaciju razlikuju se ovisno o gospodarskom i socijalnom stanju države, povijesnom razvoju njezinog obrazovnog sustava i političkim strukturama i sustavima.

KLJUČ: DOSTUPNOST I SUDJELOVANJE

Prihvaćanjem integriranog pristupa politici obrazovanja odraslih može se posvetiti mnogim pitanjima istovremeno. Sveobuhvatna strategija može pomoći vladama OECD-a da poboljšaju obrazovne mogućnosti za odrasle, da podignu učinkovitost i kvalitetu ponude obrazovanja odraslih i osiguraju veću sustavnost u učenju. Ova publikacija opširno navodi poželjne odlike koje mogu oblikovati integriran pristup politici obrazovanja odraslih. U pet ključnih elemenata što slijede sadržani su neki od mogućih pristupa politici obrazovanja.

1. Mjere i pristupi usmjereni na *povećanje atraktivnosti učenja odraslima* mogu pomoći u povećanju sudjelovanja. Kao što je već navedeno, motivacija je jedno od glavnih uporišta: mora se povećati privlačnost obrazovanja odraslima. Specifične poželjne sastavnice su:

- Uporaba pedagoških metoda prilagođenih odraslima, a ne mladima. To upućuje na obrazovanje usmjereno na onoga koji se obrazuje i kontekstualizirano tako da je relevantno za iskustvo odraslih. Radionice obrtničkih i trgovačkih škola te radionice o zaposlenosti koje se održavaju u Španjolskoj dobar su primjer. Tečajevi koje nude privatne klupske škole Migros u Švicarskoj igraju važnu ulogu u privlačenju odraslih obrazovanju.

Countries have recently adopted a variety of approaches to target adult learning. These range from general action plans to increase learning opportunities for all adults to more specific programmes designed to upgrade skills, target particular adult sub-groups of the population, or increase training opportunities for those in the labour force. A number of these reforms are al so g ea red towards improving the performance and results of adult learning in a more integrated or holistic approach that is learner-centred. Efforts have been made towards greater system efficiency through providing general framework s for policy development, improving co-ordination among different (including social) partners, rationalising existing supply, focusing on cost-effectiveness, and taking greater account of individual needs. Decentralisation has been an important aspect of this process. Policy responses vary according to a country's economic and social contexts, the historical development of its education systems, and the political structures and systems in place.

THE KEY: ACCESS AND PARTICIPATION

Adopting an integrated approach to adult learning policies can address a diversity of issues concurrently. A comprehensive strategy ca n help OECD governments to improve adult learning opportunities, to raise the efficiency and quality of adult learning provision and ensure better coherence in the delivery of learning. The publication documents in depth desirable features that can shape an integrated approach to adult learning policies. Under the five key ingredients listed below some of the different policy approaches possible are provided.

1. Measures and approaches directed towards *making learning more attractive to adults* can help increase participation. As already shown, motivation is one of the key issues: learning has to be made attractive to adults. Specific desirable elements can be highlighted:

- The use of pedagogical methods suited to adults rather than to the young. This implies learning that is learner centred and contextualised to make it relevant to adults' experiences. The craft school workshops, trade schools and employment workshops in Spain are a good example. Courses offered by Migros "club schools", a private initiative, play an important role in attracting adults back into learning in Switzerland.

- Fleksibilnost u okolnostima i rasporedu pri pružanju usluga obrazovanja odraslih. Stvaranje modularnih sustava, kao što je napravljeno u Danskoj i Švicarskoj te započeto u Portugalu, može odraslima pomoći da uče vlastitim tempom. Informacijske i komunikacijske tehnologije te učenje na daljinu mogu biti učinkoviti alati za dopiranje do onih do kojih je najteže doprijeti fleksibilnim metodama. Mentorski program u Španjolskoj organiziran je u lokalnim centrima koji pružaju non-stop raspoložive računalno utemeljene, audiovizualne i telekomunikacijske resurse za obrazovanje odraslih.

- Sveobuhvatne politike za dopiranje do odraslih koji inače ne bi bili zainteresirani za obrazovanje, ili imaju slabu motivaciju. Dostupnost primjerenih, aktualnih informacija, kvalitetno savjetovanje i usmjeravanje prilagođeno potrebama pojedinca ključ su uspjeha. Tjedan obrazovanja odraslih u Velikoj Britaniji, festival učenja u Švicarskoj ili javni pretraživački servis informacija o obrazovanju u Finskoj Opintoluotsi dobri su primjeri rada na sveobuhvatnosti. Info-mjesta Programa Community Access u Kanadi osmišljena su da bi odraslima pružila informacije dostupne na internetu.

- Priznavanje ranijeg obrazovanja. Procjena i vrednovanje znanja i vještina stečenih kroz posao, kod kuće ili u lokalnoj zajednici mogu osigurati da odrasli ne uče ono što već znaju. Treba se ugledati u nacionalni sustav Portugala za priznavanje, vrednovanje i izdavanje certifikata o obrazovnim postignućima i osobnom iskustvu.

2. Budući da je obrazovanje najpovezanije sa zapošljavanjem, mjere za poticanje osposobljavanja povezanog sa zapošljavanjem u poduzećima, za radnike i za nezaposlene, vrlo je važno. To može uključivati aktivnosti na mnogim razinama da bi se srušile barijere. Misli se na organiziranje i financiranje osposobljavanja, organizaciju odnosa vremena provedenog u radu i vremena provedenog u osposobljavanju te profitabilno korištenje naučenog. Među različitim ključnim elementima naglasak se stavlja na sljedeće:

- Flexibility in provision to suit adults' circumstances and schedules. The creation of modular systems, as has been done in Denmark, Switzerland and initiated in Portugal, can assist adults to study at their own pace. ICT and distance education can be effective tools to reach those hardest to reach in a flexible manner. The Mentor Programme in Spain is organised in local centres that provide anytime computer-based, audio-visual and telecommunication resources for adult learning.

- Outreach policies to reach adults who otherwise might not consider learning, or who have little motivation to learn. The availability of pertinent, up-to-date information, sound advice and guidance suited to the individual needs of adults is key to success. Adult Learners' Week in the United Kingdom, Learnfestival in Switzerland or Opintoluotsi open search service in educational information in Finland are good examples of outreach efforts. Community Access Programme sites throughout Canada are designed to provide adults with access to the information available on the Web.

- Recognition of prior learning. Assessing and giving credit for knowledge and skills acquired in work, home or community settings can ensure that adults do not waste time relearning what they already know. Portugal's national system for the recognition, validation and certification of school attainment and personal experience is a good practice in this respect.

2. As learning is largely related to employment, measures to stimulate employment-related training, in enterprises, for workers and for the unemployed are important. It may imply acting on several levels to overcome barriers, such as arranging and financing training , reconciling production time and training time, and putting the gains from training to profitable use. Among different key elements to be emphasised are:

- Vježbe za pomoć radnicima u prevladavanju prepreka pri osposobljavanju, uključujući vrijeme i novac (npr. fleksibilnim uređivanjem vremena). Pravo na obrazovni dopust važan je poticaj za sudjelovanje u učenju radnicima u Finskoj i Norveškoj.

- Osiguranje dostupnosti procjene vještina i mogućnosti razvoja vještina ugroženih skupina u poduzećima. Misli se na radnike koji su u nepovoljnom položaju zbog restrukturiranja, one koji nisu imali kvalitetno inicijalno obrazovanje ili starije radnike. Vrijedi spomenuti inicijativu tvrtke Scandia u Švedskoj o individualnim računima za učenje: za svaku uplatu radnika na račun za učenje Scandia daje isti iznos, a za zaposlenike koji su stariji od 45 godina, a nemaju više sekundarno obrazovanje, uplaćeni se iznos utrostručuje. Ostali primjeri dobre prakse evidentirani su u raznim poduzećima u svim državama koje su sudjelovale u studiji.

- Javne službe za zapošljavanje koje imaju fleksibilne modele javnih programa osposobljavanja. Moduli, programi po mjeri polaznika, kontinuirano primanje polaznika i izdavanja certifikata uspješno su primijenjeni u javnoj službi za zapošljavanje u Norveškoj ili modelom Vaggeryd za osposobljavanje na tržištu rada u Švedskoj (nazvan je po okrugu u kojem je razvijen).

- Izbjegavanje kvantitativnih kao jedinih kriterija pri financiranju osposobljavanja za nezaposlene. To bi moglo dovesti do vrbovanja najboljih u stjecanju vještina, jer je cilj neposredno stavljanje na tržište rada. Pri pozivu na prijavljivanje potrebno je uključiti i kriterije kvalitete.

3. Povećanje financijskih poticaja za ulaganje u ljudski kapital odraslih, na pojedinačnoj i razini poduzeća. Financiranje sustava obrazovanja odraslih kompleksna je tema. Izvori financiranja u svim su državama i javni i privatni. Čini se da se svi slažu kako bi odgovornost za financiranje trebala biti podijeljena među svim partnerima, uz istraživanje kooperativnih mehanizama financiranja. U nekim se slučajevima obvezivanje pojedinaca da sudjeluju u financiranju, ako si to mogu priuštiti, može argumentirati kao vraćanje za korist koju su dobili od sudjelovanja. Obrazovne politike pružaju različite mogućnosti povećanja poticaja za ulaganje:

- Practices to help workers overcome some of the barriers to training, including time and costs (through, e.g., flexible time management). The rights to education or training leave from work in Finland and Norway are an important incentive for workers to undertake learning.

- Ensuring access to skills assessment and the possibility of skills development in firms for groups at risk – such as workers who are victims of restructuring, who did not have a proper initial education, or older workers. The Skandia company individual learning accounts initiative in Sweden is worth noting: workers payments into the accounts are matched by Skandia, and are tripled in the case of employees over 45 years old who do not have a higher secondary diploma. Other good practices have been found in enterprises in all visited countries.

- Public employment services that operate flexible models of public training programmes. Modules, tailor-made programmes, continuous admission and certification have been applied successfully in the public employment service in Norway or through the Vaggeryd-model for labour market training (named after the municipality where it was originally developed) in Sweden.

- Avoiding the sole criteria of quantitative results when financing training for the unemployed. It may lead to creaming in skills training, since the objective is immediate placement. Quality criteria must also be included in the call for tender.

3. Enhancing the financial incentives to invest in the human capital of adults, at the individual and enterprise levels. Financing of adult learning systems is a complex issue. Funding comes from both public and private sources in all the countries under review. And indeed the consensus seems to be that responsibility for financing should be shared among all partners, exploring co-operative financing mechanisms. In some cases, making individuals participate in the financing, if they can afford it, can also be applicable as a return on the benefits that they receive from participation. Different policy avenues are possible to enhance incentives to invest:

- Uvođenje individualnih mehanizama poticanja kao što su pozajmice, bespovratna sredstva ili individualni računi za obrazovanje. U Kanadi su neki od tih mehanizama za poticanje odraslih na obrazovanje već upotrijebljeni. U Ujedinjenom Kraljevstvu širok je spektar financijske potpore za poticanje pojedinaca da sudjeluju u obrazovanju u svim dijelovima države. U Finskoj, Norveškoj i Švedskoj, uz besplatno obrazovanje, postoji potpora u obliku individualnih naknada.

- Dozvole za izostanak s posla radi obrazovanja. Alternacijski dopusti u Finskoj, na primjer, imaju dvostruku svrhu: zaposlenici mogu izostati s posla, a nezaposleni mogu steći radno iskustvo.

- Uvođenje poticaja privatnim pružateljima ili pojedincima. Kompenzacija za dio troškova može pridonijeti postizanju prikladnih kvalifikacija. Danski „taksimetarski" sustav, oslobođenja od poreza i poticaji poslodavcima koji financiraju obrazovanje svojih zaposlenih dobar su primjer. Financijske stimulacije mogu se povećati i tako da porezni sustav na obrazovanje gleda kao na ulaganje, a ne kao na trošak.

- Nametanje pristojbe za obrazovanje poduzećima ili uspostava nacionalnih ili sektorskih fondova za obrazovanje pod određenim okolnostima. Zakon o unapređenju rada (The Development of Labour Promotion Act) u Quebecu u Kanadi, koji bi trebao pomoći u razvoju kvalifikacija radnika, njihovih vještina i učinka kontinuiranim obrazovanjem i osposobljavanjem, jedna je od tvrdokornijih mjera tipa „obrazuj ili plati".

4. Različiti pristupi poboljšanju kvalitete obrazovanja odraslih mogu jako doprinijeti dostupnosti i uključenosti. Nekoliko njih fokusira se na kontrolu kvalitete i mjerenje ishoda. Poboljšanje se može postići boljim praćenjem provedbe i vrednovanja, unapređenjem statističkih sustava, boljim sustavom akreditacije, boljim vrednovanjem uspjeha na razini ustanove te kvalitetnijim nadziranjem ishoda učenja onih koji se obrazuju i stanja nakon postignute kvalifikacije. Istraživanje tog područja je nužnost. Može se naglasiti:

- The introduction of individual incentive mechanisms such as loans, grants or individual learning accounts. In Canada, some of these mechanisms have been used to stimulate adults to undertake learning opportunities. In the United Kingdom there is a broad range of financial support to encourage individuals to undertake learning throughout the country. In Finland, Norway and Sweden there are individual income support allowances complementary to free provision.

- Offering entitlements for learning or study leave during working hours. Alternation leave in Finland, for example, has a twofold purpose: employees can have leave from work, and unemployed job seekers can obtain work experience.

- The introduction of subsidies to private suppliers or to individuals. Compensation for part of the opportunity costs can help to attain an appropriate level of training. The Danish taximeter system, tax exemptions and subsidies for employer-financed training can be viewed in this light. Financial incentives can also be increased by allowing training to be treated as an investment for taxation purposes rather than an expenditure.

- The establishment of enterprise training levies or the setting up of national or sectoral training funds under specific conditions. The Development of Labour Promotion Act in Quebec, Canada to boost workers' qualifications, skills and performance through continuing training is a measure of the "train or pay" kind.

4. Approaches to improve the quality of adult learning can greatly contribute to increase access and participation. A number of these ca n focus on quality control and measurement of outcome s. Improvement can be achieved , for example, through better monitoring and evaluation; through improving statistical systems; through better accreditation systems; through better performance evaluation at the institution level; and through better monitoring of student outcomes and graduate destinations. Research in this field is imperative. Different elements may be highlighted:

- Uvođenje sustava osiguranja kvalitete. Programi EduQua u Švicarskoj te program za certifikaciju ustanova za obrazovanje i osposobljavanje (QUALFOR) u Portugalu zanimljivi su primjeri praćenja provedbe. Mnoge države osnovale su institute zadužene za vrednovanje kvalitete obrazovanja i osposobljavanja, a bave se samo ustanovama za obrazovanje odraslih, kao što je na primjer Norveški institut za obrazovanje odraslih (Norvegian Institute for Adult Learning), ili svim vrstama obrazovanja, poput Danskog instituta za vrednovanje (Danish Evaluation Institute).

- Postavljanje standarda za pružanje usluga i javno certificiranje nakon što se standard postigne. Jedan takav standard je Investors in People (IiP) koji se dodjeljuje poduzećima u Ujedinjenom Kraljevstvu u kojima su prepoznati napori u pogledu osposobljavanja.

- Uključivanje evaluacije kao sastavnog dijela u kreiranju obrazovne politike. Nažalost, većina evaluacija politika obrazovanja odraslih limitirana je na mjerenje broja sudionika i količine utrošenih sredstava, gdje se ankete koriste za mjerenje mogućih promjena i izradu profila sudionika. Širi alati za vrednovanje koji bi trebali mjeriti učinkovitost obrazovne politike ne postoje u većini država.

- Pružanje bolje potpore razvoju politike zahtijeva istraživanje i analizu. Nacionalni koraci u statističkom i homogenom prikupljanju podataka o sudjelovanju i trošku te istraživanje primjera najbolje prakse i dijeljenje tih primjera na nacionalnoj i internacionalnoj razini može pridonijeti poboljšanju kvalitete obrazovnih politika i programa.

5. Prihvaćanje koordiniranog pristupa obrazovanju odraslih uspostavom suradnje relevantnih partnera. Koordinacija aktivnosti različitih aktera može pomoći u racionalizaciji malih resursa i doprinijeti efikasnijoj javnoj potrošnji. Partnerstva su koristan alat pristupa usmjerenog na ishode. Države vape za načinima razvijanja sveobuhvatnih i integriranih okvira za politiku obrazovanja odraslih. U suprotnosti s fragmentiranim pristupom, koji je očit u mnogim državama, holistički pristup - koji uključuje formalno i informalno učenje te opće, strukovno i osposobljavanje u sklopu poduzeća - zahtijeva koordinaciju. Ključni elementi za koordiniranu politiku su:

- The introduction of quality assurance systems. The programmes EduQua in Switzerland and the Programme for Certification of Training Institutions (QUALFOR) in Portugal are interesting examples of monitoring. Many countries have also created institutes in charge of evaluating the quality of education and training, devoted exclusively to adult learning (such as the Norwegian Institute for Adult Education in Norway) or more broadly to all kinds of learning (such as the Danish Evaluation Institute in Denmark).

- Setting standards for service delivery and publicly certifying of the achievement of these standards. The Investors in People (IiP) label is awarded to companies that make a recognised training effort in the United Kingdom.

- Including evaluation as an integral part of policy design. Unfortunately, most evaluation of adult learning policies is limited to the measurement of the number of students taught and funding spent, with use of surveys to measure change and learning profiles. Broader evaluation tools to measure effectiveness of policies are not present in many country adult learning policies.

- Providing better support of policy choices requires research and analysis. National efforts in statistical and homogeneous data collection on participation and spending, and research and sharing of best practices at a national as well as an international level can contribute to improve quality of policies and programmes.

5. Adopting a co-ordinated approach to adult learning, by bringing the relevant partners together. Co-ordinating the activities of the different actors can help to rationalise scarce resources and contribute to more efficient public spending. Partnerships are useful tools, as is an outcomes- based approach. Countries are grappling with ways to develop comprehensive and integrated policy frameworks f or adult learning . In contrast to the fragmented approach that can be observed in many countries, a holistic approach – encompassing both formal and informal learning as well as general education, vocational education and enterprise training – requires co-ordination. Key ingredients to a co-ordinated policy are:

- Razvoj koordiniranog pristupa u javnom sustavu obrazovanja odraslih. Države su se usmjeravale na povećanje ponude na svim razinama, racionalizaciju i povećanje sustavnosti svih programa i uključenih pružatelja. U većini slučajeva to implicira besplatno ili gotovo besplatno formalno obrazovanje odraslih ili druge obrazovne mogućnosti. Tako se pristupilo reformama u Danskoj, Finskoj, Norveškoj i Švedskoj, a tome su sve bliži i Španjolska i Portugal.

- Koordinacija unutar vlade te između nje i širokog skupa dionika koji nisu povezani s vladom kao što su poslodavci, sindikati, privatne i javne obrazovne ustanove te različite organizacije civilnog društva. Primjeri pojedinih institucija koje pomažu u koordinaciji politika obrazovanja odraslih uključuju ANEFA-u u Portugalu te Vijeće za učenje i vještine (Learning and Skills Council) u Ujedinjenom Kraljevstvu.

- Uravnotežena interakcija između pristupa „s vrha prema dnu“ - u kojem vlada definira strukture i financijske procedure - i pristupa „s dna prema vrhu“, koji omogućuje lokalnim akterima da pruže povratne informacije o problemima s kojima se suočavaju i inovativnim rješenjima koja su razvili. Inicijativa obrazovanja odraslih (Adult Education Initiative) u Švedskoj odličan je primjer takvog pristupa. Praćenje provedbe implementacije reformi također je obavezno.

- Promocija partnerstva. Pojavila se u mnogim državama kao sredstvo suradnje i koordinacije. Primjeri takvog pristupa evidentirani su u Kanadi te u agenciji za gospodarski razvoj (Economic Development Agency) u gradu La Rioji u Španjolskoj.

- Procesi obrazovne politike koji su dobro usklađeni sa svim sektorima te s mnogim uključenim akterima, oni koji uključuju mehanizme racionalnog financiranja i oni koji ugrađuju praćenje i evaluaciju u razvoj obrazovne politike - svi pridonose učinkovitosti sustava. To su ciljevi novije reforme obrazovanja i osposobljavanja odraslih u Danskoj.

- Developing a co-ordinated approach in the public adult learning system. Countries have worked towards increasing supply at different levels, rationalise and give coherence to the diversity of offerings, and co-ordinate the different actors involved. In most of these cases, that implies free or near-free provision of formal adult education or other educational opportunities. This is the case with the reforms introduced by Denmark, Finland, Norway and Sweden, and efforts undertaken by Spain and Portugal.

- Co-ordination within government, as well as between government and a wide range of non-government actors such as employers , trade unions , private and public educational institutions, and community groups. Examples of specific institutions to help co-ordinate adult learning policies include ANEFA in Portugal and the Learning and Skills Council in the United Kingdom.

- A balanced interaction between a top-down approach – in which governments define structures and financing procedures – and a bottom-up approach that enables local actors to provide feedback on the problems they face and the innovative solutions that they have found. The Adult Education Initiative in Sweden is an excellent example of this approach. Monitoring the implementation process of reforms is also essential.

- The promotion of partnerships. They have appeared in a number of countries as a means of co-operation and co-ordination. Examples are those developed in Canada or in the Economic Development Agency of La Rioja in Spain.

- Policy processes that co-ordinate well across the sectors and among the many actors involved, that incorporate rational funding mechanisms, and that build monitoring and evaluation into policy development all make systems more effective. These are the aims of the recent adult education and training reform in Denmark.

Takvi integrirani okviri za razvoj politika obrazovanja također trebaju postaviti pojedinca i poduzeće u središte - bilo u pogledu kreiranja poticaja za sudjelovanje, mehanizama financiranja, osmišljavanja programa učenja odraslih ili u utvrđivanju ishoda. Potrebno je da utvrde relativne odgovornosti pojedinaca, poduzeća i vlada unutar općenitog okvira. Kao i u inicijalnom obrazovanju, potrebno je da uravnoteže ciljeve gospodarskog razvoja s ciljevima jednakosti i socijalnog te osobnog razvoja. Potrebno je nadalje da prepoznaju činjenicu da su mnogi odrasli u državama OECD-a u najboljem slučaju završili niže sekundarno obrazovanje, da mnogi imaju nisku razinu osnovnih znanja i vještina te da ih mnogo podosta godina nije sudjelovalo u obrazovanju. Općenito, države se kreću u pravom smjeru, ali veliki dio posla tek treba odraditi.

Such integrated policy frameworks also need to place the individual and the enterprise at the centre – in shaping incentives to participate; in funding mechanisms; in the design of adult learning programmes; and in determining outcomes. They need to make explicit the relative responsibilities of individuals, enterprises and governments within an overall framework. As in initial education, they need to balance goals of economic development with equity goals and social and personal development. They need to recognise the reality that many adults in OECD countries have at best completed lower secondary education; that they often have low levels of basic skills; and that many have been away from formal learning for some years. Overall, countries are moving in the right direction – but there is still a great deal of work to be done.

Program međunarodne procjene kompetencija odraslih – Nacrt strategije, 2004. / Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Draft Strategy Paper, 2004

DIO A. KONTEKST ZA PIAAC

1. Relevantnost nove procjene kompetencija odraslih za kreiranje politika

12. Postoji konsenzus o tome da su kompetencije (shvaćene kao kombinacija znanja, vještina i stavova) vrlo važne za uspjeh u pogledu širokog skupa ključnih ishoda za pojedince, tvrtke i društva. Ovo poglavlje ukratko opisuje dva razloga zbog kojih kompetencije odraslih imaju naročito istaknutu poziciju u središtu današnjih politika: sklonost prema potražnji za radnom snagom koju odlikuje intenzitet vještina, a koja se vezuje uz nove tehnologije i globalizaciju, te učinci ubrzanog starenja stanovništva.

13. Evidentno je da su veće kompetencije potrebne da bi se iskoristile nove tehnologije i prilagodilo izazovima „globalizacije“. Dokazi o rastućem jazu između pojedinaca koji posjeduju manje, odnosno više vještina privukli su pozornost na nastanak sklonosti prema potražnji za radnom snagom koju odlikuje intenzitet vještina u gospodarstvima OECD-a. Razna objašnjenja iznesena su da bi se objasnilo rastuću zaposlenost i više nadnice koje vještine privlače.

PART A. THE CONTEXT TO PIAAC

1. The policy relevance of a new assessment of adult competencies

12. There is consensus that competencies (understood as the combination of knowledge, skills and attitudes) are essential to success in a wide range of key outcomes for individuals, firms and society. This section briefly describes two reasons why adult competencies occupy an especially prominent position in today's policy foreground: the skill-intensity bias in labour demand associated with new technologies and globalisation, and the effects of rapid population aging.

13. There is evidence that greater competencies are needed to take advantage of new technologies and adapt to the challenges of "globalisation". Evidence of growing wage gaps between more and less-skilled individuals has drawn attention to the emergence of a skill-intensity bias in labour demand in OECD economies. Various explanations have been advanced to account for the rising employment and wage premia that skills attract.

Neka od njih su: autonomni tehnički napredak što je više koristio radnoj snazi koja posjeduje vještine nego onoj koja ih ne posjeduje; učinci rastuće međunarodne integracije tržišta rada, dobara i usluga; organizacijske promjene, kao što je veće prenošenje odgovornosti i upravljanja na zaposlenike (Mariachristina et al, 2003). Nadalje, mnogi promatrači smatraju da su promjene u organizaciji radnih mjesta dovele do pomaka prema potražnji drugačijih vrsta vještina. Često se tvrdi da nova radna mjesta traže radnike s mnogostrukim vještinama, naročito općenitim vještinama na područjima kao što su rješavanje problema i komunikacija, kao i nekognitivnim vještinama kao što su interpersonalne kompetencije i sposobnost samostalnog rada. U svjetlu dokaza o rastućoj ulozi vještina u naprednim gospodarstvima, mnoge vlade OECD-a zabrinute su da bi „jaz u vještinama" mogao ugroziti buduće izglede rasta.

14. Ubrzano starenje stanovništva OECD-a također uzrokuje vrlo veliku zabrinutost u vezi s vještinama. Dok očekivana životna dob raste, padajuće stope rađanja znače da će se europska radna snaga od 2010. početi smanjivati. Uz postojeću stopu zapošljavanja, broj radnika u 15 država koje su bile članice Europske unije prije 1. svibnja 2004. mogao bi pasti 14 milijuna u sljedećih 25 godina. Ako se to predviđeno smanjenje dogodi, gospodarski output regije mogao bi se smanjiti sedam posto, ako ne dođe do velikog povećanja imigracije. Rastući fiskalni teret povezan s rastućim plaćanjima za mirovine i zdravstvenu skrb - i visokim razinama gospodarske neaktivnosti rastuće skupine starijih građana - zahtijevat će da radnici ostanu dulje ekonomski produktivni. Prema tome, stariji će radnici morati posjedovati kompetencije potrebne za dulje karijere. Vladama stoga treba empirijsko znanje o kompetencijama starijih radnika. Fenomen stanovništva koje stari također ističe rastuću važnost djelotvornog prijelaza na produktivno zaposlenje mladih ljudi. To je izazovna zadaća: nezaposlenost mladih je znatno porasla proteklih godina, pa je u zemljama OECD-a 2003. dosegnula prosjek od 13,6 posto u skupini mladih u dobi između 15 i 24 godina (OECD, 2004). Tako visoke i u nekim zemljama trajne razine nezaposlenosti mladih potiču važna pitanja o mogućem raskoraku između vještina koje mladi ljudi posjeduju i vještina koje poslodavci zahtijevaju.

These include: autonomous technological progress that may have benefited skilled more than unskilled labour; the effects of increasing international integration in markets for labour, goods and services; and organisational change, such as the greater devolution of responsibility and management to employees (Mariachristina *et al*, 2003). Furthermore, many observers hold that changes in workplace organisation have led to shifts in the demand for different *types* of skills. It is often claimed that the new workplace requires workers with multiple skills, particularly general skills in such areas as problem solving and communication, as well as non-cognitive skills such as interpersonal competencies and the ability to work autonomously. In the face of evidence for an increasing role for skills in advanced economies, many OECD governments are concerned that a "skills gap" could threaten their future growth prospects.

14. The rapid aging of OECD populations also raises critical skills-related concerns. While life expectancy is rising, falling birth rates mean that Europe's workforce will begin to contract from 2010 onwards. At current employment rates, the number of workers in the 15 countries that were members of the European Union prior to the 1st of May 2004 could fall by 14 million over the next 25 years. Were this projected contraction to occur, the region's economic output could decline by around 7 percent, absent a major increase in immigration. Growing fiscal burdens associated with rising payments for pensions and health care – and high levels of economic inactivity in an expanding cohort of older citizens - will require that workers remain economically productive later into life. Accordingly, older workers will need to possess the competencies required for longer careers. Governments thus need to have empirical knowledge of the competencies of older workers. The phenomenon of population ageing also highlights the increasing importance of efficient transitions to productive employment among young people. This is a challenging task: youth unemployment has increased substantially in recent years, reaching an OECD average in 2003 of 13.6% among youth between the ages of 15 and 24 (OECD, 2004). Such high, and in some countries persistent, levels of youth unemployment raise important questions about possible mismatches between the skills possessed by young people and the skills required by employers.

15. PIAAC bi mogao stvoriti nove uvide u prirodu tih sveobuhvatnih izazova za kreiranje i provedbu politika. Općenito, PIACC bi omogućio dostupnost međunarodno usporedivih podataka i analizu o: a) tipovima kompetencija potrebnih u današnjem gospodarstvu i društvu, posljednje promjene u zahtjevima u pogledu kompetencija i mjere u kojoj su kompetencije koje odrasli posjeduju iskorištene na tržištu rada; b) tipovima politika obrazovanja, osposobljavanja i tržišta rada koje pomažu unapređenju formiranja ključnih kompetencija. Osobito, PIAAC bi mogao pomoći u formuliranju politika koje unapređuju funkcioniranje tržišta rada, obrazovnog sustava i društveno-ekonomskog sustava općenito. Sljedeći odjeljci opisuju izbor tema u područjima politika za koje bi PIAAC mogao dati nove podatke i analize.

Funkcioniranje tržišta rada

16. PIAAC bi mogao poboljšati razumijevanje sljedećeg:

- Kako se zahtjevi poslova u pogledu kompetencija s vremenom mijenjaju na nacionalnoj i međunarodnoj razini (i kako poduzeća na to odgovaraju); u kojoj mjeri postoje i kakvog su tipa neslaganja kompetencija s potrebama te kakva je učinkovitost politika usmjerenih na rješavanje tog problema.

- U kojoj su mjeri kompetencije učinkovito iskorištene na tržištu rada, što će rasvijetliti kako i zašto se razine iskorištavanja razlikuju među zemljama (na primjer, u kojoj se mjeri do podataka o tome koliko su generičke vještine djelotvorno iskorištene može doći usporedbom rezultata testova generičkih vještina s onima dobivenima metodom zahtjeva poslova).

- Kako korištenje kompetencija varira ovisno o dobi, spolu i zanimanju.

- Kako su kompetencije odraslih povezane s vjerojatnošću nezaposlenosti i kakva je učinkovitost politika koje se bave zapošljavanjem nezaposlenih i neaktivnih odraslih osoba. Kako su različite kompetencije povezane s mobilnošću posla i ostalim ishodima tržišta rada, uključujući odluke o ranom umirovljenju.

15. PIAAC could generate new insights into the nature of these overarching policy challenges. In the most generic terms, PIAAC would provide internationally comparable data and analysis on: a) the types of competencies needed in today's economy and society, recent changes in competency requirements, and the extent to which the competencies possessed by adults are effectively utilised in the labour market, b) the type of education, training and labour market policies that help to improve the formation of key competencies. In particular terms, PIAAC could assist the formulation of policies that improve labour market performance, education system performance and general socio-economic performance. The following subsections describe a selection of issues in these policy fields on which PIAAC could provide new data and analyses.

Labour market performance

16. PIAAC could improve understanding of:

- How the competency requirements of work are changing nationally and internationally over time (and how firms are responding); the extent and types of competency mismatches and the effectiveness of policy settings relevant to addressing this problem.

- The extent to which competencies are effectively utilised in the labour market, shedding light on how and why the rate of utilisation of competencies differs across countries (for instance, a measure of the extent to which supplied generic skills are effectively utilised could be obtained by comparing the results of tests of generic skills with those from the job-requirement method).

- How the use of competencies varies by age, gender, and occupation.

- How adult competencies relate to the probability of non-employment and the effectiveness of policies in addressing the transition to work of both unemployed and inactive adults. How different competencies relate to job mobility and other labour market outcomes including early retirement decisions.

- Djelotvornost različitih aranžmana učenja odraslih za stvaranje kompetencija (npr. tipovi pružatelja usluga obrazovanja i osposobljavanja; redovni ili izvanredni model; osposobljavanje u učionici ili na radnom mjestu; primjena nacionalnih kvalifikacijskih sustava; s različitim financijskim mehanizmima [kao što razne sheme poreznih poticaja, zakonske obveze za financiranje osposobljavanja i zajmovi] ili drugim poticajima, kao što su škole s produljenim boravkom). Također bi se mogao steći uvid u kratkoročne i dugoročne učinke različitih programa osposobljavanja.

- Kako na stjecanje i gubitak kompetencija utječe povijest na tržištu rada (npr. radno iskustvo, tip ugovora, trajanje nezaposlenosti, zarade, sudjelovanje u shemama osposobljavanja, dostupnost socijalnih davanja itd.). Štoviše, trebalo bi saznati smanjuju li se vještine starenjem ili postaju zastarjele zbog zahtjeva poslodavaca u pogledu poslova i pomaže li sudjelovanje u cjeloživotnom učenju u smanjenju zastarjelosti vještina i unapređenju vještina starijih odraslih.

- Kompetencije koje posjeduje imigrantsko stanovništvo.

- Kako „lokacija“ utječe na formiranje kompetencija i funkcioniranje obrazovnih sustava. Na primjer, u Sjedinjenim Državama radnici u gradovima zarade do 33 posto više nego njihovi neurbani kolege (Glaeser i Mare, 2001). Te razlike u plaći ne mogu se potpuno objasniti razlikama u sposobnosti. Čini se da gradovi ubrzavaju akumulaciju ljudskog kapitala. Ali, kako do toga dolazi - djelotvornijim tržištima rada ili bržim učenjem - nije jasno.

- The efficacy of different adult learning arrangements in producing competencies (e.g. by types of provider; whether full-time or part-time; whether classroom-based or through on-the-job training; using national qualification systems; with different financing mechanisms [such as various tax incentive schemes, legal obligations to finance training, and loans]; or with other incentives, such as day-care facilities). Insight could also be gained on the short- and long-run effects of different types of training programme.

- How the acquisition and loss of competencies are affected by labour market background (e.g. by work experience, type of contract, duration of non-employment, earnings, participation in training schemes, availability of social benefits, etc.). Moreover, it is pertinent to know whether skills are eroded with age, or become obsolete vis-à-vis employer job requirements, and whether participation in life-long learning helps reduce skill obsolescence and upgrade skills of older adults.

- The competencies possessed by immigrant populations.

- How “place” affects the formation of competencies and the performance of education systems. For instance, in the United States, workers in cities earn up to 33% more than non-urban counterparts (Glaeser and Maré, 2001). These wage differences are not fully explained by differences in ability. Cities appear to accelerate the accumulation of human capital. But how this occurs – for instance through more efficient labour markets or faster learning - is unclear.

Funkcioniranje obrazovnog sustava

17. PIAAC bi mogao unaprijediti razumijevanje sljedećeg:

- kompetencije ključne za prijelaz iz škole na posao i kako se te kompetencije mogu najbolje stvoriti inicijalnim obrazovanjem (npr. radno-usmjerenim učenjem u školama, različitim kombinacijama rada i studija, razvojem sektora strukovnog obrazovanja, uključivanjem poslodavaca u osmišljavanje kvalifikacija zanimanja, uslugama osmišljenima za individualne potrebe te dostupnošću i načinom pružanja usluga sustava informiranja i usmjeravanja);

- cjelokupni proces stjecanja i gubitka kompetencija nakon inicijalnog obrazovanja, i za razne tipove kompetencija. Mogli bi se prikupiti dokazi o relativnoj važnosti inicijalnog učenja, učenja na radnom mjestu i informalnog učenja za stvaranje kompetencija koje se koriste na radnom mjestu (i na različitim stupnjevima životnog ciklusa). Uz ostalo, to bi moglo ukazati na to koja bi područja formiranja kompetencija trebala biti u fokusu kojih tipova institucija (škola, veleučilišta, sveučilišta, osposobljavanja na radnom mjestu itd.) i koji bi bio prihvatljiv opseg njihove zastupljenosti u školskom kurikulumu;

- stopa povrata pojedinih kompetencija (postoje, naravno, mnoge studije o povratu obrazovanja općenito);

- postoje li različiti tipovi obrazovanja koji su učinkovitiji u pružanju osnove za kasniji razvoj kompetencija;

- kako različiti aranžmani učenja odraslih utječu na pravičnost u stjecanju kompetencija (npr. s obzirom na razinu dohotka, zanimanje, spol, imigrantski ili neimigrantski status, pripadnost manjinskoj ili nemanjinskoj skupini);

- mogući međunarodni komparativni okvir u koji bi se moglo smjestiti nacionalne kvalifikacije iz akademskih i (moguće) strukovnih programa;

- kako se nacionalni obrazovni sustavi s različitim modelom financiranja razlikuju s obzirom na razinu i raspodjelu stvorenih kompetencija; te

Education system performance

17. PIAAC could improve understanding of:

- The competencies that are key to effective school-work transitions and how these competencies are best produced through initial education (e.g. through: work-oriented learning in schools; different work/study combinations; development of the vocational education sector; the involvement of employers in the design of occupational qualifications; services designed for individual needs; and the availability and mode of provision of information and guidance systems).

- The entire process of competencies acquisition and loss following initial education, and for a variety of competency types. Evidence could be gathered on the relative importance of initial, work-based and informal learning in the production of competencies used in the workplace (and at different stages of the life-cycle). Among other possible uses, this could indicate which areas of competency formation should be a focus for which types of institution (schools, colleges, universities, work-based training etc.) and what might be the appropriate breadth in any school curriculum.

- The rate of return to particular competencies (there are, of course, many studies on the returns to education generally).

- Whether there are different types of education that are more effective in providing a basis for the subsequent development of competencies.

- How different adult learning arrangements impact on equity in the acquisition of competencies (e.g. by level of income, occupation, gender, immigrant or non-immigrant status, minority or non-minority grouping).

- A possible international comparative framework within which national qualifications from both academic (and perhaps vocational programmes) could be situated.

- How national education systems that differ in terms of funding modality compare in terms of the level and distribution of competencies produced ?

- udio ljudi obrazovanih iznad stupnja koji zahtijeva posao; moglo bi se doći do većeg razumijevanja pitanja što se odnose na optimalni udio mladih ljudi koji ostaju u redovnom obrazovanju te uključuje li dugoročno preobrazovanost rasipanje resursa.

Drugi aspekti gospodarskog i društvenog funkcioniranja

18. PIAAC bi mogao poboljšati razumijevanje sljedećeg:

- netržišne koristi - kao što su građanska i politička participacija te društvena kohezija - povezane s različitim kompetencijama;

- raspodjela kompetencija među različitim društvenim skupinama te njeni uzroci i posljedice;

- kako različite kompetencije izravno i neizravno utječu na široki skup zdravstvenih ishoda, a procjena zdravstvene pismenosti, povrh toga, mogla bi ukazivati na raskorak između naročito važne medicinske dokumentacije i razine čitanja odraslog stanovništva, posebice među rizičnim skupinama;

- kako kompetencije variraju s obzirom na spol i koliko jako spolne razlike utječu na individualne i društvene ishode. Primjerice, Coulombe et al. (2004) pokazuju da je - iz raznih razloga - veza pismenosti i makroekonomskih performansi znatno jača za vještine čitanja žena nego muškaraca. I pitanja koja se odnose na spol, kompetencije i razine nagrađivanja mogla bi se istražiti na razne načine;

- kvantificirane veze između ljudskog kapitala i makroekonomskih performansi. Na primjer, mjerenje toga kako vještine utječu na produktivnost rada otežano je nedovoljnom raznolikošću ključnih parametara (Heckman i Vytlacil, 2000). Taj problem mogao bi se riješiti procjenom koja pokriva dovoljno pojedinaca. Slično, prosječno obrazovno postignuće obično je zamjena za ljudski kapital u analizama makroekonomskih ishoda. No, obrazovno je postignuće slaba zamjena za ljudski kapital, jer mnogi pojedinci posjeduju manje ili više vještina nego što njihovo formalno obrazovanje pokazuje.

- The proportions of people who are educated above the level required at work. Greater understanding could emerge of issues around the optimal proportion of young people staying on in full-time education, and whether over-education involves resource waste over the long-run.

Other aspects of economic and social performance

18. PIAAC could improve understanding of:

- The non-market benefits – such as civic and political participation, and social cohesion - associated with different competencies.

- The distribution of competencies among different social groups, its causes and consequences.

- How different competencies directly and indirectly affect a wide variety of health outcomes. In addition, assessment of health literacy could indicate mismatches between critical health documentation and the reading levels of the adult population, particularly among at-risk groups.

- How competencies vary by gender, and how significant gender differences affect individual and societal outcomes. For instance Coulombe *et al*, (2004) show that – for a variety of possible reasons - the strength of the relationship between literacy and macroeconomic performance is considerably greater for women's rather than men's literacy skills. And issues relating to gender, competencies, and levels of remuneration could be investigated in a variety of ways.

- Quantified links between human capital and macroeconomic performance. For instance, measurement of how skills affect labour productivity is hindered by insufficient variance in key parameters (Heckman and Vytlacil, 2000). This problem could be addressed through an assessment that covers a sufficiently large number of individuals. Similarly, average educational attainment is the usual proxy for human capital in analyses of macro-economic outcomes. Educational attainment is however a poor proxy of human capital, as many individuals possess fewer or more skills than indicated by their formal education.

- PIAAC bi mogao omogućiti preciznije mjerenje „dionica“ ljudskog kapitala nego što ih pružaju pokazatelji obrazovnog postignuća. Utvrđivanjem relativne važnosti rasta (različitih) kompetencija - u zemljama sa širokim nizom gospodarskih i društvenih uvjeta - PIAAC bi mogao istaknuti gdje bi mogli biti najveći povrati rasta s obzirom na različite strategije obrazovnih ulaganja (među ostalim pitanjima kojima bi se PIAAC mogao baviti na tom području).

2. Prednosti međunarodne procjene kompetencija odraslih

19. Međunarodna provedba procjene kompetencija odraslih ima niz prednosti u odnosu na isključivo nacionalne procjene. Te su prednosti naznačene na prvom sastanku IEG-a. Na primjer, budući da politike i institucionalni okviri variraju više među državama nego unutar država, međunarodna procjena načelno bi mogla pružiti više podataka i analiza relevantnih za politike nego kompilacija isključivo nacionalnih procjena (ako nisu usporedive u strogom smislu). Nadalje, i najočitije, procjena međudržavnih razlika u razini i raspodjeli kompetencija - te povezivanje tih razlika sa širokim spektrom gospodarskih i društvenih uvjeta te uvjeta u kojima se kreiraju i provode politike - pomogla bi kreatorima politika da procjene komparativne prednosti i slabosti prošlih, aktualnih i budućih postignuća njihovih zemalja. Uz to, koristi bi proizišle iz iskorištavanja sinergija i ekonomija razmjera koje se generiraju međunarodnom suradnjom na razvoju novih instrumenata procjene i razvoju interpretiranja podataka. Na primjer, sve zemlje mogle bi izvući korist od institucionalnih kapaciteta i pojedinih područja ekspertize drugih zemalja sudionica.

3. Singergije sa IALS-om i ALL-om

20. Važno je da se bilo koja nova procjena naslanja na iskustvo postojećih istraživanja, naročito Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih (IALS) i Istraživanja pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL). Dodatak A sadrži detaljan opis IALS-a i ALL-a. Nova međunarodna procjena mogla bi IALS i ALL odvesti korak naprijed na različite načine, jer će PIAAC vjerojatno sadržavati elemente iz tih istraživanja. Uz to, PIAAC bi mogao identificirati odnos kompetencija koje ljudi iz raznih društveno-ekonomskih skupina posjeduju i onih koje se koriste na poslu.

- PIAAC could permit more accurate measurement of the stocks of human capital than is provided by indicators of educational attainment. By identifying the relative importance to growth of (different) competencies – across countries with a wide range of economic and social conditions - PIAAC could highlight where the greatest growth returns are to be had for different education investment strategies (among many other issues that PIAAC could address in this field).

2. The advantages of assessing adult competencies internationally

19. There are a number of advantages to undertaking an assessment of adult competencies internationally rather than through national assessments alone. Such advantages were outlined at the first meeting of the IEG. For instance, because cross-country variation in a range of policies and institutional settings is greater than intra-country variation, an international assessment could in principle provide more policy-relevant data and analysis than a compilation of purely national assessments (if the latter were not strictly comparable). Furthermore, and most obviously, assessing cross-country differences in the level and distribution of competencies - and relating these to a broad spectrum of economic, social and policy conditions - would help policy makers to assess the comparative strengths and weaknesses in their country's past, current and prospective achievements. In addition, benefits would derive from exploiting synergies and economies of scale that are generated through international collaboration in the development of new assessment instruments and the interpretation of data. For instance, all countries could draw on institutional capacities and particular fields of expertise in other participating countries.

3. Synergies with IALS and ALL

20. It is essential that any new assessment builds upon the experience of existing surveys, notably the International Adult Literacy Survey (IALS) and the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL). Appendix A provides a detailed description of IALS and ALL. A new international assessment could take IALS and ALL further in a variety of ways, since PIAAC is likely to include elements from these surveys. In particular, PIAAC could identify the relationship between the competencies that people from various socio-economic groups possess and those that are used at work.

PIAAC bi mogao povećati pokrivenost država, što bi moglo povećati analitičku moć pri ispitivanju nekih ključnih pitanja politika. PIAAC bi isto tako mogao uključiti testove za domene koje nisu procjenjivane unutar IALS-a i ALL-a, kao što su planiranje i vještine komunikacije na visokoj razini. Procjeni kompetencija kao što su rješavanje problema i timski rad također je moguće pristupiti na nove načine, moguće primjenom pristupa zahtjevima posla. Konačno, došlo bi do potencijalno vrijedne kronološke sinergije s ALL-om. Do tog bi došlo jer je drugi ciklus prikupljanja podataka u sklopu ALL-a planiran između 2004. i 2005., a prvi ciklus prikupljanja podataka u sklopu PIAAC-a mogao bi se odvijati 2008. i 2009.

PIAAC could enlarge the coverage of countries, possibly adding to analytic power in the examination of some key policy questions. PIAAC could likewise include tests for domains not previously assessed under IALS or ALL, such as planning and high-level communication skills. The assessment of competences such as problem-solving and teamwork might also be approached in new ways, possibly by using the job requirement approach discussed below. Finally, there would be a potentially valuable chronological synergy with ALL. This is because the second round of data collection under ALL is set to occur between 2004 and 2006, with a first round of data collection under PIAAC possibly taking place in 2008/9.

Standardi i osiguranje kvalitete kod kvalifikacija s posebnim osvrtom na priznavanje neformalnog i informalnog učenja, 2004. / Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning, 2004

1. DEFINICIJE

Prije nego započnemo raspravu o priznavanju neformalnog i informalnog učenja, važno je odvojiti malo vremena i razjasniti o čemu govorimo. U zemljama koje su sudjelovale u drugoj tematskoj skupini koristi se cijeli niz definicija koje obuhvaćaju ideju priznavanja učenja što se odvija izvan formalnog obrazovnog okruženja i inače nije priznato. Sljedeći opisi značajan su korak prema usuglašenom stajalištu država koje su sudjelovale u tematskoj skupini i mogu biti od pomoći da bi se shvatila dubina razumijevanja koju je skupina imala o glavnim idejama.

1.1. Priznavanje učenja

Priznavanje je širok pojam koji se često koristi kao izraz što može zamijeniti izraz vrednovanje (Colardyn D. & Bjørnåvold J., 2004). Oba pojma uključuju evidenciju postignuća u učenju i napredak koji postižu pojedinci. Za neke korisnike to također uključuje procese koji dovode do izdavanja kvalifikacija. Smatra se da je priznavanjem učenja moguće učiniti jasnim znanje i vještine pojedinaca, da bi na temelju priznavanja uživali pogodnosti na tržištu rada, u pristupu formalnom obrazovanju, u financijskom smislu ili po pitanju statusa ili samopouzdanja.

1 DEFINITIONS

Before we embark on a discussion about the recognition of non-formal and informal learning, it is important to take a moment to clarify what it is we are talking about. A range of definitions that capture the concept of recognising learning that takes place outside of formal educational settings and is not normally recognised are in use in the countries that participated in Thematic Group Two. The following descriptions represent a significant step towards a consensus view of the countries participating in the thematic group and may help to appreciate the depth and breadth of understanding the group has of the main concepts.

1.1 Recognition of learning

Recognition seems to be a broad term that is often used interchangeably with the term validation (Colardyn D. & Bjørnåvold J., 2004). Both terms seem to include the recording of achievements in learning and the progress made by individuals. For some users it also includes the processes leading to the issue of a qualification. By recognising learning it is thought that it is possible to make explicit an individual's knowledge and skills so that they can use the credit gained by recognition to benefit in the labour market, in entry to formal education, financially or in terms of status or self-esteem.

U nekim zemljama pojam vrednovanje odnosi se na pravne postupke koji omogućuju pojedincu da dobije certifikat (na primjer strukovnu diplomu) povezan s njegovim vještinama, znanjima i stavovima. U drugim zemljama vrednovanje se odnosi na način na koji se mogu predočiti vještine i kompetencije bez zahtijevanja da se ostvare unaprijed određeni ciljevi učenja. Priznavanje se također smatra dijelom pedagoškog procesa u obrazovanju odraslih i važnim instrumentom u poslu pri zapošljavanju i motiviranju sudionika za učenje.

Priznavanje učenja proces je evidentiranja postignuća pojedinca koje proizlazi iz bilo koje vrste učenja u bilo kojem okruženju; cilj je učiniti vidljivima znanja i vještine pojedinca da bi se mogli kombinirati i nadograditi na postignuto znanje te da bi se pojedinca moglo nagraditi.

1.2. Formalno učenje

Taj oblik učenja obično se povezuje s institucijom namijenjenom za učenje kao što je obrazovna ustanova ili poduzeće koje nudi programe formalnoga obrazovanja i osposobljavanja. Može biti uključena i agencija za procjenu. Formalno učenje rezultat je programa obuke, a iz perspektive polaznika ono je namjerno.

Formalno se učenje može ostvariti kada polaznik slijedi program obuke u obrazovnoj ustanovi ili na radnome mjestu. Formalno je učenje uvijek priznato putem certifikata ili kvalifikacije.

1.3. Neformalno učenje

Neformalno učenje se, poput formalnoga, ostvaruje kada pojedinac slijedi organiziran program obuke. Može se odvijati na raznim mjestima kao što su obrazovne ustanove, radno mjesto ili kod kuće. Taj je oblik učenja često uklopljen u planirane aktivnosti koje obično nisu okarakterizirane kao učenje, ali sadrže važan element učenja. Može biti strukturirano (u odnosu na ciljeve učenja, vrijeme učenja ili potporu učenju). Taj se oblik učenja formalno ne procjenjuje. Mnoge zemlje izričito prepoznaju razliku između neformalnoga i informalnoga učenja. U zemljama u kojima se prepoznaje razlika postoji opća suglasnost da se neformalno učenje odvija namjerno, obično u obrazovnoj ustanovi ili na radnome mjestu, ali se njime ne stječu formalne kvalifikacije.

In some countries the term validation specifically refers to legal processes that permit to an individual to obtain a certificate (for instance a vocational diploma) linked to an individual's skills, knowledge and attitudes. In other countries validation is referred to as a means of making visible a person's skills and competencies without requiring predetermined knowledge targets to have been achieved. Recognition is also considered to be a component of the pedagogical process in adult education and an important instrument in work on recruiting and motivation for participants to study.

Recognition of learning is the process of recording of achievements of individuals arising from any kind of learning in any environment; the process aims to make visible an individual's knowledge and skills so that they can combine and build on learning achieved and be rewarded for it.

1.2 Formal learning

This kind of learning is usually associated with an institution of learning such as an educational facility or an enterprise that offers formal education and training programmes. An assessment agency may also be involved. Formal learning results from an instruction programme and is intentional from the learner's perspective.

Formal learning can be achieved when a learner follows a programme of instruction in an educational institution or in the workplace. Formal learning is always recognised in a certificate or qualification.

1.3 Non-formal learning

Like formal learning non-formal learning is achieved when an individual follows an organised programme of instruction. This could be in a range of settings such as an educational institution, the workplace or in the home. This kind of learning is often embedded in planned activities that are often not designated as learning but which contain an important learning element. It can be structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support). This kind of learning is not formally assessed. Many countries explicitly acknowledge a difference between non-formal learning and informal learning. Where this distinction is made, there is a general agreement that non-formal learning takes place in an intentional way, often in an educational or labour setting, but does not lead to formal qualifications.

Učenje uklopljeno u planirane aktivnosti koje nisu izričito određene kao učenje (u odnosu na ciljeve učenja, vrijeme učenja ili potporu učenju), ali koje sadrže važan element učenja. Neformalno učenje je namjerno iz perspektive osobe koja uči, a u pravilu ne dovodi do certificiranja.

1.4 Informalno učenje

Informalno učenje postiže se izvan organiziranog obrazovanja ili osposobljavanja. Često se odnosi na „iskustvo" ili „nenamjerno učenje" što se odvija a da pojedinac nije nužno svjestan znanja ili vještine koju je stekao. Ta se vrsta učenja smatra „popratnim djelovanjem" života.

Informalno učenje rezultat je aktivnosti povezanih sa svakodnevnim obvezama, obitelji ili slobodnim aktivnostima. Nije organizirano ili strukturirano (u odnosu na ciljeve učenja, vrijeme učenja ili potporu učenju). Informalno učenje u većini je slučajeva nenamjerno iz perspektive osobe koja uči. Ne dovodi do certificiranja.

1.5 Drugi pojmovi u najčešćoj upotrebi

U mnogim se zemljama koristi niz pojmova da bi se obuhvatila koncepcija priznavanja ili vrednovanja učenja koje se odvija izvan formalnog obrazovnog okruženja i koje u prošlosti nije certificirano. Oni uključuju:

Priznavanje prethodnoga učenja i procjenu prethodnoga učenja

Ti se pojmovi obično upotrebljavaju u zemljama kao što su Danska, Irska, Novi Zeland i Ujedinjeno Kraljevstvo. Uglavnom se odnose na procjenu prethodnoga učenja, bez obzira na način stjecanja znanja te se stoga može ustvrditi da obuhvaćaju formalno, neformalno i informalno učenje. To ilustrira dolje navedena definicija:

Procjena prethodnoga učenja proces je koji se koristi različitim alatima da bi pomogao osobi koja uči da razmisli, identificira, artikulira i dokaže učenje tijekom života. To se učenje odvija tijekom školovanja, posla i drugih životnih iskustava i nije priznato formalnim prijenosom bodova. Priznavanje prethodnoga učenja omogućuje evaluaciju učenja tijekom života prema utvrđenim standardima da bi se mogli dodijeliti bodovi i steći kvalifikacije.

Learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support), but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view. It typically does not lead to certification

1.4 Informal learning

Informal learning is achieved outside of organised education or training provision. It is often referred to as 'experience' or 'unintentional learning' that occurs throughout life without the learner necessarily being aware of the knowledge or skill that they have gained. This type of learning is seen as a 'side-effect' of life.

Informal learning results from daily work-related, family or leisure activities. It is not organised or structured (in terms of objectives, time or learning support). Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. It does not lead to certification.

1.5 Other terms in common usage

In a number of countries, a range of terms are used to capture parts of the concept of recognising or validating learning that takes place outside the formal education setting and that has not, in the past, been certified. These include

Recognition of Prior Learning (RPL) and Assessment of Prior Leaning (APL)

These terms are in common use in a number of countries such as Denmark, Ireland, New Zealand and the United Kingdom. They usually refer to the assessment of any prior learning, regardless of the manner in which it has been gained and therefore can be said to encompass formal, non-formal and informal learning. The following definition demonstrates this point:

Assessment of Prior Learning (APL) is a process, which uses a variety of tools to help learners reflect on, identify, articulate and demonstrate past learning. This learning has been acquired through study, work and other life experiences and is not recognised through formal transfer of credit mechanisms. APL allows the evaluation of past learning against established standards so that credit can be awarded and qualifications achieved.

Procjena prethodnog iskustvenog učenja

Slična je procjeni i priznavanju prethodnog učenja, ali se posebno fokusira na iskustveno učenje, odnosno učenje temeljeno na iskustvu umjesto na formalnoj obuci. Stoga se može ustanoviti da procjena prethodnoga iskustvenog učenja obuhvaća neformalno i informalno učenje, ali ne i formalno učenje.

Priznavanje i procjena prethodnoga učenja

To je definicija iz Kanade i pokazuje neke od načela koja su temelj procesa procjene kao što su pouzdanost i valjanost.

Priznavanje i procjena prethodnoga učenja evaluacija je znanja i vještina stečenih neformalnim obrazovanjem, osposobljavanjem ili iskustvom da bi se odredio ekvivalent kreditnim bodovima stečenima u obrazovnom programu ili programu osposobljavanja, a obavlja se u valjanom i pouzdanom procesu koji obavlja(ju) kvalificiran stručnjak/ci.

Cjeloživotno učenje

Aktivnost učenja koje se odvija cijeli život i poboljšava znanje, vještine i kompetencije unutar osobne, građanske, društvene perspektive i/ili perspektive povezane s poslom. Stoga je tu uključen cijeli raspon formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja, kao i aktivno građanstvo, osobno zadovoljstvo, društvena uključenost i profesionalni, stručni i aspekti koji su vezani uz zaposlenje.

Općeživotno učenje

Općeživotno učenje pojam je koji se počeo koristiti kako bi se obuhvatila ideja da se učenje može odvijati u raznim kontekstima izvan formalnog obrazovanja te s različitim ciljevima i ishodima.

2. MOGUĆNOSTI I IZAZOVI POLITIKE

Priznavanje i certificiranje kompetencija stečenih izvan formalnoga obrazovanja pružaju brojne mogućnosti na razini obrazovnih politika. Te mogućnosti mogu se odnositi na ciljeve države na područjima kao što su zapošljavanje na osnovi vještina (*skilled employement*), obrazovanje, pravičnost i imigracija. Države koje su sudjelovale u drugoj tematskoj skupini razmotrile su te mogućnosti u kontekstu cjeloživotnoga i općeživotnoga učenja.

Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)

This is similar to APL/RPL but specifically focuses on the assessment of experiential learning, that is learning based on experience rather than on formal instruction. Therefore, APEL could be said to encompass non-formal and informal learning, but not formal learning.

Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)

This definition comes from Canada and shows some of the principles that underlie the assessment process such as reliability and validity.

Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) is an evaluation through a valid and reliable process, by qualified specialist(s), of the knowledge and skills that have been learned through non-formal education, training or experience to determine the equivalency for credit to a course.

Lifelong learning

Learning activity that is undertaken throughout life and improves knowledge, skills and competencies within personal, civic, social and/or employment-related perspectives. Thus the whole spectrum of learning, formal, non-formal and informal is included as are active citizenship, personal fulfilment, social inclusion and professional, vocational and employment related aspects.

Life wide learning

Life wide learning is a term that has begun to be used to capture the idea that learning may take place in a range of contexts outside of formal education and with different aims and outcomes.

2 POLICY OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

The recognition and certification of competencies obtained outside formal education provides numerous opportunities on a policy level. These opportunities may relate to a country's objectives in areas such as skilled employment, education, equity and immigration. The countries that participated in Thematic Group Two viewed these opportunities within the context of lifelong and life wide learning.

Svaka mogućnost nosi sa sobom i izazove i, naravno, zamke i neželjene posljedice. O njima će biti riječi u drugom dijelu ovog poglavlja.

2.1. Mogućnosti

Koje doprinose kvaliteti, kvantiteti i rasprostranjenosti cjeloživotnoga učenja

Priznavanje bi trebalo omogućiti poboljšanje postojećih putova osposobljavanja te će vjerojatno omogućiti prilagođeniji pristup razvoju putova osposobljavanja za pojedince. Putovi osposobljavanja mogu, ovisno o dobroj procjeni postojećih vještina pojedinca, biti skraćeni ili promijenjeni prema potrebama pojedinca te stoga doprinijeti boljim i učinkovitijim troškovima osposobljavanja. Domino efekti (*flow-on effects*) navedenoga bili bi bolje ciljani vladini troškovi i kreiranje platforme putem koje vlada, polaznik i sektor mogu surađivati i dijeliti sredstva.

Zahvaljujući priznavanju, vještine, znanje i kompetencije pojedinca postaju vidljivi. U nekim je slučajevima konačni cilj stjecanje kvalifikacija. U drugim slučajevima cilj je ispitati i dokazati postojeće kompetencije pojedinca bez pozivanja na unaprijed određene ciljeve znanja (*knowledge targets*). Pomoću promicanja znanja o sebi, samopoštovanja i samopoimanja svakog pojedinca priznavanje može potaknuti odrasle koji prije nisu sudjelovali u formalnom obrazovanju da ga započnu. Također može odraslima osigurati traženi dokaz kojim bi zadovoljili standarde za pristupanje u strukovno i obrazovanje više razine. Zahvaljujući priznavanju postojećih kompetencija zaposlenici mogu postati spremniji za sudjelovanje u osposobljavanju ili učenju na radnome mjestu.

Nadalje, priznavanje neformalnoga i informalnog učenja u mnogo se slučajeva koristi kao mehanizam skraćivanja traženog vremena učenja da bi se stekla priznata formalna kvalifikacija. U tim se slučajevima neformalno i informalno učenje boduju prema kvalifikaciji te se tako smanjuje količinu rada potrebna unutar formalnog sustava da bi se uspješno stekla kvalifikacija. Tako je puno dostupnije stjecanje formalne kvalifikacije, posebice polaznicima koji se možda u prošlosti nisu mogli uključiti u sustav formalnog obrazovanja ili im je sudjelovanje bilo teško zbog obiteljskih i poslovnih obveza. S tim u vezi, priznavanje bi trebalo smanjiti troškove formalnoga obrazovanja i polazniku i sustavu, prevladavajući tako jednu od prepreka pristupu formalnome učenju.

With every opportunity there are, of course, challenges, pitfalls or unintended consequences. These are discussed in the second section of this chapter.

2.1 Opportunities

Contributing to the quality, quantity and distribution of lifelong learning

Recognition should permit existing training paths to be optimised and is likely to facilitate a more tailored approach to the development of training paths for individuals. Training paths can, subject to good screening of the individuals existing skills, be shortened or modified to the individual's requirements and therefore lead to better and more efficient training expenditure. The flow-on effects of this would be more targeted government expenditure and the creation of a platform through which the government, the learner and industry can co-operate and share resources.

Recognition makes visible the skills, knowledge and competencies of an individual. In some cases the end goal is attainment of a qualification. In other cases the aim is to examine and document an individual's existing competencies without reference to predetermined knowledge targets. By promoting the individual's self-knowledge, self esteem and self-concept, recognition may encourage adults who have not previously taken part in the formal education system to do so. It may also provide adults with the evidence required to meet any entry standards for vocational or higher level education. Recognition of existing competencies may lead to an increased willingness among employees to take part in workplace training or learning.

In addition, recognition of non-formal and informal learning is in many cases used as a mechanism for reducing the study time required in order to gain a recognised formal qualification. In these cases, the non-formal and informal learning is credited towards the qualification, thus reducing the amount of work required within the formal system in order to successfully complete the qualification. This makes the completion of a formal qualification more attainable, particularly for those who may not have engaged in the formal education system in the past, or whose family and work commitments have made participation particularly difficult. In this context, recognition should reduce the cost of formal learning to both the learner, and to the system, thus addressing one of the barriers to entry to formal learning.

Postupci priznavanja mogu motivirati pojedinca da ne gleda na učenje u samo cjeloživotnom smislu, nego također i kao općeživotnu mogućnost. Također ga mogu potaknuti da krene u nova iskustva učenja.

Iskorištavanje potencijala ljudskih resursa: poboljšanje pristupa mobilnosti i mobilnost unutar tržišta rada

Priznavanje neformalnoga i informalnog učenja smatra se važnim načinom povećanja zapošljivosti pojedinca olakšavanjem sudjelovanja radnika u formalnome obrazovanju i osposobljavanju ili poticanjem priznavanja njihovih postojećih vještina na radnome mjestu (ILO *International Labour Organisation* - Međunarodna organizacija rada, 2004). Pojedinci koji su imali ograničen pristup formalnome obrazovanju i osposobljavanju ili nisu stekli takvo obrazovanje ili oni koji su stekli vještine pretežno na radnome mjestu često nemaju jednake mogućnosti pristupa osposobljavanju ili osiguranju zaposlenja koje na odgovarajući način odražava njihove vještine i prethodno iskustvo. Mala je vjerojatnost da će radnici bez kvalifikacija ili s jako malo formalnih kvalifikacija moći birati zaposlenje. Pomaganje tim radnicima da im kompetencije budu formalno priznate omogućuje im dokazivanje osobnog kapitala, što može biti od pomoći u pregovorima za posao. To može pridonijeti mogućnostima zaposlenja i napretka u karijeri te pristupu daljnjim mogućnostima učenja.

Utvrđivanje stvarnih kompetencija pojedinca može pomoći poslodavcima tako što će im pružiti više informacija o postojećem i potencijalnom osoblju. Poduzećima je bolje priznavanje vještina radnika način prevladavanja nedostatka vještina i usklađivanja potražnje za vještinama s njihovom ponudom. To doprinosi planiranju i ulaganju u ljudske resurse u poduzećima. Također može pomoći kod zadovoljavanja gospodarskih standarda ili zahtjeva za osiguravanjem kvalitete i može doprinijeti stvaranju komparativne prednosti.

Priznavanje neformalnoga i informalnog učenja na radnome mjestu provodi se na više razina, uglavnom na razini industrijskog sektora ili pojedinog poduzeća. No, teško je pratiti sve postupke i njihov utjecaj zbog prirode prikupljanja podataka i sustava njihovih upisivanja. U nekim zemljama, na primjer Australiji i Novom Zelandu, postignuće se bilježi bez razlikovanja formalnoga, neformalnog i informalnog učenja, pa je teško ocijeniti koliko je znanja stečeno neformalnim i informalnim učenjem.

Recognition procedures may motivate individuals to look upon learning not only in a lifelong sense, but also as a life wide opportunity. It may also encourage the individual to start new learning experiences.

Harnessing the human resource potential of citizens: improving access to, and mobility within the labour market

Recognition of non-formal and informal learning is also regarded as an important means of enhancing individuals' employability by facilitating workers' participation in formal education and training or by enhancing appreciation of their existing skills in the workplace (ILO, 2004). Individuals who have had limited access to, or not achieved2 in formal education and training or those who learned skills predominantly in the workplace are often disadvantaged in gaining access to further training opportunities, or in securing employment which adequately reflects their skills and previous experience. Workers with few, or no, formal qualifications are least likely to secure rewarding work opportunities. Helping these workers to get their competences formally recognised, gives them evidence of their personal capital, which in turn assists them in their workforce negotiations. This helps improve employment and career prospects and access to further learning opportunities.

Identifying the true competence of the individual may assist employers by giving them more information about their existing or potential staff. For enterprises, a better recognition of workers' skills is a way to overcome skills shortages and match skills demand with supply. This contributes to enterprises' investment in and planning of human resources. It may also assist in meeting industry standards or quality assurance requirements and may contribute to competitive advantage.

Recognition of non-formal and informal learning in the workplace has been practiced at multiple levels, largely at the industrial sector level or individual enterprise level. However, it can be difficult to see the full scale of practices and impact due to the nature of data collection and recording systems. In some countries, for example Australia and New Zealand, achievement is recorded without differentiation between learning gained through formal, non-formal and informal means, making it difficult to gauge the quantum of learning gained through non-formal and informal learning.

Također varira i svrha provedbe priznavanja. Osim navedene opće svrhe, specifične analize slučaja u sklopu nedavne studije ILO-a pokazale su da se priznavanje provodilo da bi se poboljšala zapošljivost radnika proglašenih viškom, nezaposlenih i radnika koji nemaju službenog priznanja za svoju djelatnost; radi povećanja radnih standarda i obnove radne snage u gospodarskoj grani te odabira potencijalnih menadžera za poduzetništvo (Dyson, C. i Keating, J., 2005).

Prevladavanje društvene, kulturne i gospodarske nejednakosti

Priznavanje neformalnoga i informalnog učenja također predstavlja mogućnost utjecanja na živote socijalno zapostavljenih slojeva u društvu. Mnoge države sudionice utjecale su na priznavanje neformalnoga i informalnog učenja putem strateških politika na visokoj razini povezanih s jednakim mogućnostima i društvenim uključivanjem. Gospodarstvo znanja, promjenjiva priroda radne snage, internacionalizacija obrazovanja i rada te potreba za iskorištavanjem potencijala ljudskih resursa pojedine zemlje temelj je tih politika.

Fokus na dostupnosti i jednakosti vezane uz postupak priznavanja povećat će u široj populaciji svijest o sustavima priznavanja, posebice kod ciljnih skupina. To uključuje podatke o tome kako se, kad i zašto mogu obavljati procjene vezane uz priznavanje.

Neke zemlje imaju posebno zakonodavstvo ili politiku za ciljne skupine poput onih koje nisu završile osnovno obrazovanje da bi stekle pristup sustavima priznavanja. Na primjer, u Meksiku osobe koje imaju zaostatke u obrazovanju (osobe od 15 godina ili starije koje nisu počele ili završile osnovno obrazovanje). Tom se inicijativom prepoznaje da u društvu postoje skupine kojima je potrebno pružiti dodatne mogućnosti kako bi potpuno ostvarile svoje ljudske mogućnosti.

2.2. Izazovi politike

Dok priznavanje neformalnoga i informalnog učenja pruža niz mogućnosti obrazovnim politikama povezanima s visokim ciljevima kao što su uspostava baze vještina pojedine države i postizanje jednakosti, s tim mogućnostima dolaze i izazovi koji proizlaze iz sustava koji se primjenjuju.

The purpose of implementing recognition also varies. In addition to the general purpose stated above, specific case studies included in the recent ILO study show that the recognition has been carried out for improving employability of redundant workers, the unemployed and those with no official recognition for their trades; increasing the standard of practice and workforce renewal in the industry; and selecting potential managers in an enterprise (Dyson, C. and Keating, J., 2005).

Overcoming social, cultural, economic inequity

The recognition of non-formal and informal learning is also an opportunity to impact on the lives of disadvantaged groups within societies. Many participant countries have influenced the recognition of non-formal and informal learning through high level strategic policies linked to equity and social inclusion. The knowledge economy, the changing nature of the workforce, the internationalisation of education and work and the need to harness the human resource potential of the nation are the basis for these policies.

A focus on access and equity of the recognition procedure will improve awareness of recognition systems among the general population, and in particular for targeted groups. This includes information about how, when and why recognition assessments can be carried out.

Some countries have specific legislation or policy for target groups such as those who have not completed basic schooling to gain access to recognition systems. For example, in Mexico those who belong to the educational backlog (people 15 years of age or older who have not begun or have not finished basic education) are able to obtain certificates relating to primary, or secondary formal education. This initiative acknowledges that there are groups within society that need additional opportunities in order to realise their full human capability.

2.2 Policy Challenges

Whilst recognition of non-formal and informal learning provides a number of policy opportunities linked to high-level goals such as building a country's skill base and achieving equity, with these opportunities come challenges that arise from the systems employed. We will discuss some of these challenges now.

Jedan je od izazova svakom sustavu priznavanja prihvaćanje na tržištu rada. Ako kvalifikacije stečene djelomično ili potpuno putem priznavanja neformalnoga i informalnog učenja nisu prihvaćene na tržištu rada, vrijednost sustava priznavanja za pojedinca ili društvo je smanjena. Taj izazov ukazuje na potrebu za opsežnim programima podizanja svijesti koji mogu povećati razumijevanje zaposlenika i šire javnosti o sustavima priznavanja.

Cilj je priznavanja učiniti znanje i vještine pojedinca vidljivima. No, moguće je da se dokumentacija nastala kao rezultat procesa priznavanja bavi onime što pojedincu nedostaje da bi postigao specifičan cilj. Da bi se prevladao taj izazov, potrebno je pažljivo postupati postupkom procjene i posvetiti pažnju sadržaju certifikacije.

Kada je uključeno više aktera, postoji rizik da će rješenja biti različita. Na primjer, u mnogim zemljama razvoj politike i procesa odvija se na različitim razinama, nacionalnima i regionalnima. Osim toga, navedena tijela mogu imati različite ciljeve u provedbi sustava priznavanja. U jednu ruku tako je omogućena fleksibilnost, a lokalne potrebe mogu biti zadovoljene uz pomoć lokalne zajednice, dok u drugu ruku može prouzročiti pomutnju zbog upotrebe različitih vrsta postupaka i dokumentacije. Stoga je važno da sustavi priznavanja budu formirani na zajednički dogovorenim načelima te da su mjere i postupci strukturirani, tako da ostvarimo proces koji na nacionalnoj razini održava jedinstvene standarde. Ako do toga ne dođe, sustav može izgubiti legitimitet. Jedan je od načina rješavanja tog pitanja integriranje sustava priznavanja u postojeće sustave osiguranja kvalitete i procjene u najvećoj mogućoj mjeri.

Također postoji rizik da osobe koje su se dulje obrazovale budu nezadovoljne s obzirom na to da znanje kolega stečeno u radnom vijeku ima isti status. Može dovesti i do promjene strukture plaća i time smanjenog povrata od redovnog obrazovanja u usporedbi s osobama kojima je priznato neformalno i informalno učenje. Opće nezadovoljstvo može doprinijeti tome da ljudi postanu nespremni utrošiti financijska sredstva za formalno školovanje te umjesto toga rade i postignu da im stečeno znanje bude priznato kroz plaćeni posao. To bi u teoriji moglo dovesti do smanjenja vrijednosti koja se pridaje formalnom obrazovanju i konačno niske stope sudjelovanja u njemu.

One of the challenges to any recognition system is gaining the acceptance of the labour market. If qualifications gained partly, or fully through the recognition of non-formal and informal learning are not accepted in the labour market, the value of a recognition system to the individual, and to society is diminished. This challenge indicates the need for comprehensive awareness programmes that increase employers and the wider public's understanding of recognition systems.

The aim of recognition is to make visible a person's knowledge and skills. However, it is possible that the documentation produced by a recognition process deals with what the person in question lacks in order to achieve a specific goal. Sensitive handling of the process of assessment and attention to the content of the certification produced may go some way to overcoming this challenge.

With many actors involved, we risk different solutions. For example in many countries the development of policy and processes occurs at different levels, both nationally and regionally. In addition, these bodies may have different aims in implementing a recognition system. Whilst this allows for flexibility and for local needs to be met by the local community, it may also cause confusion through the use of different types of process and documentation. It is therefore important that recognition systems are built on commonly agreed principles3 and that measures and methods are structured, so that we achieve a process that maintains uniform standards at the national level. If this does not occur, the system may lose legitimacy. One of the ways of addressing this is to integrate the recognition system as much as possible into existing quality assurance and assessment systems.

There may also be a risk of dissatisfaction among those who have undergone longer education when work colleagues whose knowledge has been acquired in working life have the same status. It may also lead to changed pay structures and thus diminished In the European Union context the approval of the returns on education through study compared with persons who have had their non-formal and informal learning recognised. Widespread dissatisfaction could lead to people becoming more unwilling to apply financial resources to formal study and instead working and having the knowledge acquired in paid work recognised. Theoretically this could lead to a lowering of value placed on formal education and eventually, lower participation rates in formal education.

To bi mogla biti neočekivana negativna posljedica sustava priznavanja.

Testiranja i procjene utječu na procese poučavanja i učenja. Iako je svrha priznavanja pružanje mogućnosti da se vrednuje informalno učenje, možda je druga neželjena posljedica to da ono može potaknuti institucije da razviju tečajeve koji pojedince pripremaju za procjenu informalnog učenja.

Neke su zemlje sudionice izrazile zabrinutost da očekivanje koristi od priznavanja kao što su mogućnost boljeg posla te pristup ili bodovi za formalno obrazovanje možda neće moći biti zadovoljeno. Ako se ta očekivanja ne zadovolje, priznavanje se može smatrati besmislenim.

Važno je sve razine učenja i sve sektore društva uključiti u sustav priznavanja. Ako se vrednovanje koristi za posebne skupine kao što su imigranti, može doprinijeti segregaciji umjesto integraciji ako su oni prisiljeni koristiti sustav da bi potvrdili svoje informalno znanje. Isto se događa ako se vrednovanje smatra instrumentom koji koriste samo manje obrazovani.

This would be an un-intended negative consequence of the recognition system.

Tests and assessment influence the teaching and learning process. Perhaps another unintended consequence is that although the purpose of recognition is to give the opportunity to have informal learning validated, it could encourage institutions to develop courses that prepare the individual for this assessment of their informal learning.

Some participant countries expressed a concern that expectations of the benefits of recognition in the form of better job prospects and entry or credit towards formal education may not be able to be met. If these expectations are not met the recognition could be perceived as being a pointless exercise.

It is important for all levels of learning and all sectors of the community to be included in a recognition system. If validation is used for specific groups, such as immigrants, it may result in segregation rather than integration if immigrants are forced to use the system to have their informal knowledge confirmed. The same occurs if the instrument is classified as one only used by the less educated.

Razvoj i primjena „Kvalifikacijskog okvira“ kao sredstva reforme i upravljanja kvalifikacijskim sustavima, 2004. / The development and use of „Qualification Frameworks“ as a means of reforming and managing qualification systems, 2004

1. UVOD

Ovo izvješće je doprinos OECD-ovoj aktivnosti „Uloga nacionalnih kvalifikacijskih sustava u promoviranju cjeloživotnog učenja“. Ta aktivnost, koja je počela 2001., osmišljena je da bi istražila kako različiti nacionalni kvalifikacijski sustavi utječu na obrasce i kvalitetu cjeloživotnog učenja u različitim zemljama, i koje se aktivnosti mogu poduzeti u kvalifikacijskom sustavu zemlje s ciljem promocije cjeloživotnog učenja. Istražuju se iskustva zemalja u osmišljavanju i upravljanju kvalifikacijskim sustavima, a pokušat će se identificirati utjecaj različitih pristupa i inovacija na cjeloživotno učenje i ishode.

1. INTRODUCTION

This report forms a contribution to the OECD activity on ‘The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning’. The activity, which was begun in 2001, is designed to investigate how different national qualifications systems influence the patterns and quality of lifelong learning within countries, and what actions within qualification systems countries can take to promote lifelong learning. It is examining countries’ experiences in designing and managing qualification systems and will attempt to identify the impact of different approaches and innovations upon lifelong learning and outcomes.

Istraživanje je u prvom redu implementirano u pripremu i sintezu Temeljnih izvješća zemalja. No, već u ranoj fazi shvatilo se da će proces izvući korist iz dodatnih, tematski fokusiranih istraživanja određenih ključnih aspekata. Ustanovljene su tri tematske skupine, nakon plenarnog sastanka predstavnika zemalja u Parizu u studenom 2002., radi istraživanja i razvoja ključnih tema koje su se pojavile u sklopu aktivnosti. Teme triju skupina su:

- Razvoj i primjena „Kvalifikacijskog okvira" kao sredstva reforme i upravljanja kvalifikacijskim sustavima;
- Priznavanje neformalnog i informalnog učenja; te
- Uključivanje dionika u kvalifikacijske sustave.

Aktivnosti će rezultirati konačnim objedinjenim izvješćem o ulozi nacionalnih kvalifikacijskih sustava u promoviranju cjeloživotnog učenja. Objedinjeno izvješće temeljit će se na podacima iz Temeljnih izvješća zemalja, a uključivat će i ishode rada tematskih skupina. Konačno izvješće bit će predstavljeno Obrazovnom vijeću OECD-a na njegovom sastanku ujesen 2004., a objavljeno 2005.

To izvješće sabire rezultate i ishode rada Prve tematske skupine o razvoju i primjeni „Kvalifikacijskog okvira" kao sredstva reforme i upravljanja kvalifikacijskim sustavima.

Ne teži sintezi detaljnog rada skupine, osim općenito; umjesto toga, pruža sažetak glavnih rezultata, koji pojedinačno i zajedno mogu doprinijeti širim aktivnostima OECD-a u cjelini.

The investigation is being implemented primarily through the preparation and synthesis of Country Background Reports. However, it was realised from an early stage that the process would benefit from additional, thematically-focused inquiry into certain key aspects of the agenda. Three Thematic Groups were established, following the Country Representatives plenary meeting in Paris in November 2002, to explore and develop key themes that have emerged within the activity. The agendas for the three groups are:

- The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and managing qualification systems;
- Recognition of non-formal and informal learning;
- Involvement of stakeholders in qualifications systems.

The activity will result in a final synthesis report on the role of national qualification systems in the promotion of lifelong learning. The synthesis report will be based on the data emerging from the Country Background Reports, and will incorporate outcomes from the work of the Thematic Groups. The final report will be presented to the Education Committee of the OECD at its autumn 2004 meeting, and will be published in 2005.

This report assembles the products and outcomes of the work of Thematic Group 1 on the development and use of 'Qualifications Frameworks' as a means of reforming and managing qualification systems.

It does not set out to synthesise the detailed work of the group, except in the general terms in this introduction; rather, it provides a compendium of main outputs, which separately and together can contribute to the wider OECD activity as a whole.

Metodologija

Skupina je osnovana nakon plenarnog sastanka u Parizu u studenom 2002. Irska je, zajedno s Grčkom, preuzela vodeću ulogu u formiranju skupine, započevši proces razmjene dokumenata putem e-maila, što se nastavilo tijekom cijelog rada te tematske skupine. Taj je proces dalje unaprijeđen pokretanjem web-stranice Smartgroups.com. Tako se mala inicijalna najuža skupina sudionika postupno proširila (vidi kasnije „Sudionici prve tematske skupine“) i program skupine počeo se oblikovati. Članovi skupine predstavljali su zemlje s ekstenzivnim, dobro uhodanim okvirima te one koje su ih nedavno uvele ili razmatraju uvođenje. Također su uključivale sudionike iz CEDEFOP-a, agencije Europske unije za unapređenje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (VET), te Međunarodne organizacije rada. Taj je plan postavio temelj za prvi sastanak skupine u Dublinu u svibnju 2003. Drugi sastanak skupine održao se u Ateni u rujnu 2003. Taj je sastanak omogućio skupini da prikupi rezultate aktivnosti provedenih putem web-stranice i e-maila te da nastavi prema stvaranju ovog izvješća.

Sastanci tematske skupine

Organizirana su dva sastanka skupine, u Dublinu (svibanj 2003.) i Ateni (rujan 2003.). Na sastanku u Dublinu istraženi su moguća argumentacija za reformu i upravljanje kvalifikacijskim sustavima te koristi od kvalifikacijskog okvira. Ta rasprava nastavljena je traženjem odgovora na niz ključnih pitanja:

- što se misli pod „kvalifikacijskim okvirom“?
- smatra li se da su reforme nacionalnih kvalifikacijskih sustava nužne?
- ako su reforme potrebne, koji su glavni pokretači tih promjena?
- smatra li se da će kvalifikacijski okvir doprinijeti reformi kvalifikacijskog sustava?
- koje bi koristi okvir donio?
- što treba učiniti da bi nužne promjene bile moguće?

Methodology

The Group formed after the November 2002 plenary meeting in Paris. Ireland, with Greece, took the lead role in establishing the Group, beginning a process of document exchange by email that was continued throughout the work of this thematic group. This process was further enhanced by the initiation of a Smartgroups.com website. In this way, a small initial core group of participants gradually expanded (see ‘TG1 participants’ below) and a group agenda began to form. Group participants represented countries with extensive, well-established frameworks as well as those who have recently introduced them or are actively considering them. It also included participants from CEDEFOP, the European Union’s agency for the promotion of vocational education and training (VET) and the International Labour Organisation. This agenda provided the basis for a first meeting of the Group in Dublin in May 2003. A second meeting of the Group took place in Athens in September 2003. This meeting enabled the Group to gather the results of the activity on the website and by email and to move forward towards this report.

Meetings of the Thematic Group

Two meetings of the Group were arranged, in Dublin (May 2003) and in Athens (September 2003). At the Dublin meeting, the possible rationales for reforming and managing qualification systems and the benefits of having qualification frameworks were explored. This discussion moved forward by seeking answers to a set of key questions:

- what is meant by a “qualification framework”?
- is it considered that reforms are necessary of the national qualifications system(s)?
- if reforms are necessary, what are the main drivers for these?
- is it considered that a framework of qualifications would contribute to the reform of qualifications systems?
- what benefits would a framework bring?
- what needs to be put in place to make the necessary changes possible?

Usvojena su dva pristupa istraživanju tih pitanja: od zemalja sudionica tražilo se da naprave kratke studije slučaja u skladu s dogovorenim predloškom, a neke članice skupine dogovorile su se da će izraditi tekstove kao osnovu za daljnju raspravu.

Na sastanku u Ateni dogovoreno je da bi rad skupine trebao pružiti usporedbu okvira, što bi moglo pomoći povećanju razumijevanja različitih tipova i svrha okvira, te bi također trebalo stvoriti modele koje bi zemlje mogle razmotriti u raspravi o reformi svojih kvalifikacijskih sustava ili o uvođenju okvira. Kao važan element identificirana je potreba da se svrha, koristi i značenje kvalifikacijskog okvira prenesu onima koji okvir (još) nemaju.

Rezultati

Skupina je detaljno raspravila više aspekata okvira, a ovo je izvješće sažetak te detaljne rasprave. Skupina je proizvela skup rezultata koji bi mogli pomoći u razvoju općeg koncepta kvalifikacijskog okvira, omogućiti pregled postojeće prakse u raznim zemljama i razumijevanje načina na koji okviri mogu biti korisni za daljnji razvoj kvalifikacijskog sustava. Ti rezultati odnose se na sljedeće:

1. Definicije kvalifikacijskog okvira i kvalifikacijskog sustava - razrađene da bi razjasnile razliku između kvalifikacijskog okvira i kvalifikacijskog sustava te doprinijele općem razumijevanju značenja tih pojmova.

2. Uvjeti za uvođenje kvalifikacijskog okvira - okviri imaju različite namjene u različitim zemljama. Na primjer, neki su osmišljeni da bi stvorili koherentnost i jednostavnost, drugi da bi olakšali pristup određenim tipovima učenika i radnika. Identificiran je skup tipičnih uvjeta za uvođenje okvira. Prikazani su u sintezi **studija slučaja** koje su razvili sudionici skupine radi ispitivanja i objašnjavanja kakvi su okviri u jednim zemljama s obzirom na druge te u modelu koji pokazuje kako se **okvir** uvodi u kvalifikacijski sustav. Nastajanje nacionalnog kvalifikacijskog okvira u Irskoj prikazano je kao takav model u Dodatku 1.

Two approaches to the exploration of these issues were adopted: participating countries were asked to provide short case studies in line with an agreed template, and some members of the Group agreed to develop papers as a basis for further discussion.

At the Athens meeting, it was agreed that the Group's work should provide a comparison of frameworks which would help increase understanding of the different types and purposes of frameworks, and should also provide models that countries might wish to consider when discussing reform of their qualification systems or the introduction of frameworks. An important issue identified was the need to communicate the purpose, benefits and meaning of qualification frameworks to those who do not (yet) have them.

Products

The Group discussed many aspects of frameworks in great detail and this report is a distillation of that detailed discussion. The Group developed a range of products which ight assist in developing a general concept of qualification frameworks, provide an overview of current practices in various countries and an understanding of how frameworks can benefit qualification systems' further development. These products comprise:

1. Definitions of qualification frameworks and qualification systems –developed in order to clarify the distinction between qualification frameworks and qualification systems and to contribute to a common understanding on the meaning of these terms.

2. Conditions for the introduction of qualification frameworks – frameworks have different purposes in various countries. For example, some are designed to bring coherence and simplicity and others to facilitate access for certain types of students and workers. A range of typical conditions for the introduction of frameworks was identified. These are illustrated in a synthesis of **case studies** developed by Group members to examine and clarify how frameworks in different countries compare to one another and a model of how a **framework** has been introduced into a qualifications system. The emerging national framework of qualifications in Ireland is presented as such a model in Appendix 1.

3. Koristi od kvalifikacijskog okvira - analize koristi kvalifikacijskih okvira za cjeloživotno učenje. Usredotočuju se na povećanje sudjelovanja i promicanje usmjeravanja i raspodjele prilika za učenje.

4. Scenariji za razvoj kvalifikacijskih okvira - to je slobodnija aktivnost u kojoj su članovi skupine skicirali scenarije za razvoj kvalifikacijskih okvira u svojim zemljama.

5. Međunarodna dimenzija kvalifikacijskih okvira - iznošenje međunarodnih pitanja koja se javljaju pri razmatranju kvalifikacijskih okvira.

2. REZULTATI TEMATSKE SKUPINE

2.1 Definicije: Kvalifikacijski sustavi i okviri

Tijekom rada tematske skupine postalo je nužno usvojiti radne definicije određenih ključnih pojmova da bi se omogućili rasprava i zajedničko razumijevanje. Skupina je usvojila određene definicije, a ovdje su izložene da bi ih se moglo dalje komentirati u sklopu cjelokupne aktivnosti OECD-a.

Kvalifikacijski sustav

Kvalifikacijski sustavi uključuju sve aspekte aktivnosti neke zemlje koji rezultiraju priznavanjem učenja. Ti sustavi uključuju sredstva za razvoj i operacionalizaciju nacionalne ili regionalne politike kvalifikacija, institucionalnih aranžmana, procesa osiguranja kvalitete, procesa procjene i dodjele, priznavanja vještina i drugih mehanizama koji povezuju obrazovanje i osposobljavanje s tržištem rada i civilnim društvom. Kvalifikacijski sustavi mogu biti više ili manje integrirani i koherentni. Jedna od karakteristika kvalifikacijskog sustava može biti eksplicitni kvalifikacijski okvir.

Kvalifikacijski okvir

Kvalifikacijski okvir je instrument za razvoj i klasifikaciju kvalifikacija u sklada sa skupom kriterija za razine ostvarenog učenja. Taj skup kriterija može biti implicitno naveden u opisima kvalifikacija ili eksplicitno u obliku skupa opisa razina.

3. Benefits of Qualification Frameworks - an analysis of the benefits of qualification frameworks to lifelong learning. These centre on increasing participation and promoting the targeting and distribution of learning opportunities.

4. Scenarios for the development of qualifications frameworks– this is a scoping exercise, in which members of the Group sketched out scenarios for the future development of qualifications frameworks in their countries

5. The international dimension of qualification frameworks – a note setting out the international issues that arise when considering qualification frameworks.

2. PRODUCTS OF THE THEMATIC GROUP

2.1 Definitions: Qualifications Systems and Frameworks

In the course of the work of the Thematic Group, it became necessary to adopt working definitions of certain key concepts to enable discussion and common understanding. The following definitions are those adopted by the Group. They are presented here for further comment in the OECD activity as a whole.

Qualification system

Qualifications systems include all aspects of a country's activity that result in the recognition of learning. These systems include the means of developing and operationalising national or regional policy on qualifications, institutional arrangements, quality assurance processes, assessment and awarding processes, skills recognition and other mechanisms that link education and training to the labour market and civil society. Qualification systems may be more or less integrated and coherent. One feature of a qualification system may be an explicit framework of qualifications

Qualification framework

A qualifications framework is an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. This set of criteria may be implicit in the qualifications descriptors themselves or made explicit in the form of a set of level descriptors.

Opseg okvira može obuhvaćati sva postignuća i putove učenja ili se može ograničiti na određeni sektor, na primjer inicijalno obrazovanje, obrazovanje i osposobljavanje odraslih ili strukovno područje. Neki okviri mogu biti osmišljeni tako da imaju više elemenata i čvršću strukturu od ostalih; neki imaju zakonsku osnovu, dok su neki konsenzus gledišta socijalnih partnera. No, svi kvalifikacijski okviri oblikuju osnovu za poboljšanje kvalitete, pristupačnosti, povezanosti i javnog priznavanja kvalifikacija ili njihovog priznavanja na tržištu rada, u zemlji i na međunarodnoj razini.

2.2 Svrha i doprinos kvalifikacijskih okvira

U radu skupine izišlo je na vidjelo da okviri imaju različite svrhe u različitim zemljama. Neki su osmišljeni da bi stvorili više koherentnosti i jednostavnosti, drugi da bi olakšali pristup određenim tipovima učenika i radnika, treći da bi racionalizirali broj kvalifikacija, četvrti su kombinacija ciljeva itd. Dogovoreno je da će skupina moći najkorisnije doprinijeti raspravi i razumijevanju uloge okvira tako što će identificirati ciljeve, pokretače promjene, ključne koristi i uvjete za uvođenje okvira. To se radilo na temelju sinteze studija slučaja koje su razvili članovi skupine radi istraživanja i objašnjavanja načina na koji okviri funkcioniraju u različitim zemljama, te na temelju novijeg primjera razvoja kvalifikacijskog okvira i njegova uvođenja u kvalifikacijski sustav.

Članovi prve tematske skupine napravili su kratke studije slučaja koje ilustriraju situaciju u njihovim zemljama u pogledu reforme i upravljanja kvalifikacijskim sustavom te promišljanja u njihovim zemljama o vrijednosti kvalifikacijskih okvira. Da bi se taj proces olakšao, korišten je predložak (vidi Dodatak 2). Studije slučaja napravljene su za Španjolsku, Italiju, Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska, Wales, Sjeverna Irska), Češku, Japan, Australiju, Grčku i Irsku.

U interpretaciji studija slučaja istaknuto je da se kvalifikacijski sustavi vežu u prvom redu uz strukovno obrazovanje i osposobljavanje (VET) u Španjolskoj, Grčkoj, Češkoj i Japanu. U Irskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu predstavljeni okvir pokriva ili sve kvalifikacije (Irska) ili sve osim visokog obrazovanja (Ujedinjeno Kraljevstvo).

The scope of frameworks may be comprehensive of all learning achievement and pathways or may be confined to a particular sector for example initial education, adult education and training or an occupational area. Some frameworks may have more design elements and a tighter structure than others; some may have a legal basis whereas others represent a consensus of views of social partners. All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally.

2.2 Purpose and contribution of Qualification Frameworks

In the work of the Group, it emerged that frameworks have different purposes in various countries. Some are designed more to bring coherence and simplicity, others to facilitate access to certain types of students and workers, others to bring a rationalisation in the number of qualifications, others for a combination of objectives etc. It was agreed that the Group could most usefully contribute to the debate, and to the understanding of the role of frameworks, by identifying the objectives, drivers of change, key benefits and conditions for the introduction of frameworks. This was done on the basis of a synthesis of case studies developed by Group members to examine and clarify how frameworks in different countries work and a recent example of the development of a national qualification framework and its introduction into a qualifications system

Members of Thematic Group 1 provided short case studies illustrating the situation in their countries in the matter of reform and management of the qualifications system(s) and the thinking in their countries as to the value of qualification frameworks. To facilitate the process, a template was used (see Appendix 2). Case studies were completed for Spain, Italy, UK (England, Wales, Northern Ireland), the Czech Republic, Japan, Australia, Greece and Ireland.

In interpreting the case studies, it was noted that qualification frameworks are associated primarily with vocational education and training (VET) in Spain, Greece, Czech Republic and Japan. In Ireland and the UK, the framework presented covers either all qualifications (Ireland) or all except higher education (UK).

Također je uočeno da se situacija u pogledu uvođenja kvalifikacijskog okvira razlikuje među zemljama koje su bile predmet studija. Od osam studija slučaja, dvije su (Grčka i Japan) primjeri sustava gdje kvalifikacijski sustavi nisu (još) uvedeni. Taj pregled zemalja pokazao je raznolikost u opsegu i svrsi kvalifikacijskih okvira.

Studije slučaja pokazale su da, iako postoje ili bi se mogli uvesti različiti tipovi okvira, oni dijele zajedničke karakteristike - koherentnost, integraciju kvalifikacijskih sustava (ili podsustava) te zajedničke ciljeve povećanja pristupa kvalifikacijama te njihovog slijeda i fleksibilnosti kao sredstva za zadovoljenje društveno-ekonomskih potreba i cjeloživotnog učenja.

Svrha – zašto uvoditi okvir?

Rasprava o kvalifikacijskim okvirima u većini slučajeva postavljena je u kontekst širih rasprava i reforme strukovnih kvalifikacija. Glavne teme koje su predmet pozornosti su:

1. bolje slaganje kvalifikacija sa znanjem, vještinama i kompetencijama i bolje povezivanje kvalifikacija s potrebama zanimanja (i širih potreba tržišta rada). Cilj je odgovoriti na trenutačne i buduće potrebe. Jasno je da u nekim zemljama postoji napetost između ciljeva koji se odnose na olakšavanje cjeloživotnog učenja te potreba tržišta rada, barem kratkoročno;

2. stvaranje koherentnosti u kvalifikacijskim podsustavima, na primjer za visoko obrazovanje, učenje odraslih, dodjelu diploma od škola i naročito kvalifikacije strukovnog obrazovanja i osposobljavanja stvaranjem cjelokupnog okvira za njih;

3. podrška cjeloživotnom učenju (otvaranjem pristupa, ciljanim ulaganjima i priznavanjem neformalnog i informalnog učenja); te

4. olakšavanje uključivanja političkih aktera i dionika u strukovno obrazovanje i osposobljavanje, na primjer autonomnih zajednica u Španjolskoj i socijalnih partnera u nizu zemalja.

It is also noted that the state of play with respect to the introduction of a qualifications framework differs between the countries studied. Of the eight case studies, two (Greece and Japan) illustrate systems where qualifications frameworks have not (yet) been introduced. This country coverage demonstrated the diversity in scope and purpose of qualifications frameworks.

The case studies showed that although different kinds of frameworks exist or may be introduced, they share common features of coherence, integration of qualifications systems (or sub-systems) and common objectives to increase access, progression and flexibility of qualifications as a means to meet socio-economic needs and lifelong learning.

Purpose - why introduce a framework?

The debate on qualification frameworks is set in the context of broader debates and reform of vocational qualifications in most cases. The main concerns are to:

1. better match qualifications with knowledge, skills and competences and to better relate qualifications to occupational (and broader labour market) needs. The aim is to address present and future needs. It is clear that in some countries there is a tension between the objectives of facilitating lifelong learning and the labour market needs, at least in the short term;

2. bring coherence to sub-systems of qualifications, e.g., higher education, adult learning, school awards, and in particular VET qualifications, by creating an overarching framework for them;

3. support life-long learning (by opening up access, targeting investments and recognising non-formal and informal learning);

4. facilitate the involvement of political actors and stakeholders in VET, e.g., autonomous communities in Spain and social partners in a number of countries.

Pokretači promjena

Općenito, vladina ministarstva odgovorna za obrazovanje i rad pokazuju se glavnim pokretačima promjena. U mnogim slučajevima u tijeku su znatne reforme strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, pa se u tom kontekstu razmatraju ili uvode kvalifikacijski okviri. Povrh toga, određene skupine igraju ključnu ulogu ovisno o nacionalnoj situaciji. U nekim zemljama važne su autonomne zajednice (Španjolska) i partneri u socijalnom dijalogu (Španjolska, Grčka). Uključenost socijalnih partnera u razvoj okvira i kvalifikacija istaknuta je u studiji slučaja Češke kao važna za jačanje relevantnosti kvalifikacija. U studiji slučaja Irske uključenost državnih agencija i vijeća za dodjelu zaduženih za kvalifikacije i obrazovanje također je vrlo važna.

Važnost zakonske osnove istaknuta je u većini studija slučaja - to daje sigurnost okviru te se može koristiti da bi se jasno odredila odgovornost koju za okvir ima određeno tijelo ili tijela.

Niz slučajeva poziva se na potrebu uzimanja u obzir, te povezivanja sa sporazumima o socijalnom partnerstvu i nacionalnim strategijama zapošljavanja (Grčka, Španjolska). Moguće je da bi to također moglo biti važno za druge zemlje EU-a.

Članovi skupine smatraju da studije slučaja nisu identificirale određene ključne pokretače promjene koji usmjeravaju razvoj u mnogim zemljama - to su, na primjer, internacionalizacija i globalizacija učenja i razvoj širih regionalnih (europskih ili transnacionalnih) tržišta rada.

Koristi kvalifikacijskog okvira

Glavne koristi potječu iz studija slučaja i temelje se na dosadašnjem iskustvu i razmatranju koristi koje bi mogle nastati u budućnosti.

Okviri mogu:

- doprinijeti koherentnom, transparentnom i integriranijem kvalifikacijskom sustavu;

- povećati pristup kvalifikacijama, uz usmjerenost na određene skupine u nepovoljnom položaju;

Drivers of Change

In general, government ministries with responsibility for Education and Labour appear to be the main drivers of change. In many cases, significant reforms of VET are underway and qualification frameworks are being considered or introduced in this context. In addition, particular groups play key roles depending on the national situation. In some countries, the autonomous communities (Spain) and partners in social dialogue (Spain, Greece) are significant. The involvement of social partners in developing the framework and qualifications is highlighted in the Czech Republic case study as being important to making qualifications more relevant. In Ireland's case, the engagement of statutory agencies and awards Councils charged with qualifications and education is also very important.

The importance of underpinning legislation is underlined in most of the case studies - this gives certainty about the framework and may be used to allocate clear responsibility for the framework to a particular body or bodies.

A number of cases refer to the need to take account of and link with social partnership agreements and to national employment strategies (Greece, Spain). It is possible that this may also be important to other EU countries in particular.

Members of the Group felt that the case studies may not have identified certain underlying key drivers of change that steer developments in many countries – for example, the internationalisation and globalisation of learning and the development of wider regional (European or transnational) labour markets.

Benefits of a qualifications framework

The main benefits identified below stemmed from the case studies and are based on experience to date and a consideration of benefits that might accrue in the future.

Frameworks can:

- contribute to a coherent, transparent and more integrated qualification system

- increase and target access to qualifications also for certain disadvantaged groups

- otvoriti putove za napredovanje (uključujući više i šire vještine);
- uvesti fleksibilnosti za polaznike, pružatelje usluga i korisnike;
- promovirati priznavanje i vrednovanje svih kvalifikacija (uključujući neformalno/informalno učenje);
- promovirati strukovno obrazovanje i osposobljavanje i učenje odraslih (izravno i otvaranjem pristupa visokom obrazovanju);
- učiniti kvalifikacije relevantnijima za potrebe društva i tržište radne snage; te
- promovirati ulaganja i sudjelovanje u razvijanju vještina na radnom mjestu.

Povrh toga, okviri mogu obavljati dvije funkcije. Prvo, mogu biti alat za prijenos informacija o kvalifikacijskim sustavima povećanjem transparentnosti kvalifikacija i njihovih međusobnih veza, djelujući kao zajednička referentna točka za sve tipove kvalifikacija i promoviranje kulture cjeloživotnog učenja. Drugo, mogu se koristiti u regulatorne svrhe, a u tom slučaju stvaraju sigurnost o vrijednosti kvalifikacija, daju ključne zahtjeve u pogledu kvalifikacija (npr. standarde) i mehanizme za osiguranje kvalitete kvalifikacija.

Međunarodna dimenzija okvira naglašena je u nizu studija. Okviri mogu potencijalno imati ulogu podrške uzajamnom priznavanju i transparentnosti kvalifikacija unutar različitih nadležnosti.

Uvjeti za uvođenje okvira

Skupina je identificirala niz općenitih uvjeta za koje se smatra da su važni za uspješan razvoj i implementaciju okvira.

1. Važnost zakonske osnove kvalifikacijskog okvira istaknuta je u nizu studija slučaja (to je slučaj za Irsku, Španjolsku i Češku, a tvrdi se da je nužna u slučaju Grčke). Ona pruža sigurnost da će se okvir razviti te dodjeljuje odgovornost za razvoj i „čuvanje“ okvira određenom tijelu ili tijelima.

- open up progression routes (both to higher and broader skills)
- introduce flexibility for learners, providers and users
- promote recognition and validation of all qualifications (including nonformal/ informal learning)
- promote VET and adult learning (in its own right and through opening access to higher education)
- make qualifications more relevant to societal and labour market needs
- promote investment and participation in skill development in the workplace

In addition, frameworks can serve two main functions. First, they can be a tool for communications about qualifications systems by increasing the transparency of qualifications and their relationships to each other; acting as a common reference point for all kinds of qualifications and promoting a culture of life long learning. Second, they can be used to regulate in which case they create certainty about the value of qualifications, set out key requirements of qualifications (e.g. standards) and provide quality assurance mechanisms for qualifications.

The international dimension of frameworks was highlighted in a number of case studies. They have a potential role to support mutual recognition and the transparency of qualifications across different jurisdictions.

Conditions for the introduction of frameworks

The Group identified a number of general conditions that were deemed to be important to the successful development and implementation of frameworks.

1. The importance of a legislative basis for a qualification framework is underlined in a number of case studies (this is the case for Ireland, Spain and the Czech Republic and is argued to be necessary in the case of Greece). This provides certainty that a framework should be developed and allocates responsibility for developing and ‘guarding’ the framework to a particular body or bodies.

Članovi skupine smatrali su da je ta točka naročito relevantna u kontekstu šireg vlasništva/angažiranosti dionika u pogledu okvira i evolucijske, dinamične prirode okvira. No, također je istaknuto da bi legislativa sama za sebe mogla biti nedovoljna. Za uspješnu implementaciju važno je da dionici dobrovoljno „zagrizu" te da se angažiraju - u nekim slučajevima to drugo može biti važnije od postojanja specifične legislative.

2. Studije slučaja ukazuju na općenitu potrebu za zajedničkim radom svih uključenih u politike obrazovanja, osposobljavanja i tržišta rada. Suradnja između tijela i dionika odgovornih za vladinu politiku obrazovanja i osposobljavanja, onih koji su zaduženi za pružanje obrazovanja i osposobljavanja, tijela za dodjelu i akreditaciju i socijalnih partnera važna je za ustanovljavanje i implementaciju nacionalnih kvalifikacijskih okvira. U nekim slučajevima uloga regionalnih vlasti, sektorskih udruženja i gospodarskih komora također je važna. Može biti potrebno da sektorska i profesionalna tijela koja postavljaju standarde i razvijaju kvalifikacije povežu svoje kvalifikacije s okvirom ili ih uključe u njega.

3. Da bi nacionalni kvalifikacijski okviri bili uspješni, informacije o njima moraju biti prenesene općem stanovništvu. Polaznici, pružatelji usluga i poslodavci moraju imati svijest o okviru te ga moraju biti u mogućnosti koristiti. Ta točka istaknuta je u studijama slučaja, naročito o studijama slučaja Grčke, Irske i Ujedinjenog Kraljevstva. Također se sugerira da je potrebna diseminacija dobre prakse.

4. Čini se, na temelju studija slučaja, da je potrebno puno vremena za razvoj, održavanje i uspješno uvođenje kvalifikacijskih okvira. Ta točka vezana je uz potrebu za koordinacijom politika i aktivnim angažmanom šire skupine dionika u tom procesu te uz dublje strukturalne i kulturalne promjene u učenju koje će biti dio tog procesa ili će ih taj proces zahtijevati.

2.3 Koristi od kvalifikacijskih okvira

U radu prve tematske skupine koristi od kvalifikacijskih okvira identificirani su na dvije razine: na općenitoj te na specifičnoj razini razvoja cjeloživotnog učenja (LLL).

This point was deemed to be especially relevant in the context of a wide ownership/engagement of stakeholders in the framework and the evolutionary, dynamic nature of frameworks. However, it was also noted that legislation alone may not be sufficient. The voluntary 'buy-in' and commitment of stakeholders are important to a successful implementation – in some cases, the latter may be more important than the existence of specific legislation.

2. The case studies point to the general need for all those engaged in education and training and in labour market policy to work together. Co-operation between the bodies and stakeholders responsible for government policy on education and training, those responsible for providing education and training, awarding and accreditation bodies and the social partners is important to establishing and implementing a national framework of qualifications. In some cases, the role of regional governments, sector associations and chambers of commerce is also important. It may be necessary that sectoral bodies and professional bodies who set standards and develop qualifications relate their qualifications to the framework or can include them in it.

3. National frameworks of qualifications need to be communicated to the population in general if they are to be successful. Learners, providers and employers must be aware of the framework and be able to use it. This point was underlined in the case studies, in particular those from Greece, Ireland and the UK. It was also suggested that good practice should be disseminated.

4. It seems from the case studies that it takes some considerable length of time to develop, maintain and successfully introduce frameworks of qualifications**.** This point links to the need for policy co-ordination and the active engagement of a wide group of stakeholders in this process and to the deeper structural and cultural changes in learning that it may involve or require.

2.3 Benefits of Qualifications Frameworks

In the work of Thematic Group 1, benefits of qualification frameworks were identified on two levels: on the general level, and on the more specific level of developing Lifelong Learning (LLL).

Skupina se usuglasila da sve zemlje imaju kvalifikacijske sustave koji definiraju razinu obrazovnog postignuća i/ili vještine i više su ili manje relevantni za razine zanimanja i dozvole za obavljanje poslova. No, te razine nisu uvijek eksplicitne, niti svugdje postoje uređeni okviri. Priličan broj zemalja ima više od jednog okvira koji se, na primjer, odnose na strukovno obrazovanje i osposobljavanje ili na visoko obrazovanje (kao u Ujedinjenom Kraljevstvu) ili zadovoljavaju potrebe za informacijama o samo nekim sektorima, npr. o ICT-vještinama.

Rasprava u tematskoj skupini usmjerila se na okvire eksplicitno formulirane u nizu zemalja, za obrazovne svrhe ili svrhe usmjeravanja i orijentacije ili jednostavno za statističke svrhe i svrhe planiranja. Kvalifikacijski okviri koji se temelje na razinama shvaćeni su u prvom redu kao referentni alati za mjerenje obrazovnog postignuća, ali, budući da su istraživana pitanja vezana uz strukovno obrazovanje i osposobljavanje ili cjeloživotno učenje, postala su očita ograničenja tog pristupa, pa je utvrđena potreba za bližim povezivanjem okvira obrazovnih razina s elementima tržišta rada ili profila zanimanja.

To je istaknulo probleme vezane uz često slabu povezanost obrazovanja i rada te odgovarajućih vladinih tijela ili agencija, što ukazuje na potrebu za povećanjem njihove suradnje na tom pitanju te stvaranjem održivih pristupa i referentnih okvira u odnosu na oba područja.

Općenite koristi kvalifikacijskih okvira

Koristi od kvalifikacijskih okvira uglavnom se odnose na četiri područja:

- razvoj kvalifikacijskih sustava i pružanje usluga obrazovanja i osposobljavanja (strana ponude);
- razvoj karijere, usmjeravanje te pronalaženje, davanje informacija i orijentacija u vezi sa zaposlenjem, uključujući profesionalnu mobilnost (strana potražnje);
- međunarodna i transnacionalna dimenzija, uzajamna transparentnost i suradnja; te
- regulativa, zakonodavstvo i institucionalni aranžmani te definiranje odgovornosti dionika ili tijela.

The Group agreed that all countries have qualification systems which define levels of educational attainment and/or skills and which have more or less relevance to occupational levels and licence to practice. However, these levels are not always explicit, nor do regulated frameworks exist everywhere. Quite a few countries have more than one framework which, for example, may relate to VET or to higher education (as in UK) or serve different information needs of some sectors only e.g. on ICT skills.

The focus of the deliberation in the thematic group was on those frameworks which were made explicit in a number of countries, either for educational purposes or for guidance and orientation purposes or simply for statistical and planning purposes. Levels-based qualifications frameworks were seen primarily as a reference tool for measurement of educational attainment; however, as questions linked to vocational education and training or LLL were explored, the limitations of this approach became obvious and the need to more closely link education levels frameworks to labour market issues or occupations' profiles was identified.

This highlighted problems linked to the often weak relationships between education and labour and between the respective government bodies or agencies, indicating a need to increase their cooperation on the issue and to establish sustainable approaches and reference frameworks relating both areas.

General benefits of qualification frameworks

Qualifications frameworks can bring benefits mainly in four areas:

- qualification systems' development and provision of education and training (supply side);
- career development, guidance and employment placement, information and orientation including occupational mobility (demand side);
- the international and transnational dimension, mutual transparency and cooperation;
- regulation, legislation and institutional arrangements as well as definition of responsibilities of stakeholders or bodies.

1. Koristi za kvalifikacijske sustave i pružanje usluga obrazovanja i osposobljavanja:

- smanjenje složenosti i omogućavanje koherentnosti, transparentnosti i integracije unatoč rastućoj regionalizaciji, decentralizaciji i individualizaciji pružanja usluga obrazovanja i osposobljavanja (osobito u odnosu na pružanje usluga obrazovanja i osposobljavanja nakon obaveznog, te kontinuiranog obrazovanja i osposobljavanja);

- otvaranje pristupa i omogućavanje napredovanja do daljnjih kvalifikacija, neovisno o tome jesu li to inicijalne, više ili kvalifikacije strukovnog obrazovanja i osposobljavanja/cjeloživotnog učenja;

- omogućavanje usmjeravanja na potrebe polaznika i nastavnika/instruktora te lakšeg utvrđivanja putova učenja;

- postavljanje ciljeva, uzimajući u obzir potrebe, stavove i preferencije društva, tržišta rada, tvrtki te građana i polaznika; te

- davanje podrške za osiguranje kvalitete i razvoj standarda, za sustave prikupljanja i transfera kreditnih bodova te poboljšanje prenosivosti, usporedivosti i kompatibilnosti kvalifikacija.

2. Koristi za razvoj karijere, usmjeravanje te pronalaženje, davanje informacija i orijentacija u vezi sa zaposlenjem uključujući profesionalnu mobilnost (strana potražnje):

- omogućavanje nošenja s ubrzanom promjenom potreba i prilagodba polaznika, pružatelja usluga i poduzetnika u sklopu održivog okvira;

- davanje informacija o referentnim točkama za kvalifikacije i povećanje njihove društvene prihvatljivosti i priznavanja na tržištu rada i u obrazovanju i osposobljavanju; te

- omogućavanje prikaza pružanja usluga obrazovanja i osposobljavanja te kvalifikacija u odnosu na ponudu i potražnju vještina i profesionalne izazove.

1. Benefits for qualification systems and provision

- to reduce complexity and enable coherence, transparency and integration despite increasing regionalisation, decentralisation and individualisation of provision (notably in relation to post-compulsory and continuing provision of education and training)

- to open access and enable progression to further qualifications, independent of whether they are initial, higher or VET/LLL qualifications

- to enable learners and trainers/teachers to be guided and to facilitate them in identifying appropriate learning pathways

- to set targets, taking into account societal, labour market, companies and citizens' or learners' needs, attitudes and preferences

- to provide support for quality assurance and the development of standards, for systems of credit accumulation and transfer, and to enhance transferability, comparability and compatibility of qualifications.

2. Benefits to career development, guidance and employment placement, information and orientation including occupational mobility (demand side)

- to enable coping with accelerated change of needs and adaptation of learners, providers and enterprises within a sustainable framework;

- to communicate reference points for qualifications and increase their social acceptance and recognition on the labour market and in education and training;

- to enable mapping of provision and qualifications in relation to skills supply, demand and occupational challenges.

3. Koristi unutar međunarodne i transnacionalne dimenzije

Smatra se da međunarodna i transnacionalna dimenzija igraju sve važniju ulogu u razvoju kvalifikacijskih okvira. U sklopu toga utvrđene su sljedeće koristi:

- doprinos rastućoj mobilnosti, suradnji i razmjeni te međukulturalnom razumijevanju i uzajamnom priznavanju;
- omogućavanje dublje suradnje i razvoja uzajamnog povjerenja među pružateljima usluga, nastavnicima i instruktorima iz različitih zemlja i svjetskih regija (Europa, jugoistočna Azija, Sjeverna Amerika, Afrika, itd.);
- promoviranje priznavanja, transparentnosti i (kreditnog) transfera ishoda (modula) učenja iz različitih zemalja; te
- omogućavanje razvoja zajedničkog jezika unutar diskursa o kvalifikacijama (npr. pojam „meta okvira“) unatoč razlikama i varijacijama na razini detalja na nacionalnim, regionalnim ili lokalnim razinama.

4. Koristi za regulativu, zakonodavstvo i institucionalne aranžmane

U sklopu rada tematske skupine sugerirano je da se, unatoč potrebi za određenom fleksibilnošću i razlici u obvezujućoj prirodi zakonodavstva i regulative, mogu identificirati sljedeće koristi određene regulative:

- regulativni okvir omogućio bi izgradnju uzajamnog povjerenja, pouzdanosti i održivosti kvalitete pružanja usluga unutar nacionalnih kvalifikacijskih sustava;
- okviri mogu ustanoviti referentne točke za standarde za sektore i među njima;
- okviri mogu uključivati regulativne elemente za osiguranje kvalitete te olakšati njenu provedbu;

3. Benefits to the international and transnational dimension

The international and transnational dimension was regarded as playing an increasingly important role in qualifications systems' developments. The following benefits were identified under this heading:

- to contribute to increasing mobility, cooperation and exchange as well as intercultural understanding and mutual recognition;
- to enable a more in-depth cooperation and the development of mutual trust between providers, teachers and trainers from different countries and world regions (Europe, South-East Asia, North-America Africa etc.);
- to promote recognition, transparency and (credit) transfer of outcomes of (modules) of training, delivered by different countries;
- to enable the development of a common language in the discourse on qualifications (e.g. the concept of 'meta frameworks') despite differences and variations in detail at national, regional or local levels.

4. Benefits to regulation, legislation and institutional arrangements

In the work of the Thematic Group, it was suggested that despite the need for a certain flexibility and difference in the binding character of legislation and regulation, the following benefits of a certain regulation could be identified:

- a regulatory framework would allow for the building of mutual trust, reliability and sustainablility of quality of provision within national qualification systems
- frameworks can establish reference points for standards for and between sectors
- frameworks can include regulatory elements for, and facilitate, quality assurance

- okviri mogu dati stabilnost kvalifikacijama, te u isto vrijeme dopuštati fleksibilnost i prilagodbu, mogu dopustiti fleksibilnost u smislu institucionalne autonomije te omogućiti kontinuirane povratne informacije, održavanje i reviziju pružanja usluga bez reguliranja detalja kurikuluma, organizacije i sadržaja programa;

- okviri mogu omogućiti decentralizaciju i povećanje autonomije pružatelja obrazovanja/osposobljavanja; te

- okviri mogu dati osnovu za definiranje minimalnih zahtjeva za standarde kvalifikacija i vještina te njihovu akreditaciju; to se može odnositi na jedan ili više sektora.

Koristi kvalifikacijskih okvira za cjeloživotno učenje

S obzirom na fokus aktivnosti OECD-a koje se odnose na nacionalne kvalifikacijske sustave i cjeloživotno učenje, prva tematska skupina raspravila je potencijalne koristi od okvira za cjeloživotno učenje. Mogu se sumirati u sljedeće:

1. promoviranje kulture cjeloživotnog učenja, usmjereno na široki skup osoba koje uče, u kontekstu demografskog razvoja i trendova u većini zemalja OECD-a: starenja radnog stanovništva te problema ponude vještina i nepoklapanja s potrebama;

2. omogućavanje integracije pružanja usluga cjeloživotnog učenja u koherentan sustav i okvir pružanja usluga obrazovanja i osposobljavanja i dodjele titula, certifikata i diploma (kvalifikacija), da bi se olakšala transferabilnost i prenosivost vještina i kompetencija iz jednog područja u drugo;

3. omogućavanje nestandardnih oblika pristupa, uključujući akreditaciju prethodnog učenja i priznavanje neformalnog i informalnog učenja;

4. omogućavanje daljnjeg poboljšanja temeljnih vještina, na primjer jezičnih, društveno-komunikacijskih i temeljnih (ICT) vještina za različite ciljne skupine odraslih polaznika s različitom razinom prethodnog obrazovnog postignuća i radnog iskustva;

- frameworks can provide for stability of qualifications while at the same time allowing for flexibility and adaptation frameworks can allow for flexibility with respect to institutional autonomy and also provide for continuing feedback, maintenance and revision of provision without regulating details of curricula, organisation and programme content

- frameworks can allow for decentralising and increasing the autonomy of providers of education/training

- frameworks can provide the basis for establishing minimum requirements for standards of qualifications and skills as well as their accreditation; this could apply by sector and across sectors.

Benefits of qualification frameworks to lifelong learning

Given the focus of the OECD activity on national qualifications systems and lifelong learning, the Thematic Group 1 discussed the potential benefits of frameworks for lifelong learning. These can be summarised as follows:

1. to promote a culture of LLL to a wider set of learners in the context of demographic developments and trends in most OECD countries: ageing of working population and skill supply and mismatch problems

2. to allow for the integration of LLL provision into a coherent system and framework of delivery and awards, certificates and diplomas (qualifications) in order to ease the transferability and transportability of skills and competencies from one area to another

3. to enable non-standard forms of access, including accreditation of prior learning and recognition of non-formal and informal learning

4. to enable a further improvement of basic skills, e.g. language and socialcommunicative skills and basic (ICT) skills for different target groups of adult learners with different backgrounds of education attainment level and work experience

5. međusobno povezivanje i usporedba kvalifikacija na temelju zajedničkih referentnih točaka: time bi se podupro razvoj materijala vezanih uz usmjeravanje, koji bi se mogli lakše razviti, proizvesti i diseminirati ako se referiraju na široko prihvaćene okvire;

6. u kontekstu kvalifikacijskih okvira učenje se može lakše usmjeriti na potrebe i tvrtke i pojedinca (što bi omogućila ekvivalentnost kvalifikacija stečenih u različitim segmentima obrazovanja);

7. okviri mogu smanjiti učestalost razdoblja u kojima polaznici ponovno uče da bi dosegnuli ishode koje su već ostvarili u drugim kontekstima; te

8. okviri daju jasnoću i jednostavnost vještinama i kvalifikacijama, što je potrebno kreatorima politika, dionicima i tvrtkama u pripremi novih mjera i reformi.

5. to relate and compare qualifications to each other on the basis of common reference points: this would support the development of guidance materials, which could be more easily developed, produced and disseminated if they referred to largely accepted frameworks

6. in the context of qualification frameworks, learning can be more easily focused on both individual and company learning needs (enabled by equivalences between qualifications provided by different segments of education)

7. frameworks can reduce incidences of time spent by learners re-learning to reach outcomes already achieved in other contexts.

8. frameworks provide clarity and simplicity about skills and qualifications needed to policy makers, stakeholders and companies preparing new measures and reforms.

Definiranje i odabir ključnih kompetencija - informativni sažetak, 2005. / Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary, 2005

PISA I DEFINIRANJE KLJUČNIH KOMPETENCIJA

Države članice OECD-a pokrenule su 1997. Program za međunarodno procjenjivanje znanja i vještina učenika (PISA), da bi pratile u kojoj mjeri su učenici koji se bliže kraju svog obaveznog školovanja usvojili znanja i vještine bitne za puno sudjelovanje u društvu. Razvoj PISA-e potican je zbog sljedećih karakteristika:

- okrenutost prema javnim politikama, tako da su osmišljavanje PISA-e i metode izvješćivanja određene potrebama vlada da izvuku pouke za kreiranje politika;

- inovativna koncepcija „pismenosti“ koja se odnosi na sposobnost učenika da djelotvorno analiziraju, stvaraju zaključke i komuniciraju u procesu postavljanja, rješavanja i interpretiranja problema iz raznih predmetnih područja;

PISA AND THE DEFINITION OF KEY COMPETENCIES

In 1997, OECD member countries launched the Programme for International Student Assessment (PISA), with the aim of monitoring the extent to which students near the end of compulsory schooling have acquired the knowledge and skills essential for full participation in society. Driving the development of PISA have been:

- Its policy orientation, with design and reporting methods determined by the need of governments to draw policy lessons;

- Its innovative “literacy” concept concerned with the capacity of students to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of subject matter areas;

- relevantnost u kontekstu cjeloživotnog učenja, što znači da se PISA ne ograničava na ocjenjivanje kompetencija učenika koje proizlaze iz kurikuluma (kompetencije vezane uz jedan predmet i međupredmetne kompetencije), nego ih također traži da iznesu svoju motivaciju za učenje, uvjerenja koja imaju o sebi te strategije učenja; te

- redovitost, što će omogućiti državama da prate napredak u postizanju ključnih ciljeva učenja.

Procjenjivanje u sklopu PISA-e počelo je usporedbom znanja i vještina učenika u čitanju, matematici, prirodnim znanostima i rješavanju problema. Procjena razine na kojoj je učenik u odabranim školskim predmetima odvijala se ipak uz svijest da će uspjeh učenika u životu ovisiti o puno širem skupu kompetencija. OECD-ov projekt Definiranje i odabir ključnih kompetencija (DeSeCo), koji je sažeto predstavljen u ovoj brošuri, daje okvir koji dugoročno može služiti kao vodič za proširenje procjenjivanja na nova područja kompetencija.

PREGLED

Koje su kompetencije potrebne za uspješan život i funkcionalno društvo?

U današnjim društvima pred pojedincima su veliki zahtjevi, pa su suočeni sa složenošću u mnogim dijelovima svog života. Što ti zahtjevi znače za ključne kompetencije koje pojedinci trebaju usvojiti? Njihovo definiranje može poboljšati procjenu koliko su dobro mladi ljudi i odrasli pripremljeni za životne izazove te identificirati sveobuhvatne ciljeve za sustave obrazovanja te za cjeloživotno učenje.

Kompetencija je više od znanja i vještina. Uključuje sposobnost odgovora na složene zahtjeve, korištenjem i mobiliziranjem psihosocijalnih resursa (uključujući vještine i stavove) u konkretnom kontekstu. Primjerice, sposobnost djelotvornog komuniciranja je kompetencija pojedinca koja se temelji na njegovom/njezinom poznavanju jezika, praktičnim informatičkim vještinama i stavovima spram onih s kojima komunicira.

- Its relevance to lifelong learning, which does not limit PISA to assessing students' curricular and cross-curricular competencies but also asks them to report on their own motivation to learn, beliefs about themselves and learning strategies; and

- Its regularity, which will enable countries to monitor their progress in meeting key learning objectives.

PISA assessments began with comparing students' knowledge and skills in the areas of reading, mathematics, science and problem solving. The assessment of student performance in selected school subjects took place with the understanding, though, that students' success in life depends on a much wider range of competencies. The OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, which is summarised in this brochure, provides a framework that can guide the longer-term extension of assessments into new competency domains.

OVERVIEW

What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?

Today's societies place challenging demands on individuals, who are confronted with complexity in many parts of their lives. What do these demands imply for key competencies that individuals need to acquire? Defining such competencies can improve assessments of how well prepared young people and adults are for life's challenges, as well as identify overarching goals for education systems and lifelong learning.

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.

Pojedinci trebaju široki skup kompetencija da bi se suočili s kompleksnim izazovima današnjeg svijeta, ali stvaranje vrlo dugog popisa svega što bi im moglo trebati u različitim kontekstima u nekom trenutku njihovih života imalo bi ograničenu praktičnu vrijednost. U projektu DeSeCo OECD je surađivao sa širokim skupom znanstvenika, stručnjaka i institucija da bi se identificiralo manje ključnih kompetencija, na temelju razumijevanja, na teorijskoj razini, te kako takve kompetencije trebaju biti definirane. Svaka ključna kompetencija mora:

- doprinositi ishodima koji imaju vrijednost za društva i pojedince;
- pomagati pojedincima da odgovore na važne zahtjeve koji će se pred njih postaviti u raznim kontekstima; te
- biti važna ne samo za osobe specijalizirane u nekom području, nego za sve pojedince.

Zašto su kompetencije danas važne?

Globalizacija i modernizacija stvorile su svijet koji postaje sve raznolikiji i sve povezaniji. Da bi taj svijet mogli razumjeti i u njemu dobro funkcionirati, pojedinci trebaju, primjerice, ovladati promjenjivim tehnologijama i razumjeti velike količine dostupnih informacija. Također su, kao društva, suočeni s kolektivnim izazovima - kao što je uspostava ravnoteže između gospodarskog rasta i ekološke održivosti te prosperiteta i društvene pravičnosti. U tim kontekstima kompetencije koje pojedinci trebaju da bi ostvarili svoje ciljeve postale su kompleksnije i zahtijevaju više od ovladavanja određenim, usko definiranim vještinama.

Tri široke kategorije ključnih kompetencija

Konceptualni okvir projekta DeSeCo za ključne kompetencije klasificira ih u tri široke kategorije. Prvo, pojedinci trebaju biti u mogućnosti koristiti široki skup alata radi djelotvorne interakcije s okolinom: fizičke alate, kao što je informatička tehnologija, i sociokulturne, kao što je služenje nekim jezikom. Te alate trebaju razumjeti dovoljno dobro da bi ih mogli prilagoditi za svoje osobne svrhe - da ih mogu koristiti interaktivno.

Individuals need a wide range of competencies in order to face the complex challenges of today's world, but it would be of limited practical value to produce very long lists of everything that they may need to be able to do in various contexts at some point in their lives. Through the DeSeCo Project, the OECD has collaborated with a wide range of scholars, experts and institutions to identify a small set of key competencies, rooted in a theoretical understanding of how such competencies are defined. Each key competency must:

- Contribute to valued outcomes for societies and individuals;
- Help individuals meet important demands in a wide variety of contexts; and
- Be important not just for specialists but for all individuals.

Why are competencies so important today?

Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. To make sense of and function well in this world, individuals need for example to master changing technologies and to make sense of large amounts of available information. They also face collective challenges as societies – such as balancing economic growth with environmental sustainability, and prosperity with social equity. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills.

Key Competencies in Three Broad Categories

The DeSeCo Project's conceptual framework for key competencies classifies such competencies in three broad categories. First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes – to use tools interactively.

Drugo, u svijetu koji postaje sve povezaniji pojedinci trebaju biti u mogućnosti uspostavljati odnose s drugima, a budući da će susretati različite ljude, važna je njihova sposobnost interakcije u heterogenim skupinama. Treće, pojedinci trebaju biti u mogućnosti preuzeti odgovornost za upravljanje vlastitim životima, postaviti svoje živote u širi socijalni kontekst te samostalno djelovati.

Te kategorije, pri čemu se svaka fokusira na specifično područje, međusobno su povezane i zajedno tvore osnovu za identificiranje i ocrtavanje ključnih kompetencija. Potreba za refleksivnim mišljenjem i djelovanjem pojedinaca u središtu je ovog okvira kompetencija. Refleksivnost ne uključuje samo sposobnost rutinske primjene formule ili postupka za suočavanje s nekom situacijom, nego i sposobnost nošenja s promjenom, učenja iz iskustva te učenje i djelovanja s kritičkim stavom.

Sljedeće stranice se bave, prvo, zahtjevima modernog života i načinima na koji oni vode do ovog okvira, drugo - detaljima okvira, te treće, pitanjem kako se okvir može koristiti za davanje informacija za potrebe procjene obrazovnih ishoda te za šire svrhe.

Stvaranje ovog okvira: kako je OECD razvio kolaborativan, multidisciplinaran pristup za definiranje skupa ključnih kompetencija?

Potkraj 1997. OECD je pokrenuo projekt DeSeCo s ciljem stvaranja jasnog konceptualnog okvira koji bi trebao pružiti informacije za potrebe identificiranja ključnih kompetencija i osnažiti međunarodna istraživanja mjereći razine kompetencija mladih ljudi i odraslih. Taj projekt, proveden pod vodstvom Švicarske te u povezanosti s PISA-om, okupio je stručnjake iz niza područja da bi zajedno s dionicima i analitičarima politika radili na stvaranju okvira relevantnog za kreiranje i provedbu politika. Neke zemlje OECD-a dale su doprinos u procesu stvaranja svojim pogledima i informacijama. Projekt je prepoznao postojanje raznolikosti vrijednosti i prioriteta u različitim zemljama i kulturama, ali je identificirao i univerzalne izazove globalnog gospodarstva i kulture, te zajedničke vrijednosti na temelju kojih je proveden odabir najvažnijih kompetencija.

Second, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. Third, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously.

These categories, each with a specific focus, are interrelated, and collectively form a basis for identifying and mapping key competencies. The need for individuals to think and act reflectively is central to this framework of competencies. Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance.

The following pages look first at the demands of modern life and how they lead to this framework, second at the details of the framework itself and third at how the framework can be used both to inform the assessment of educational outcomes and for wider purposes.

Producing this framework: How the OECD developed a collaborative, multidisciplinary approach to defining a set of key competencies

In late 1997, the OECD initiated the DeSeCo Project with the aim of providing a sound conceptual framework to inform the identification of key competencies and strengthen international surveys measuring the competence level of young people and adults. This project, carried out under the leadership of Switzerland and linked to PISA, brought together experts in a wide range of disciplines to work with stakeholders and policy analysts to produce a policy-relevant framework. Individual OECD countries were able to contribute their own views to inform the process. The project acknowledged diversity in values and priorities across countries and cultures, yet also identified universal challenges of the global economy and culture, as well as common values that inform the selection of the most important competencies.

OSNOVA ZA KLJUČNE KOMPETENCIJE

Kompetencija i zahtjevi modernog života

Ključne kompetencije nisu određene proizvoljnim odlukama o poželjnim osobnim karakteristikama i kognitivnim vještinama, nego su rezultat pažljivog razmatranja psihosocijalnih preduvjeta uspješnog života i funkcionalnog društva. Koje zahtjeve današnje društvo stavlja pred građanina? Odgovor se treba temeljiti na koherentnoj koncepciji elemenata koji čine ključne kompetencije.

Pristup koji se temelji na zahtjevima postavlja pitanje što pojedinci trebaju da bi mogli funkcionirati u društvu na način koji oni smatraju dobrim. Koje kompetencije trebaju da bi našli i zadržali posao? Kakve su adaptivne karakteristike potrebne za nošenje s promjenjivom tehnologijom?

No, kompetencije su također važan čimbenik koji utječe na to kako će pojedinci sudjelovati u oblikovanju svijeta, a ne se samo nositi s njim. Tako su kompetencije, kao što su povezane s ključnim karakteristikama i zahtjevima modernog života, također determinirane prirodom naših ciljeva koje imamo i kao pojedinci i kao društvo.

Okvir koji je ovdje opisan odnosi se na individualne kompetencije, a ne na kolektivne kapacitete organizacija ili skupina. No, kao što dijagram pokazuje, zbroj individualnih kompetencija također utječe na mogućnost ostvarivanja zajedničkih ciljeva.

Individualni i kolektivni ciljevi i kompetencije

Uspjeh s pozicije pojedinca	**Zahtijeva**
Uključujući:	
- unosno zaposlenje, prihod	- individualne kompetencije
- osobno zdravlje, sigurnost	- institucionalne kompetencije
- političku participaciju	- primjenu individualnih kompetencija za doprinos ostvarenju kolektivnih ciljeva
- društvene mreže	

A BASIS FOR KEY COMPETENCIES

Competence and the demands of modern life

Key competencies are not determined by arbitrary decisions about what personal qualities and cognitive skills are desirable, but by careful consideration of the psychosocial prerequisites for a successful life and a well-functioning society. What demands does today's society place on its citizens? The answer needs to be rooted in a coherent concept of what constitutes key competencies.

This demand-led approach asks what individuals need in order to function well in society as they find it. What competencies do they need to find and to hold down a job? What kind of adaptive qualities are required to cope with changing technology?

However, competence is also an important factor in the ways that individuals help to shape the world, not just to cope with it. Thus, as well as relating to key features and demands of modern life, competencies are also determined by the nature of our goals, both as individuals and as a society.

The framework described here relates to individual competencies, rather than to the collective capacities of organisations or groups. However, as illustrated in the diagram below, the sum of individual competencies also affects the ability to achieve shared goals.

Individual and collective goals and competencies

Success for individuals	**Require:**
Including:	
- Gainful employment, income	- Individual competencies
- Personal health, safety	- Institutional competencies
- Political participation	- Application of individual competencies to contribute to collective goals
- Social networks	

Uspjeh s pozicije društva

Uključujući:

- gospodarsku produktivnost
- demokratske procese
- socijalnu koheziju, pravičnost i ljudska prava
- ekološku održivost

Success for society

Including:

- Economic productivity
- Democratic processes
- Social cohesion, equity and
- human rights
- Ecological sustainability

Individualni i globalni izazovi

Pojedinci se trebaju koristiti ključnim kompetencijama koje im omogućuju da se prilagode svijetu čije su karakteristike promjena, kompleksnost i međuovisnost. Te kompetencije trebaju biti prikladne za svijet gdje:

- tehnologija se naglo i neprekidno mijenja, a učenje kako se nositi s tim zahtijeva ne samo jednokratno ovladavanje procesima, nego i prilagodljivost;
- društva postaju sve raznolikija, uz proces pretjeranog kategoriziranja, a međuljudski odnosi stoga zahtijevaju više kontakata s onima koji se razlikuju od nas; te
- globalizacija stvara nove oblike međuovisnosti, a uz djelovanje se vezuju utjecaji (kao što je ekonomska konkurencija) i posljedice (kao što je zagađenje) koji se protežu mnogo dalje od lokalne ili nacionalne zajednice pojedinca.

Individual and global challenges

Individuals need to draw on key competencies that allow them to adapt to a world characterised by change, complexity and interdependence. These competencies need to be appropriate for a world where:

- Technology is changing rapidly and continuously, and learning to deal with it requires not just one-off mastery of processes but also adaptability.
- Societies are becoming more diverse and compartmentalised, with interpersonal relationships therefore requiring more contact with those who are different from oneself.
- Globalisation is creating new forms of interdependence, and actions are subject both to influences (such as economic competition) and consequences (such as pollution) that stretch well beyond an individual's local or national community.

Zajedničke vrijednosti kao uporište

Kao što su kompetencije potrebne za doprinos ostvarenju zajedničkih ciljeva, odabir ključnih kompetencija isto se tako u nekoj mjeri mora temeljiti na razumijevanju zajedničkih vrijednosti. Okvir kompetencija se stoga na općenitoj razini temelji na takvim vrijednostima.

Common values as an anchor

Insofar as competencies are needed to help accomplish collective goals, the selection of key competencies needs to some extent to be informed by an understanding of shared values. The competency framework is thus anchored in such values at a general level.

Sva društva OECD-a slažu se o važnosti demokratskih vrijednosti i vrijednosti ostvarenja održivog razvoja. Te vrijednosti ukazuju na to da bi pojedinci trebali biti u mogućnosti ostvariti vlastite potencijale i da bi trebali poštovati druge i doprinijeti stvaranju pravičnog društva. Ta komplementarnost individualnih i zajedničkih ciljeva mora se odražavati u okviru kompetencija koji prepoznaje važnost autonomnog razvoja pojedinaca i njihove interakcije s drugima.

Odabir ključnih kompetencija

Navedeni zahtjevi znače da se od pojedinca zahtijevaju različite stvari na različitim mjestima i u različitim situacijama. No, kao što je navedeno, ključne kompetencije su one koje imaju naročitu vrijednost, koje su korisne na višestrukim područjima i koje trebaju svi.

Prvi od tih preduvjeta, da kompetencije moraju imati vrijednost, odnosi se na mjerljive koristi za gospodarske i socijalne svrhe. Novija istraživanja potvrđuju viđenje da ljudski kapital ne igra kritičnu ulogu samo za ekonomske pokazatelje, nego ima ključne individualne i društvene koristi kao što je bolje zdravlje, povećano blagostanje, bolje roditeljstvo te veći društveni i politički angažman.

Drugi preduvjet, da kompetencije moraju nositi koristi u širokom spektru konteksta, znači da trebaju biti primjenjive na više područja života. Tako su određena područja kompetencija potrebna ne samo na tržištu rada, nego i u privatnim odnosima, u političkim angažmanima itd., a upravo su te transverzalne kompetencije definirane kao ključne.

Treći uvjet, da ključne kompetencije trebaju biti važne svim pojedincima, miče naglasak s kompetencija koje su korisne samo za specifičan zanat, zanimanje ili društvenu skupinu. Naglasak je stavljen na transverzalne kompetencije koje svi nastoje razviti i održati.

All OECD societies agree on the importance of democratic values and achieving sustainable development. These values imply both that individuals should be able to achieve their potential and that they should respect others and contribute to producing an equitable society. This complementarity of individual and collective goals needs to be reflected in a framework of competencies that acknowledges both individuals' autonomous development and their interaction with others.

Selecting key competencies

The above demands place varied requirements on individuals in different places and different situations. However, as set out above, key competencies are those of particular value, that have multiple areas of usefulness and that are needed by everyone.

The first of these conditions, that competencies should be valued, applies in relation to measurable benefits for both economic and social purposes. Recent research reinforces the view that human capital not only plays a critical role in economic performance, but also brings key individual and social benefits such as better health, improved well being, better parenting, and increased social and political engagement.

The second condition, that competencies should bring benefits in a wide spectrum of contexts, means that they should apply to multiple areas of life. Thus, certain areas of competence are needed not only in the labour market but also in private relationships, in political engagement and so on, and it is these transversal competencies that are defined as key.

The third condition, that key competencies should be important for all individuals, deemphasises those competencies that are of use only in a specific trade, occupation or walk of life. Emphasis is given to transversal competencies that everyone should aspire to develop and maintain.

OKVIR

Temeljne karakteristike ključnih kompetencija

Okvir ključnih kompetencija sastoji se od niza specifičnih, koje povezuje integrativni pristup. Prije proučavanja specifičnih karakteristika kompetencija u svakoj od triju prikazanih skupina bilo bi korisno uočiti temeljne značajke koje se protežu kroz sve kategorije.

Pomak od naučenih znanja i vještina

U većini zemalja OECD-a vrednuju se fleksibilnost, poduzetništvo i osobna odgovornost. Od pojedinaca se ne očekuje samo da budu prilagodljivi, nego i inovativni, kreativni, samousmjereni i samomotivirani.

Mnogi znanstvenici i stručnjaci slažu se da je za nošenje s današnjim izazovima potreban bolji razvoj sposobnosti pojedinaca, da bi mogli obavljati složene mentalne zadaće koje idu znatno dalje od reproduciranja akumuliranog znanja. Ključne kompetencije uključuju mobilizaciju kognitivnih i praktičnih vještina, kreativnih sposobnosti i ostalih psihosocijalnih resursa kao što su stavovi, motivacija i vrijednosti.

Unatoč činjenici da kompetencije sadrže mnogo više od naučenog znanja, projekt DeSeCo upućuje na to da se kompetencija može naučiti u okolini povoljnoj za učenje.

U središtu je okvira ključnih kompetencija sposobnost pojedinaca da samostalno razmišljaju, kao izraz njihove moralne i intelektualne zrelosti, te da preuzmu odgovornost za svoje učenje i svoje postupke.

Refleksivnost – srž ključnih kompetencija

Temeljna je sastavnica ovog okvira refleksivno mišljenje i djelovanje. Refleksivno mišljenje traži relativno složene mentalne procese i zahtijeva da subjekt misaonog procesa postane njegov objekt. Na primjer, nakon što su usvojili određenu mentalnu tehniku, refleksivnost pojedincima omogućuje da razmišljaju o toj tehnici, asimiliraju je, stave u odnos s ostalim aspektima svog iskustva te je promijene ili prilagode. Refleksivni pojedinci također nastavljaju te misaone procese u praksi ili djelovanju.

THE FRAMEWORK

Underlying characteristics of key competencies

A framework of key competencies consists of a set of specific competencies, bound together in an integrated approach. Before looking at the specifics of the competencies in the three clusters shown above, it is worth noting the underlying features reaching across all of these categories.

Moving beyond taught knowledge and skills

In most OECD countries, value is placed on flexibility, entrepreneurship and personal responsibility. Not only are individuals expected to be adaptive, but also innovative, creative, self-directed and self-motivated.

Many scholars and experts agree that coping with today's challenges calls for better development of individuals' abilities to tackle complex mental tasks, going well beyond the basic reproduction of accumulated knowledge. Key competencies involve a mobilisation of cognitive and practical skills, creative abilities and other psychosocial resources such as attitudes, motivation and values.

Despite the fact that competencies comprise more than just taught knowledge, the DeSeCo Project suggests that a competency can itself be learned within a favourable learning environment.

At the centre of the framework of key competencies is the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions.

Reflectiveness – the heart of key competencies

An underlying part of this framework is reflective thought and action. Thinking reflectively demands relatively complex mental processes and requires the subject of a thought process to become its object. For example, having applied themselves to mastering a particular mental technique, reflectiveness allows individuals to then think about this technique, assimilate it, relate it to other aspects of their experiences, and to change or adapt it. Individuals who are reflective also follow up such thought processes with practice or action.

Prema tome, refleksivnost implicira korištenje metakognitivnih vještina (razmišljanje o mišljenju), kreativne sposobnosti i kritički stav. Ne radi se samo o tome kako pojedinci misle, nego i o tome kako konstruiraju iskustva na općenitoj razini, uključujući svoje misli, osjećaje i društvene odnose. To od pojedinaca zahtijeva da dosegnu stupanj društvene zrelosti koji im omogućuje da se distanciraju od socijalnih pritisaka, gledaju iz drugačije perspektive, neovisno prosuđuju i preuzmu odgovornost za svoje postupke.

Pomak od ili-ili: Ilustracija refleksivnosti

Sposobnost nošenja s različitostima i kontradiktornostima na mnogim je popisima ključnih kompetencija u gospodarskom i obrazovnom sektoru. Današnji raznoliki i složeni svijet zahtijeva da se ne žurimo uvijek s jedinstvenim odgovorom, ili-ili rješenjem, nego da se, umjesto toga, nosimo s tenzijama - između, primjerice, autonomije i solidarnosti, raznolikosti i univerzalnosti, inovacije i kontinuiteta - putem integracije prividno kontradiktornih ili nekompatibilnih ciljeva kao aspekata iste stvarnosti. Stoga pojedinci moraju učiti misliti i djelovati integriranije, uzimajući u obzir mnogostruke međupovezanosti i međuodnose pozicija ili ideja koje se mogu činiti kontradiktornima, ali su takve ponekad samo na površini.

Kombiniranje ključnih kompetencija

Daljnja povezanost specifičnih kompetencija odnosi se na to da će se u bilo kojem kontekstu pojedinac najvjerojatnije osloniti na više od jedne takve kompetencije. Zapravo, svaka situacija ili cilj mogu zahtijevati drugačiju konstelaciju kompetencija, ovisno o konkretnom slučaju.

Ljudi koji žive u različitim situacijama oslonit će se na razne stupnjeve različitih kompetencije ovisno o, primjerice, kulturnim normama, pristupu tehnologijama, društvenim odnosima i odnosima moći.

Prva kategorija kompetencija: Interaktivno korištenje alata

Zašto

- potreba da se bude u toku s tehnologijama
- potreba za prilagodbom alata vlastitim svrhama

Thus, reflectiveness implies the use of metacognitive skills (thinking about thinking), creative abilities and taking a critical stance. It is not just about how individuals think, but also about how they construct experience more generally, including their thoughts, feelings and social relations. This requires individuals to reach a level of social maturity that allows them to distance themselves from social pressures, take different perspectives, make independent judgments and take responsibility for their actions.

Going beyond the either-or: An illustration of reflectiveness

The ability to deal with differences and contradictions is found on many lists of key competencies within the economic and educational sector. Today's diverse and complex world demands that we do not necessarily rush to a single answer, to an either-or solution, but rather handle tensions – between, for instance, autonomy and solidarity, diversity and universality, and innovation and continuity – by integrating seemingly contradictory or incompatible goals as aspects of the same reality. Thus, individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the manifold interconnections and interrelations between positions or ideas that may appear contradictory, but that may sometimes only superficially be so.

Combining key competencies

A further link between the specific competencies described below is that in any one context, one is likely to draw on more than one such competency. In fact, any given situation or goal may demand a constellation of competencies, configured differently for each particular case.

People living in different situations will draw to varying degrees on various competencies according, for example to cultural norms, technological access, social and power relations.

Competency Category 1: Using Tools Interactively

Why

- The need to keep up to date with technologies
- The need to adapt tools to own purposes

- potreba za vođenjem aktivnog dijaloga sa svijetom

Koje kompetencije

A. interaktivno korištenje jezika, simbola i tekstova

B. interaktivno korištenje znanja i informacija

C. interaktivno korištenje tehnologije

Društveni i profesionalni zahtjevi globalnog gospodarstva i informacijskog društva traže ovladavanje sociokulturnim alatima za interakciju sa znanjem, kao što su jezik, informacije i znanja, te fizičkim alatima kao što su računala.

Interaktivno korištenje alata znači više od pristupa alatima i tehničkih vještina potrebnih za rukovanje njima (čitanje teksta, korištenje softvera). Pojedinci također trebaju stvarati i prilagođavati znanja i vještine. To zahtijeva upućenost u sam alat te razumijevanje kako on mijenja način odvijanja interakcija pojedinca sa svijetom te kako se može koristiti za ostvarenje širih ciljeva. U tom smislu alat nije samo pasivni posrednik, nego instrument u aktivnom dijalogu pojedinca i njegove okoline.

Pojedinci se suočavaju sa svijetom pomoću kognitivnih, sociokulturnih i fizičkih alata. Ta suočavanja oblikuju način njihova razumijevanja svijeta i postaju kompetentni unutar njega, kako se nose s transformacijama i promjenama te dugoročnim izazovima. Interaktivno korištenje alata otvara nove mogućnosti u pogledu načina na koji pojedinci doživljaju i kako se odnose prema svijetu.

Postojeće međunarodne procjene, naročito PISA (www.pisa.oecd.org) i Istraživanje pismenosti i životnih vještinama odraslih (ALL, www.ets.org/all), koje provodi Statistics Canada, pružaju empirijske dokaze o značaju ključnih kompetencija za sposobnost interakcije s alatima kao što su pisani tekstovi.

Kompetencija 1-A: Sposobnost interaktivnog korištenja jezika, simbola i teksta

Ta ključna kompetencija bavi se djelotvornim korištenjem jezičnih vještina u govoru i pismu, računanja i ostalih matematičkih vještina, u raznim situacijama.

- The need to conduct active dialogue with the world

What competencies

A. Use language, symbols and texts interactively

B. Use knowledge and information interactively

C. Use technology interactively

The social and professional demands of the global economy and the information society require mastery of socio-cultural tools for interacting with knowledge, such as language, information, and knowledge, as well as physical tools such as computers.

Using tools interactively requires more than having access to the tool and the technical skills required to handle it (e.g. read a text, use software). Individuals also need to create and adapt knowledge and skills. This requires a familiarity with the tool itself as well as an understanding of how it changes the way one can interact with the world and how it can be used to accomplish broader goals. In this sense, a tool is not just a passive mediator, but an instrument in an active dialogue between the individual and his or her environment.

Individuals encounter the world through cognitive, socio-cultural and physical tools. These encounters, in turn, shape how they make sense of and become competent in the world, deal with transformation and change, and respond to long-term challenges. Using tools interactively opens up new possibilities in the way individuals perceive and relate to the world.

Current international assessments, in particular PISA (www.pisa.oecd.org) and the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL, www.ets.org/all), conducted by Statistics Canada, provide empirical evidence on the salience of key competencies in terms of the ability to interact with tools such as written texts.

Competency 1-A: The ability to use language, symbols and text interactively

This key competency concerns the effective use of spoken and written language skills, computation and other mathematical skills, in multiple situations.

Ključan je alat da bi se moglo funkcionirati u društvu i na radnom mjestu te sudjelovati u djelotvornom dijalogu s drugima. Uz tu ključnu kompetenciju vežu se pojmovi „komunikacijska kompetencija“ ili „pismenost“.

Čitalačka i matematička pismenost u PISA-i te matematička pismenost u ALL-u primjeri su te ključne kompetencije.

Kompetencija 1-B: Sposobnost interaktivnog korištenja znanja i informacija

Zbog rastuće važnosti uloge uslužnog i informacijskog sektora te središnje uloge upravljanja znanjem u današnjim društvima važno je da su ljudi u mogućnosti interaktivno koristiti informacije i znanja.

Ta ključna kompetencija zahtijeva kritičku refleksiju o prirodi informacije - njezinoj tehničkoj infrastrukturi i društvenom kulturnom, čak i ideološkom kontekstu i učinku. Informacijska kompetencija važna je kao osnova za razumijevanje opcija, stvaranje mišljenja, donošenje odluka te za postupke temeljene na informacijama i odgovornosti.

Interaktivno korištenje znanja i informacija zahtijeva od pojedinaca da:

- prepoznaju i utvrde stvari koje su nepoznate;
- identificiraju, lociraju i pristupaju odgovarajućim izvorima informacija (uključujući prikupljanje znanja i informacija na internetu);
- evaluiraju kvalitetu, prikladnost i vrijednost informacije te njene izvore; te
- organiziraju znanja i informacije.

Primjer te ključne pismenosti je prirodoslovna pismenost, kakva je razvijena u okviru istraživanja PISA 2006. Ona želi istražiti koliko su učenici spremni na angažiranje i interakciju sa znanstvenim istraživanjima, uključujući i to koliko su zainteresirani za prirodoslovna pitanja, a ne samo njihovu sposobnost primjene kognitivnih vještina, ovisno o zahtjevima.

It is an essential tool for functioning well in society and the workplace and participating in an effective dialogue with others. Terms such as “communication competence” or “literacies” are associated with this key competency.

Reading literacy and mathematical literacy in PISA and numeracy as defined in ALL are illustrations of this key competency.

Competency 1-B: The ability to use knowledge and information interactively

Both the increasingly important role of the service and information sectors and the central role of knowledge management throughout today’s societies make it essential for people to be able to use information and knowledge interactively.

This key competency requires critical reflection on the nature of information itself – its technical infrastructure and its social, cultural, and even ideological context and impact. Information competence is necessary as a basis for understanding options, forming opinions, making decisions, and carrying out informed and responsible actions.

Using knowledge and information interactively requires individuals to:

- Recognise and determine what is not known;
- Identify, locate and access appropriate information sources (including assembling knowledge and information in cyberspace);
- Evaluate the quality, appropriateness and value of that information, as well as its sources; and
- Organise knowledge and information.

An illustration of this key competency is scientific literacy, as developed in the framework for the 2006 PISA survey. This seeks to explore the degree to which students are willing to engage in and interact with scientific enquiry, including how interested they are in scientific questions, rather than just their ability to exercise cognitive skills as required.

Kompetencija 1-C: Sposobnost interaktivnog korištenja tehnologije

Tehnološka inovacija postavila je nove zahtjeve pred pojedince na radnom mjestu i izvan njega. U isto vrijeme tehnološki napredak pojedincima daje nove mogućnosti za djelotvornije, nove i drugačije načine odgovora na zahtjeve koji se pred njih postavljaju.

Interaktivno korištenje tehnologije zahtijeva postojanje svijesti pojedinaca o novim načinima njezinog korištenja u njihovim svakodnevnim životima. Informatička i komunikacijska tehnologija imaju potencijal da transformiraju način na koji ljudi zajedno rade (smanjenjem važnosti lokacije), pristupaju informacijama (omogućujući da velike količine izvora informacija budu trenutačno dostupne) te ulaze u interakcije s drugima (olakšavajući uspostavu redovitih odnosa i mreža između ljudi iz cijelog svijeta). Da bi iskoristili taj potencijal, pojedinci će se trebati odmaknuti dalje od tehničkih vještina potrebnih za jednostavno korištenje interneta, slanja e-mailova itd.

Poput ostalih alata, tehnologija se može koristiti interaktivno ako korisnici razumiju njezinu prirodu i promišljaju njezin potencijal. Najvažnije, pojedinci trebaju povezati mogućnosti sadržane u tehnološkim alatima sa svojim vlastitim prilikama i ciljevima. Prvi je korak inkorporiranje tehnologija u njihove uobičajene aktivnosti, čime se stvara veća prisnost s tehnologijom, što im omogućuje da prošire područje njezine primjene.

Druga kategorije kompetencije: Interakcija unutar heterogenih skupina

Zašto

- potreba za nošenjem s raznolikošću u pluralističkim društvima
- važnost uživljavanja
- važnost socijalnog kapitala

Koje kompetencije

A. Dobri odnosi s drugima

B. Suradnja, timski rad

C. Upravljanje i rješavanje konflikta

Competency 1-C: The ability to use technology interactively

Technological innovation has placed new demands on individuals inside and outside the workplace. At the same time, technological advances present individuals with new opportunities to meet demands more effectively in new and different ways.

Interactive use of technology requires an awareness of new ways in which individuals can use technologies in their daily lives. Information and communication technology has the potential to transform the way people work together (by reducing the importance of location), access information (by making vast amounts of information sources instantly available) and interact with others (by facilitating relationships and networks of people from around the world on a regular basis). To harness such potential, individuals will need to go beyond the basic technical skills needed to simply use the Internet, send e-mails and so on.

As with other tools, technology can be used interactively if users understand its nature and reflect on its potential. Most importantly, individuals need to relate the possibilities embedded in technological tools to their own circumstances and goals. A first step is for individuals to incorporate technologies into their common practices, which produces a familiarity with the technology that then allows them to extend its uses.

Competency Category 2: Interacting in Heterogeneous Groups

Why

- The need to deal with diversity in pluralistic societies
- The importance of empathy
- The importance of social capital

What competencies

A. Relate well to others

B. Co-operate, work in teams

C. Manage and resolve conflicts

Cijeli svoj život ljudska bića ovise o vezama s drugima, za materijalno i psihološko preživljavanje, kao i za odnos s društvenim identitetom. Budući da društva postaju na neki način fragmentiranija i raznolikija, dobri međusobni odnosi postaju sve važniji za dobrobit pojedinaca te za izgradnju novih oblika suradnje.

Izgradnja socijalnog kapitala je važna, jer kako postojeće socijalne veze slabe, tako nastaju nove, a stvaraju ih oni koji imaju sposobnost stvaranja jakih mreža. Jedan od potencijalnih izvora nepravičnosti u budućnosti mogle bi biti razlike u kompetencijama raznih skupina da izgrade i izvuku korist od socijalnog kapitala.

Ključne kompetencije u toj kategoriji pojedinci trebaju da bi mogli učiti, živjeti i raditi s drugima. Odnose se na karakteristike koje se povezuje s pojmovima kao što su „socijalne kompetencije“, „socijalne vještine“, „interkulturalne kompetencije“ ili „meke vještine“.

Kompetencija 2-A: Sposobnost dobrih odnosa s drugima

Prva ključna kompetencija omogućuje pojedincima da iniciraju i održe odnose, primjerice, s poznanicima, kolegama i klijentima te da upravljaju tim odnosima. Dobri odnosi s drugima nisu samo preduvjet društvene kohezije, nego i, sve više, ekonomskog uspjeha, jer tvrtke i gospodarstva koja se brzo mijenjaju stavljaju sve veći naglasak na emocionalnu inteligenciju.

Ta kompetencija pretpostavlja da su pojedinci u mogućnosti poštovati i cijeniti vrijednosti, uvjerenja, kulture i povijest drugih da bi se stvorilo okruženje u kojem će se osjećati dobrodošli, uključeni i gdje će moći napredovati.

Dobra suradnja s drugima zahtijeva:

- uživljavanje - preuzimanje uloge druge osobe i zamišljanje situacije iz njegove ili njezine perspektive. To vodi samorefleksiji, gdje nakon razmatranja širokog skupa mišljenja i uvjerenja pojedinci prepoznaju da nešto što su u nekoj situaciji uzeli zdravo za gotovo nije nužno stav koji dijele i drugi; te

- djelotvorno upravljanje emocijama - samosvijest i sposobnost djelotvorne interpretacije vlastitog emocionalnog i motivacijskog stanja, kao i stanja drugih.

Throughout their lives human beings are dependent on ties to others, for material and psychological survival, as well as in relation to social identity. As societies become in some ways more fragmented and also more diverse, it becomes important to manage interpersonal relationships well both for the benefit of individuals and to build new forms of co-operation.

The building of social capital is important, as existing social bonds weaken and new ones are created by those with the ability to form strong networks. One of the potential sources of inequity in the future could be differences in the competence of various groups to build and benefit from social capital.

The key competencies in this category are required for individuals to learn, live and work with others. They address many of the features associated with terms such as “social competencies”, “social skills”, “intercultural competencies” or “soft skills”.

Competency 2-A: The ability to relate well to others

This first key competency allows individuals to initiate, maintain and manage personal relationships with, for example, personal acquaintances, colleagues and customers. Relating well is not only a requirement for social cohesion but, increasingly, for economic success as changing firms and economies are placing increased emphasis on emotional intelligence.

This competency assumes that individuals are able to respect and appreciate the values, beliefs, cultures and histories of others in order to create an environment where they feel welcome, are included and thrive.

Co-operating well with others requires:

- Empathy – taking the role of the other person and imagining the situation from his or her perspective. This leads to self-reflection, when, upon considering a wide range of opinions and beliefs, individuals recognize that what they take for granted in a situation is not necessarily shared by others.

- Effective management of emotions – being self-aware and able to interpret effectively one’s own underlying emotional and motivational states and those of others.

Kompetencija 2-B: Sposobnost suradnje

Mnogo je zahtjeva na koje pojedinac sam ne može odgovoriti, odnosno ciljeva koje sam ne može ostvariti, koji traže da oni što imaju zajednički interes ujedine snage u skupine kao što su radni timovi, građanski pokreti, upravljačke skupine, političke stranke ili sindikati.

Suradnja od pojedinca zahtijeva određene karakteristike. Mora biti u mogućnosti održavati ravnotežu između posvećivanja skupini i njezinim ciljevima te svojih prioriteta, mora moći dijeliti vodstvo i podržavati druge. Specifične komponente te kompetencije uključuju:

- sposobnost prezentiranja vlastitih ideja i slušanja ideja drugih
- razumijevanje dinamike rasprave i praćenje plana rada
- sposobnost formiranja taktičkih ili održivih saveza;
- sposobnost pregovaranja; te
- sposobnost donošenja odluka koje uvažavaju različite nijanse mišljenja.

Kompetencija 2-C: Sposobnost upravljanja i rješavanja konflikta

Do konflikta dolazi u svim aspektima života, kod kuće, na radnom mjestu ili u većoj zajednici i društvu. Konflikt je dio društvene stvarnosti, inherentan dio ljudskih odnosa. Do njega dolazi kad se dva ili više pojedinaca ili skupine suprotstave zbog različitih potreba, interesa, ciljeva ili vrijednosti.

Ključ je konstruktivnog pristupa konfliktu u tome da se prepozna kako je to proces kojim treba upravljati, a ne ga nastojati negirati. To zahtijeva razmatranje interesa i potreba drugih te rješenja u kojima obje strane dobivaju.

Da bi pojedinci mogli sudjelovati u upravljanju konfliktom, moraju biti u mogućnosti:

Competency 2-B: The ability to cooperate

Many demands and goals cannot be met by one individual alone but instead require those who share the same interests to join forces in groups such as work teams, civic movements, management groups, political parties or trade unions.

Co-operation requires each individual to have certain qualities. Each needs to be able to balance commitment to the group and its goals with his or her own priorities and must be able to share leadership and to support others. Specific components of this competency include:

- The ability to present ideas and listen to those of others;
- An understanding of the dynamics of debate and following an agenda;
- The ability to construct tactical or sustainable alliances;
- The ability to negotiate; and
- The capacity to make decisions that allow for different shades of opinion.

Competency 2-C: The ability to manage and resolve conflicts

Conflict occurs in all aspects of life, whether in the home, workplace or the larger community and society. Conflict is part of social reality, an inherent part of human relationships. It arises when two or more individuals or groups oppose one another because of divergent needs, interests, goals or values.

The key to approaching conflict in a constructive manner is to recognise that it is a process to be managed rather than seeking to negate it. This requires consideration of the interests and needs of others and solutions in which both sides gain.

For individuals to take an active part in conflict management and resolution, they need to be able to:

- analizirati pitanja i interese koji su sporni (npr. moć, priznavanje zasluga, podjela rada, pravičnost), izvore konflikta te rezoniranje svih strana, prepoznajući da postoje različite moguće pozicije;

- utvrditi područja slaganja i neslaganja;

- preoblikovati problem; te

- postaviti prioritete u pogledu potreba i ciljeva, tako što će odlučiti čega su se spremni odreći i u kojim okolnostima.

Treća kategorije kompetencije: Samostalno djelovanje

Zašto

- potreba za realizacijom vlastitog identiteta i određivanjem ciljeva u kompleksnom svijetu

- potreba za korištenjem prava i preuzimanjem odgovornosti

- potreba za razumijevanjem vlastite okoline i načina na koji ona funkcionira

Koje kompetencije

A. Djelovanje unutar šire slike

B. Oblikovanje i provođenje životnih planova i osobnih projekata

C. Obrana i zagovaranje prava, interesa, ograničenja i potreba

Samostalno djelovanje ne znači funkcionirati u društvenoj izolaciji. Naprotiv, zahtijeva svijest o vlastitoj okolini, društvenoj dinamici i ulogama koje pojedinac ima ili želi imati. Ono od pojedinaca zahtijeva da su dovoljno osnaženi da mogu smisleno i odgovorno upravljati vlastitim životima posjedovanjem kontrole nad svojim životnim i radnim uvjetima.

Pojedinci moraju djelovati samostalno da bi mogli djelotvorno sudjelovati u razvoju društva te funkcionirati u različitim sferama života uključujući radno mjesto, obiteljski i društveni život.

- Analyse the issues and interests at stake (*e.g.* power, recognition of merit, division of work, equity), the origins of the conflict and the reasoning of all sides, recognising that there are different possible positions;

- Identify areas of agreement and disagreement;

- Reframe the problem; and

- Prioritise needs and goals, deciding what they are willing to give up and under what circumstances.

Competency Category 3: Acting Autonomously

Why

- The need to realise one's identity and set goals, in complex world

- The need to exercise rights and take responsibility

- The need to understand one's environment and its functioning

What competencies

A. Act within the big picture

B. Form and conduct life plans and personal projects

C. Defend and assert rights, interests, limits and needs

Acting autonomously does not mean functioning in social isolation. On the contrary, it requires an awareness of one's environment, of social dynamics and of the roles one plays and wants to play. It requires individuals to be empowered to manage their lives in meaningful and responsible ways by exercising control over their living and working conditions.

Individuals must act autonomously in order to participate effectively in the development of society and to function well in different spheres of life including the workplace, family life and social life.

To je tako zato što moraju samostalno razviti svoj identitet, te da bi mogli sami birati, a ne samo slijediti većinu. Pritom moraju promišljati o svojim vrijednostima i postupcima.

Samostalno djelovanje naročito je važno u modernom svijetu gdje položaj koji svaka osoba zauzima nije točno definiran, kao što je to tradicionalno bio slučaj. Pojedinci moraju stvoriti osobni identitet da bi mogli dati smisao svojim životima, da bi mogli odrediti koje je njihovo mjesto. Primjer toga je posao, jer je danas sve manje stabilnih zanimanja za cijeli život te rada za jednog poslodavca.

Općenito, samostalnost zahtijeva okrenutost prema budućnosti i svijest o vlastitoj okolini, društvenoj dinamici i ulogama koje pojedinac ima ili bi želio imati. Pretpostavlja posjedovanje jasne koncepcije koju pojedinac ima vezano za sebe te sposobnost prenošenja potreba i želja u svjesne činove: odluke, izbore i postupke.

Kompetencija 3-A: Sposobnost djelovanja unutar šire slike

Ta ključna kompetencija zahtijeva od pojedinaca da razumiju i razmatraju širi kontekst svojih postupaka i odluka. To jest, zahtijeva od njih da vode računa o tome kako se ti postupci i odluke odnose spram, primjerice, društvenih normi, društvenih i ekonomskih institucija te prošlih događaja. Pojedinac treba uočiti kako se njegovi postupci i odluke uklapaju u tu širu sliku.

Ta kompetencija zahtijeva od pojedinaca da, primjerice:

- razumiju određene pravilnosti

- imaju nekakvu ideju o sustavu unutar kojeg postoje (tj. razumiju njegove strukture, kulturu, prakse te formalna i neformalna pravila i očekivanja, uloge koje imaju unutar njih, uključujući razumijevanje zakona i propisa, ali i nepisanih društvenih normi, pravila morala, običaja i protokola; time se razumijevanje prava upotpunjuje poznavanjem ograničenja u pogledu djelovanja);

- utvrde neposredne i posredne posljedice svojih postupaka; te

- biraju među različitim tokovima djelovanja promišljajući potencijalne posljedice s obzirom na individualne i zajedničke norme i ciljeve.

This is because they need to develop independently an identity and to make choices, rather than just follow the crowd. In doing so, they need to reflect on their values and on their actions.

Acting autonomously is particularly important in the modern world where each person's position is not as well-defined as was the case traditionally. Individuals need to create a personal identity in order to give their lives meaning, to define how they fit in. One illustration of this is with respect to work, where there are fewer stable, lifelong occupations working for a single employer.

In general, autonomy requires an orientation towards the future and an awareness of one's environment, of social dynamics and of the roles one plays and wants to play. It assumes the possession of a sound self-concept and the ability to translate needs and wants into acts of will: decision, choice and action.

Competency 3-A: The ability to act within the big picture

This key competency requires individuals to understand and consider the wider context of their actions and decisions. That is, it requires one to take account of how they relate, for example, to society's norms, to social and economic institutions and to what has happened in the past. One needs to recognise how one's own actions and decisions fit into this wider picture.

This competency requires individuals, for instance, to:

- Understand patterns;

- Have an idea of the system in which they exist (i.e. understand its structures, culture, practices, and formal and informal rules and expectations and the roles they play within it, including understanding laws and regulations, but also unwritten social norms, moral codes, manners and protocol. It complements an understanding of rights with knowledge of the constraints on actions;

- Identify the direct and indirect consequences of their actions; and

- Choose between different courses of action by reflecting on their potential consequences in relation to individual and shared norms and goals.

Kompetencija 3-B: Sposobnost oblikovanja i provedbe životnih planova i osobnih projekata

Ta kompetencija primjenjuje koncepciju upravljanja projektom na pojedince. Od njih zahtijeva da život interpretiraju kao organiziranu priču te da mu daju značenje i svrhu unutar promjenjive okoline, gdje je život često fragmentiran.

Također pretpostavlja okrenutost budućnosti, što implicira optimizam i potencijal, ali i čvrsto utemeljenje u sferi mogućeg. Pojedinci moraju biti u mogućnosti, primjerice:

- definirati projekt i odrediti cilj;
- utvrditi i evaluirati resurse kojima imaju pristup i resurse koji im trebaju (npr. vrijeme i novac);
- odrediti prioritete i izabrati ciljeve;
- održavati ravnotežu između resursa potrebnih za zadovoljenje višestrukih ciljeva;
- učiti iz prošlih postupaka, predviđati buduće ishode; te
- pratiti napredak, čineći potrebne prilagodbe kako se projekt razvija.

Kompetencija 3-C: Sposobnost zagovaranja prava, interesa, ograničenja i potreba

Ta je kompetencija važna za kontekste koji sežu od visokostrukturiranih pravnih poslova do svakodnevnih slučajeva zagovaranja interesa pojedinca. Iako je mnogo takvih prava i potreba utvrđeno i zaštićeno zakonima ili ugovorima, u konačnici je na pojedincima da identificiraju i vrednuju svoja prava, potrebe i interese (kao i prava, potrebe i interese drugih) te da ih aktivno zagovaraju i brane.

S jedne strane, ta kompetencija odnosi se na prava i potrebe pojedinca usmjerene na njega samog, a s druge na njegova prava i potrebe kao člana kolektiva (npr. sudjelovanje u demokratskim institucijama te u lokalnim i nacionalnim političkim procesima). Kompetencija implicira, primjerice, sljedeće sposobnosti:

- razumijevanje vlastitih interesa (npr. na izborima);

Competency 3-B: The ability to form and conduct life plans and personal projects

This competency applies the concept of project management to individuals. It requires individuals to interpret life as an organised narrative and to give it meaning and purpose in a changing environment, where life is often fragmented.

This competency assumes an orientation toward the future, implying both optimism and potential, but also a firm grounding within the realm of the feasible. Individuals must be able, for instance, to:

- Define a project and set a goal;
- Identify and evaluate both the resources to which they have access and the resources they needs (*e.g.* time and money);
- Prioritise and refine goals;
- Balance the resources needed to meet multiple goals;
- Learn from past actions, projecting future outcomes; and
- Monitor progress, making necessary adjustments as a project unfolds.

Competency 3-C: The ability to assert rights, interests, limits and needs

This competency is important for contexts ranging from highly structured legal affairs to everyday instances of assertiveness of individuals' own interests. Although many such rights and needs are established and protected in laws or contracts, it is ultimately up to individuals to identify and evaluate their rights, needs and interests (as well as those of others) and to assert and defend them actively.

On the one hand, this competency relates to self-oriented rights and needs; on the other hand, it also relates to the rights and needs of the individual as a member of the collective (e.g. actively participating in democratic institutions and in local and national political processes). The competency implies the ability, for instance, to:

- Understand one's own interests (e.g. in an election);

- poznavanje pisanih pravila i načela koja se mogu koristiti kao temelj za argumentaciju;

- oblikovanje argumenata s ciljem priznavanja potreba i prava; te

- predlaganje dogovora ili alternativnih rješenja.

PRIMJENA OKVIRA KOMPETENCIJA ZA OBLIKOVANJE PROCJENE I DAVANJE INFORMACIJA ZA POTREBE CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Međunarodna istraživanja i procjene ključnih kompetencija

Posljednjih su godina nova međunarodna istraživanja prvi put izravno mjerila koliko mladi ljudi i odrasli imaju znanja i vještina koji im trebaju da bi se suočili sa životnim izazovima. Posebice PISA i ALL omogućuju usporedbe ishoda učenja između nacionalnih kultura.

PISA-ine definicije:

Čitalačka pismenost

Sposobnost razumijevanja, primjene i promišljanja pisanog teksta, s ciljem ostvarivanja vlastitih ciljeva, razvoja vlastitih znanja i potencijala te sudjelovanja u društvu.

Matematička pismenost

Sposobnost utvrđivanja i razumijevanja uloge koju matematika igra u svijetu, donošenje dobro utemeljenih sudova te primjena i služenje matematikom tako da se zadovolje potrebe iz vlastitog života te one konstruktivnog, zainteresiranog i mislećeg građanina.

Prirodoslovna pismenost

Sposobnost korištenja prirodoslovnog znanja, utvrđivanja znanstvenih pitanja i stvaranja zaključaka na temelju dokaza, radi razumijevanja i lakšeg donošenja odluka vezanih uz svijet prirode i promjena u njemu nastalih ljudskom aktivnošću.

- Know written rules and principles on which to base a case;

- Construct arguments in order to have needs and rights recognised; and

- Suggest arrangements or alternative solutions.

USING A COMPETENCY FRAMEWORK TO SHAPE ASSESSMENT AND TO INFORM LIFE-LONG LEARNING

International surveys and the assessment of key competencies

In recent years, new international surveys have for the first time been measuring directly the degree to which young people and adults have the knowledge and skills that they need in order to face life's challenges. In particular, PISA and ALL allow the outcomes of learning to be compared across national cultures.

PISA definitions of:

Reading literacy

The capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society.

Mathematical literacy

The capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, make well-founded judgments, and use and engage with mathematics in ways that meet the needs of one's life as a constructive, concerned and reflective citizen.

Scientific literacy

The capacity to use scientific knowledge, identify scientific questions and draw evidence-based conclusions, in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity.

Iako se procjene i dalje rade primarno pomoću papira i olovke, i u znatnoj mjeri fokusiraju se na sposobnost interakcije s jezikom, simbolima i tekstom (opisana kompetencija 1-A), značajan je napredak ostvaren u smislu mjerenja da bi se ustanovilo posjeduju li mladi i odrasli potrebne kompetencije. Primjerice, kao što je vidljivo u PISA-inoj definiciji čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti, PISA cilja na utvrđivanje stupnja u kojem pojedinci refleksivno pristupaju znanju i učenju, što je u temelju okvira kompetencija.

Even though assessment continues to be carried out primarily through pencil and paper tests and focuses to a large extent on the ability to interact with language, symbols and text (competency 1- A above), considerable progress has already been made towards measuring whether young people and adults possess necessary competencies. For example, as shown in PISA's definitions of reading, mathematical and scientific literacies, PISA aims to identify the degree to which individuals have the reflective approach to knowledge and learning that underlies the competency framework.

Iako nije jednostavno procijeniti u kojoj su mjeri učenici motivirani za refleksivno korištenje znanja, početna točka je procjena jesu li sposobni promišljati dublje značenje i konstrukciju pisanog teksta. Tako PISA-ina procjena čitanja izvješćuje ne samo o tome mogu li učenici locirati i interpretirati informacije, nego i mogu li promišljati i vrednovati ono što čitaju. PISA postavlja učenika na jednu od šest razina vještine čitanja: učenik koji posjeduje samo sposobnost stvaranja jednostavnih veza između informacija u tekstu i općeg, svakodnevnog znanja klasificiran je kao prva razina na toj ljestvici, a učenik koji može kritički vrednovati hipoteze i nositi se s konceptima suprotnima očekivanjima, može očekivati da će dostići najvišu razinu.

While it is not easy to assess fully the extent to which students are motivated to use knowledge reflectively, a starting point is to assess whether they are capable of reflecting on the deeper meaning and construction of written texts. Thus, the PISA assessment of reading reports not only on whether students can locate and interpret information but also on whether they can reflect on and evaluate what they have read. PISA places student performances in reading at one of six proficiency levels: a student with only the ability to make a simple connection between information in a text and common, everyday knowledge is classified at Level 1 on this scale, while a student who can critically evaluate hypotheses and deal with concepts that are contrary to expectations can expect to reach the highest level, Level 5.

Sljedeći je korak u procjeni ići dalje od identificiranja kognitivnih sposobnosti i mjeriti stavove i sklonosti. PISA je to u početku radila pitanjima učenicima o njihovim stavovima o učenju i njihovim motivacijama, koja su bila u posebnom upitniku. To daje informacije, primjerice, o tome u kojoj su mjeri učenici autonomni u učenju u smislu kontrole procesa učenja - na primjer, uspoređujući ono što su naučili sa svojim ciljevima.

A further step in assessment is to move beyond identifying cognitive abilities and to measure attitudes and dispositions. PISA has initially done this primarily by asking students about their attitudes to learning and their motivations in a separate questionnaire. This gives information on, for example, the degree to which students exercise autonomy in learning by controlling the learning process – for example, checking what they have learned against their goals.

PISA-ina prirodoslovna procjena iz 2006. istražuje relevantnost i važnost koju učenici pridaju prirodoslovnim temama i pitanjima postavljanima uz ona što testiraju njihove kognitivne sposobnosti. Povrh toga, istraživanje ALL eksperimentiralo je procjenom sposobnosti pojedinaca da surađuju s drugima, rade u timu, iako je zasad to teško prevesti u procjenu kojom bi se moglo raditi u okviru međunarodnog istraživanja.

The 2006 PISA science assessment explores the relevance and importance that students attach to scientific issues in questions posed alongside those that test their cognitive abilities. Moreover, the ALL survey has experimented with assessing individuals' ability to cooperate with others, working in teams, although so far it has been difficult to translate this into a workable assessment within an international survey.

Vrijednost je sveobuhvatnog okvira projekta DeSeCo, kako je ovdje predstavljen, u tome što može pružiti referentnu točku za daljnji razvoj potreban da bi se dobile potpunije mjere ključnih kompetencija u sve tri kategorije (interaktivno korištenje alata, interakcija unutar heterogenih skupina, samostalno djelovanje). Mogući budući smjerovi tog razvoja uključuju:

- stvaranje profila kompetencija, kako bi se odrazila činjenica da se svaka kompetencija ne koristi izolirano i da je u svakom kontekstu potrebna skupina kompetencija; jedan način da se proizvedu takvi profili bio bi gledajući portfelj ishoda svakog učenika, a ne izolirano pojedinačne kompetencije;

- veće korištenje informatičke i komunikacijske tehnologije za testiranje, da bi se proizveli interaktivniji instrumenti za testiranje; te

- istraživanje doprinosa ključnih kompetencija društvenoj i gospodarskog dobrobiti.

Ključne kompetencije i cjeloživotno učenje

Prethodni okvir jednako se odnosi na kompetencije koje se trebaju steći u školi i one što se mogu razviti tijekom života. Stoga pruža jedinstven referentni okvir za školske procjene i procjene kompetencija odraslih. U središtu je koncepcije cjeloživotnog učenja tvrdnja da se sve kompetencije relevantne za život ne mogu osigurati inicijalnim obrazovanjem, jer:

- kompetencije se razvijaju i mijenjaju cijeli životni vijek, uz mogućnost stjecanja ili gubitka kompetencija starenjem;

- može se očekivati da se zahtjevi što se postavljaju pred pojedince mijenjaju tijekom njihovih odraslih života kao rezultat transformacija u tehnologiji te društvenim i gospodarskim strukturama; te

- razvojna psihologija pokazuje da razvoj kompetencija ne završava s adolescencijom, nego se nastavlja u odraslim godinama, a naročito sposobnost refleksivnog mišljenja i djelovanja, koje je u središtu ovog okvira, raste sa zrelošću.

The value of the DeSeCo Project's overall framework as presented here is that it can provide a reference point for the further development needed to obtain more complete measures of key competencies in all three categories (using tools interactively, interacting in heterogeneous groups, acting autonomously). Possible future avenues for such development include:

- The construction of profiles of competencies, to reflect the fact that each competency is not used in isolation and that a constellation of competencies is required in any one context. One way in which such profiles might be produced is by looking at a portfolio of outcomes for each student rather than at individual competencies in isolation;

- Greater use of information and communication technology in testing to produce more interactive testing instruments; and

- Exploration of the contribution of key competencies to social and economic well-being.

Key competencies and lifelong learning

The above framework applies equally to the competencies that need to be nurtured at school and those that can be developed throughout the course of life. It therefore also provides a single frame of reference for school-based assessments and assessments of adult competencies. Central to the concept of lifelong learning is the assertion that not all of life-relevant competencies can be provided by initial education, because:

- Competencies develop and change throughout the lifespan, with the possibility of acquiring or losing competence as one grows older;

- The demands on individuals can be expected to change throughout their adult lives as a result of transformations in technology and in social and economic structures; and

- Developmental psychology shows that competence development does not end at adolescence but continues through the adult years. In particular, the ability to think and act reflectively, central to the framework, grows with maturity.

To shvaćanje ima važne implikacije i za obrazovanje i za procjenu. Evolucijski model ljudskog razvoja teoretska je osnova za potrebe obrazovanja odraslih. Nadalje, snažan je argument za procjenu kompetencija pojedinaca tijekom života s obzirom na opći skup kriterija i time osmišljavanje koherentne sveobuhvatne strategije što obuhvaća mlade ljude i odrasle.

KAKO JE RAZVIJAN OVAJ OKVIR

Zajednički, multidisciplinarni napor stručnjaka i država

OECD-ov projekt DeSeCo osmišljen je da bi okupio mišljenja širokog kruga stručnjaka i dionika te stvorio koherentnu i široko rasprostranjenu analizu toga koje su ključne kompetencije prijeko potrebne modernom svijetu. Dopunjuje se i povezuje s dvjema velikim međunarodnim procjenama kompetencija, PISA-om i ALL-om.

Kao što je prikazano na dijagramu[7], taj proces počeo je okupljanjem postojećih istraživačkih i stručnih mišljenja, dodana su različita nacionalna gledišta te su iskorišteni međunarodni simpoziji da bi se konsolidirao dogovoreni okvir. Te faze odvijale su se između početka projekta krajem 1997. i objavljivanja konačnog izvješća 2003.

Četiri glavne aktivnosti bile su u središtu ovog projekta:

- Analiza postojećih studija kompetencija razmatrala je kako su se pojmovi koristili i kako su bili definirani. Ustanovljen je znatan stupanj nedosljednosti, što je upućivalo na potrebu za sveobuhvatnim okvirom.

- Razjašnjenje pojma kompetencija bilo je usmjereno na izgradnju zajedničkog razumijevanja ključnih pojmova.

- Inicijalni izbor skupa ključnih kompetencija od stručnjaka koji su temeljili svoj izbor na istraživanju. To je uključivalo znanstvenike, stručnjake iz više različitih područja, koji su zajedno radili da bi našli zajedničku osnovu koja bi mogla doprinijeti definiranju ključnih kompetencija tako da budu relevantne za kreiranje politika.

This understanding has important implications for both education and assessment. An evolutionary model of human development provides a theoretical foundation for the purpose of adult education. Furthermore, it offers a compelling rationale for assessing the competencies of individuals throughout life against a common set of criteria, and thus to design a coherent overall assessment strategy that spans young people and adults.

HOW THIS FRAMEWORK WAS DEVELOPED

A collaborative, multidisciplinary effort among experts and countries

The OECD's DeSeCo Project was designed to bring a wide range of expert and stakeholder opinion together, to produce a coherent and widely shared analysis of which key competencies are necessary for the modern world. It complements and is linked to two large international assessments of these competencies, PISA and ALL.

As illustrated in the diagram, this process started by bringing together existing research and expert opinion, fed in different national perspectives and used international symposia to consolidate an agreed framework. These phases took place between the inception of the project in late 1997 and the publication of its final report in 2003.

Four major activities were at the heart of the project:

- An analysis of existing studies of competencies considered how concepts had been used and defined. It found a considerable degree of inconsistency, pointing to the need for an overarching framework.

- A clarification of the concept of competence aimed to build a common understanding of key concepts.

- The initial selection of a set of key competencies by experts, basing their choices on research. This involved scholars, experts from many different disciplines, who worked together to find common ground that could contribute to defining key competencies with policy relevance.

[7] Dijagram je prikazan na stranici 84.

- Konzultiranje zemalja OECD-a da bi se vidjelo kako je pojedina zemlja definirala i izabrala kompetencije. To je omogućilo da se teorijsko gledište stručnjaka poveže s stvarnom artikulacijom nacionalnih obrazovnih potreba i prioriteta.

Središnje je pitanje u temelju tog procesa bilo: je li moguće identificirati skup kompetencija koje se mogu smatrati ključnima u državama koje se razlikuju po kulturama i gledištima, ili čak u raznim kulturama koje koegzistiraju unutar pojedinih država?

S jedne strane, bilo je nužno prihvatiti da se čak i zajedničke vrijednosti mogu različito interpretirati u različitim kulturama. S druge strane, oni koji su bili uključeni u projekt DeSeCo ukazivali su na to da su određene zemlje bile u mogućnosti identificirati zajedničke vrijednosti, čak i ako prihvate da među njima postoje razlike. Projekt je uspio identificirati skup osnovnih ideala oko kojih postoji suglasnost i s kojima okvir ključnih kompetencija mora biti kompatibilan. To odražava zajedništvo težnji uz priznavanje raznolikosti primjene.

Iako je taj proces proveden u kontekstu zemalja OECD-a, slični izazovi mogu se odnositi i na ostale zemlje pa se stoga traži bliska suradnja s UNESCO-om u definiranju okvira.

- Consultation of countries within the OECD to review how each had defined and selected competencies themselves. This allowed the theoretical perspectives of experts to be related to the actual articulation of national education needs and priorities.

A central question underlying this process was whether it is possible to identify a set of competencies that can be considered as key across countries that differ in culture and perspective, or even across cultures that coexist within individual countries.

On the one hand, it was necessary to acknowledge how even common values can be interpreted differently in different cultures. On the other hand, those involved in the DeSeCo Project pointed out that certain countries have been able to identify common values even while acknowledging their differences. The project was able to identify an agreed set of fundamental ideals with which a framework of key competencies needs to be compatible. This reflects a commonality of aspiration while accepting a diversity of application.

Although this exercise was undertaken in the context of OECD countries, similar challenges may apply to other countries and close co-operation was therefore sought with UNESCO in defining the framework.

Učiti živjeti – Prvi rezultati Istraživanja pismenosti i životnih vještina odraslih, 2005. / Learning a Living - First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey, 2005

UVOD

Pregled studije

Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (ALL) veliki je zajednički napor vlada, nacionalnih statističkih agencija, istraživačkih ustanova i multilateralnih agencija. Razvojem i upravljanjem studijom koordinirali su Statistics Canada i Educational Testing Service (ETS) u suradnji s Nacionalnim centrom za obrazovnu statistiku (NCES) pri Department of Education Sjedinjenih Država, Organizacijom za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Regionalnim uredom za Latinsku Ameriku i Karibe (OREALC) i Institutom za statistiku (UIS) Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO).

INTRODUCTION

Overview of the study

The Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) is a large-scale co-operative effort undertaken by governments, national statistics agencies, research institutions and multi-lateral agencies. The development and management of the study were co-ordinated by Statistics Canada and the Educational Testing Service (ETS) in collaboration with the National Center for Education Statistics (NCES) of the United States Department of Education, the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), the Regional Office for Latin America and the Caribbean (OREALC) and the Institute for Statistics (UIS) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

Istraživačke instrumente razvio je međunarodni tim stručnjaka, što su financirale vlade Kanade i Sjedinjenih Država. Vrlo raznolika skupina zemalja i stručnjaka iz cijelog svijeta sudjelovala je u vrednovanju instrumenata. Vlade koje su sudjelovale preuzele su troškove nacionalnog prikupljanja podataka i dio međunarodnih troškova povezanih s implementacijom.

Studija ALL nastavlja se na Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (IALS), prvo svjetsko međunarodno komparativno istraživanje provedeno u tri ciklusa prikupljanja podataka između 1994. i 1998. Temeljne su vještine koje je mjerilo istraživanje ALL prozna pismenost, dokumentna pismenost, matematička pismenost i rješavanje problema. Dodatne vještine koje su neizravno procjenjivane uključuju upućenost u korištenje informatičke i komunikacijske tehnologije.

Ovaj svezak predstavlja inicijalni set rezultata za skupinu sedam zemalja ili regija koje su prikupljale podatke 2003. - Bermudi, Kanada, Italija, Norveška, Švicarska, Sjedinjene Države i meksička država Nuevo Leon. S pripremom ovog izvješća za tisak druga se skupina zemalja na terenu priprema za svoje prikupljanje podataka 2005. godine, u sklopu ALL-a.

Definicije vještine

Kao i IALS, ALL definira vještine u obliku kontinuuma. Ne postoji proizvoljan standard na temelju kojeg je moguće razlikovati odrasle koji posjeduju ili ne posjeduju vještine. Na primjer, mnoge prethodne studije pravile su razliku između odraslih koji su ili „pismeni“ ili „nepismeni“. Nasuprot tome, studija ALL formulira vještine duž kontinuuma te se na temelju toga određuje koliko dobro odrasli koriste informacije za potrebe funkcioniranja u društvu i gospodarstvu.

Četiri domene vještina formulirane su u okviru ALL-a. Dvije od njih, prozna i dokumentna pismenost, definirane su i mjerene kao i u sklopu IALS-a. Matematička pismenost i rješavanje problema su nove domene. Formuliranje i definiranje četiriju domena vještina te testni primjerci korišteni za procjenu detaljno su opisani u Dodatku A te u dokumentu *The Adult Literacy and Life Skills Survey: New Framework for Assessment* (Statistics Canada). Operativna definicija za svaku domenu vještina ukratko je navedena u okviru A.

The survey instruments were developed by international teams of experts with financing provided by the Governments of Canada and the United States. A highly diverse group of countries and experts drawn from around the world participated in the validation of the instruments. Participating governments absorbed the costs of national data collection and a share of the international overheads associated with implementation.

The ALL study builds on the International Adult Literacy Survey (IALS), the world's first internationally comparative survey of adult skills undertaken in three rounds of data collection between 1994 and 1998. The foundation skills measured in the ALL survey include prose literacy, document literacy, numeracy, and problem solving. Additional skills assessed indirectly include familiarity with and use of information and communication technologies.

This volume presents an initial set of findings for a group of seven countries or regions that collected data in 2003. They include Bermuda, Canada, Italy, Norway, Switzerland, the United States and the Mexican State of Nuevo Leon. As this report goes to press a second group of countries is in the field preparing for their ALL data collection in 2005.

Definitions of skill

Like IALS the ALL defines skills along a continuum of proficiency. There is no arbitrary standard distinguishing adults who have or do not have skills. For example, many previous studies have distinguished between adults who are either "literate" or "illiterate". Instead, the ALL study conceptualizes proficiency along a continuum and this is used to denote how well adults use information to function in society and the economy.

Four skill domains are conceptualized in ALL. Two of them, namely prose and document literacy are defined and measured in the same manner as in IALS. Numeracy and problem solving are new domains. The conceptualization and definitions of the four skill domains as well as examples of test items used for the assessment are described in detail in Annex A and in *The Adult Literacy and Life Skills Survey: New Frameworks for Assessment* (Statistics Canada). The operational definition for each skill domain is summarized here in Box A.

Okvir A - Četiri domene procjene vještina u ALL-u

Prozna pismenost – znanja i vještine potrebni za razumijevanje i primjenu informacije iz tekstova uključujući uvodnike, vijesti, brošure i priručnike s uputama za korištenje.

Dokumentna pismenost – znanja i vještine potrebni za lociranje i primjenu informacija sadržanih u različitim oblicima, uključujući prijave za posao, obrasce za obračun plaće, vozne redove, karte, tablice i grafikone.

Matematička pismenost – znanja i vještine potrebni za djelotvorno nošenje s matematičkim zahtjevima u raznim situacijama.

Rješavanje problema – rješavanje problema uključuje ciljano usmjereno mišljenje i djelovanje u situacijama gdje nije dostupna procedura za rutinsko rješenje problema. Osoba koja rješava problem ima više ili manje definiran cilj, ali ne zna odmah kako do njega doći. Nepodudarnost ciljeva i dopuštenih operatera čini problem. Razumijevanje problematične situacije i njena transformacija korak po korak, na temelju planiranja i promišljanja, čine proces rješavanja problema.

Mjerenje vještina

Za mjerenje stupnja vještina ALL je primijenio istu metodologiju kao i IALS. Za svaku domenu vještine se mjere na skali od 0 do 500 bodova. Svaki rezultat označava točku na kojoj osoba ima 80 posto šanse da uspješno riješi zadatke vezane uz sličnu razinu složenosti. Za domene prozne i dokumentne pismenosti, kao i matematičke pismenosti, stručnjaci su definirali pet širokih razina složenosti, pri čemu svaka odgovara određenom rasponu rezultata. Za domenu rješavanja problema stručnjaci su definirali četiri široke razine složenosti. Vidi tablice I.1[8] i I.2 za opis tih razina. Također vidi Dodatak A za dublji prikaz svake domene.

Box A - Four skill assessment domains in ALL

Prose literacy – the knowledge and skills needed to understand and use information from texts including editorials, news stories, brochures and instruction manuals.

Document literacy – the knowledge and skills required to locate and use information contained in various formats, including job applications, payroll forms, transportation schedules, maps, tables and charts.

Numeracy – the knowledge and skills required to effectively manage the mathematical demands of diverse situations.

Problem solving – Problem solving involves goal-directed thinking and action in situations for which no routine solution procedure is available. The problem solver has a more or less well defined goal, but does not immediately know how to reach it. The incongruence of goals and admissible operators constitutes a problem. The understanding of the problem situation and its step-by-step transformation, based on planning and reasoning, constitute the process of problem solving.

Measurement of skills

The ALL employed the same methodology as in IALS to measure skill proficiency. For each domain, proficiency is denoted on a scale ranging from 0 to 500 points. Each score denotes a point at which a person has an 80 per cent chance of successfully completing tasks that are associated with a similar level of difficulty. For the prose and document literacy domains as well as the numeracy domain, experts have defined five broad levels of difficulty, each corresponding to a range of scores. For the problem solving domain, experts have defined four broad levels of difficulty. See Tables I.1 and I.2 for a description of the levels. Also see Annex A for a more in depth presentation of each domain.

[8] Ova tablica prikazana je na stranici 78.

Tablica I.2 - Četiri razine složenosti za domenu rješavanja problema

Rješavanje problema	
1. razina (0-250)	Zadaci na ovoj razini obično od ispitanika zahtijevaju da stvaraju jednostavne zaključke, na temelju ograničenih informacije koje potječu iz poznatog konteksta. Zadaci na ovoj razini su prilično konkretni s ograničenim opsegom promišljanja. Oni od ispitanika zahtijevaju da stvaraju jednostavne veze, pri čemu obično ne trebaju sustavno provjeravati ograničenja. Ispitanik mora izvući neposredne zaključke, na temelju danih informacija i njegovog/njezinog prethodnog znanja o poznatom kontekstu.
2. razina (251-300)	Zadaci na ovoj razini od ispitanika često zahtijevaju da procijene određene alternative s obzirom na točno definirane, transparentne, eksplicitno navedene kriterije. No, zaključivanje se može provesti korak po korak, unutar linearnog procesa, bez petlji ili povratnog pretraživanja. Uspješno rješavanje problema može zahtijevati kombiniranje informacija iz različitih izvora, kao primjerice dijela testne knjižice gdje su pitanja i dijela gdje su informacije.
3. razina (301-350)	Neki zadaci na ovoj razini zahtijevaju od ispitanika da poredaju nekoliko objekta u skladu s danim kriterijem. Drugi zadaci zahtijevaju od njega/nje da odrede slijed aktivnosti/događaja ili izgrade rješenje uzimajući u obzir ograničenja koja nisu lako vidljiva ili su višestruko međuovisna. Proces zaključivanja nelinearno se pomiče natrag i naprijed, što zahtijeva znatnu količinu samoregulacije. Na ovoj razini ispitanici se često moraju nositi s višedimenzionalnim ili slabo definiranim ciljevima.

Table I.2 - Four levels of difficulty for the problem solving domain

Problem Solving	
Level 1 (0-250)	Tasks in this level typically require the respondent to make simple inferences, based on limited information stemming from a familiar context. Tasks in this level are rather concrete with a limited scope of reasoning. They require the respondent to make simple connections, without having to check systematically any constraints. The respondent has to draw direct consequences, based on the information given and on his/her previous knowledge about a familiar context.
Level 2 (251-300)	Tasks in this level often require the respondent to evaluate certain alternatives with regard to welldefined, transparent, explicitly stated criteria. The reasoning however may be done step by step, in a linear process, without loops or backtracking. Successful problem solving may require to combine information from different sources, as e.g. from the question section and the information section of the test booklet.
Level 3 (301-350)	Some tasks in this level require the respondent to order several objects according to given criteria. Other tasks require him/her to determine a sequence of actions/events or to construct a solution by taking non-transparent or multiple interdependent constraints into account. The reasoning process goes back and forth in a non-linear manner, requiring a good deal of self-regulation. At this level respondents often have to cope with multi-dimensional or ill-defined goals.

4. razina **(351-500)**	Elementi na ovoj razini zahtijevaju od ispitanika da prosude cjelovitost, konzistentnost i/ili ovisnost višestrukih kriterija. U mnogo slučajeva on/ona mora objasniti kako se došlo do rješenja i zašto je ono ispravno. Ispitanik mora stvarati zaključke iz meta-perspektive, uzimajući u obzir cjelokupni sustav stanja rješavanja problema i moguća rješenja. Često kriteriji i ciljevi moraju biti izvedeni iz danih informacija prije stvarnog početka procesa rješavanja.

Prikupljanje podataka

Procjene u sklopu ALL-a provodili su iskusni anketari. Studija je osmišljena tako da kombinira tehnike obrazovnog testiranja s onima anketiranja kućanstva. Ispitanicima je najprije postavljeno niz pitanja da bi se dobili popratni podaci o nizu varijabli za koje se smatralo da utječu na formiranje vještina te posredno na niz obrazovnih, društvenih i zdravstvenih ishoda. Dodatak B detaljnije opisuje osmišljavanje istraživanja korištenog za ALL, uključujući detalje o metodama anketiranja, pokrivenosti, veličini uzorka i ključne pokazatelja kvalitete.

Kad je taj upitnik s popratnim informacijama popunjen, anketar je predočio knjižicu sa šest jednostavnih zadataka. Ako ispitanik nije uspio točno riješiti dva od tih zadataka, intervju je prekinut. Ispitanicima koji su točno riješili dva ili više zadataka tada je dano puno više raznih zadataka iz skupa od njih 170, otisnutih u jednoj od osam testnih knjižica. Testne knjižice su nasumično dodjeljivane ispitanicima da bi se osigurala dobra zastupljenost područja interesa. Vrijeme procjene nije se mjerilo i ispitanici su imali maksimalnu priliku da demonstriraju svoje vještine.

…

Level 4 **(351-500)**	Items in this level require the respondent to judge the completeness, consistency and/or dependency among multiple criteria. In many cases, he/she has to explain how the solution was reached and why it is correct. The respondent has to reason from a meta-perspective, taking into account an entire system of problem solving states and possible solutions. Often the criteria and the goals have to be inferred from the given information before actually starting the solution process.

Data collection

The ALL assessment was administered in homes by experienced interviewers. The study design combined educational testing techniques with those of household survey research. Respondents were first asked a series of questions to obtain background information on a range of variables thought to influence the formation of skill and in turn impact on a range of educational, social and health outcomes. Annex B describes in more detail the survey design used for ALL, including details about survey methods, coverage, sample sizes and key indicators of quality.

Once this background questionnaire was completed the interviewer presented a booklet containing six simple tasks. If the respondent failed to complete two of these tasks correctly, the interview was adjourned. Respondents who completed two or more tasks correctly were then given a much larger variety of tasks drawn from a pool of 170 items, printed in one of eight test booklets. Test booklets were randomly assigned to respondents to ensure good representation of the domains of interest. The assessment was not timed and respondents were given maximum opportunity to demonstrate their skill proficiency.

…

ZAŠTO, ŠTO I KAKO U VEZI S ISTRAŽIVANJEM ALL

1.1 Ciljevi istraživanja ALL

Prvi je i najvažniji cilj studije osvijetliti dvojni proces stjecanja i gubitka vještina kod odraslog stanovništva. Za zemlje za koje postoje podaci iz prošlog istraživanja, ovo istraživanje može istražiti promjene za koje je moguće da su se dogodile u pogledu razine i raspodjele vještina od prikupljanja podataka u sklopu IALS-a te identificirati popratne promjene u skupinama stanovništva čija razina proznih i dokumentnih vještina stavlja te skupine u relativno nepovoljan položaj na tržištu rada te unutar drugih životnih konteksta.

Općenito, može se očekivati da će se kvaliteta dostupnih vještina s vremenom povećati kao reakcija na povećanje učestalosti, prosječnog trajanja i kvalitete inicijalnog i postsekundarnog obrazovanja te učenja odraslih. Podaci IALS-a potvrđuju to očekivanje - kvaliteta dostupnih vještina određena je mnoštvom čimbenika koji utječu na stopu stjecanja vještina tokom života, od razdoblja prije rođenja do stare dobi. Važan uvid je činjenica da obrazovanje i iskustvo ne „popravljaju“ razinu vještina osobe do kraja života. Osobni izbori i razlike u prirodi potražnje za vještinama mogu voditi do stjecanja vještina, održanja ili njihovog znatnog gubitka u odrasloj dobi. IALS-ovi podaci uistinu upućuju na to da u odrasloj dobi dolazi do znatnog gubitka vještina - gubitka koji se može povezati s niskom razinom zahtjeva u pogledu vještina na poslu, kod kuće i u zajednici.

Gubitak vještina ozbiljan je problem pojedinaca, društvenih institucija i vlada jer nagriza gospodarski i društveni povrat obrazovnih ulaganja i koči produktivnost i gospodarski rast. ALL-ovi podaci omogućuju da se te važne pretpostavke i hipoteze o prisutnosti, vjerojatnim uzrocima i mogućim društvenim i gospodarskim posljedicama gubitka vještina i pada njihove kvalitete empirijski istraže za Kanadu, Italiju, Norvešku, Švicarsku i Sjedinjene Države.

THE WHY, WHAT AND HOW OF THE ALL SURVEY

1.1 Goals of the ALL survey

The first and most important goal of the study is to shed light on the twin processes of skill gain and loss in adult populations. For the countries for which repeat measures are available, research can explore changes that may have occurred in the level and distribution of skills since the IALS data were collected; and identify concomitant changes in population groups whose level of prose and document skills place them at a relative disadvantage in the labour market and other life contexts.

In general, one expects the quality of the skills supply to increase over time in response to increases in the incidence, average duration and quality of initial and post-secondary education as well as adult learning. The IALS data confirms this expectation — the quality of the skill supply is determined by a host of factors that influence the rate of skill acquisition over the life course, from before birth through old age. An important insight is the fact that education and experience do not “fix” a person’s skill level for life. Personal choice and differences in the nature of skill demand can lead to skill acquisition, skill maintenance or significant skill loss in adulthood . The IALS data indeed suggest that a significant skill loss in adulthood can occur — losses that may be related to low levels of skill demand at work, at home and in the community.

Skill loss represents a serious problem for individuals, social institutions and governments because it erodes the economic and social return on educational investments and hampers productivity and economic growth. With the ALL data, these important assumptions and hypotheses about the presence, likely causes and possible social and economic consequences of skill loss and deterioration can finally be explored empirically for Canada, Italy, Norway, Switzerland and the United States.

Drugi je važan cilj ALL-a profiliranje i usporedba, prvi put, razine i raspodjele izravno procijenjenih vještina matematičke pismenosti odraslog stanovništva u zemljama sudionicama. ALL-ova procjena zamjenjuje domenu kvantitativne pismenosti koja se koristila u IALS-u širom i snažnijom mjerom matematičke pismenosti koja bolje odražava niz matematičkih pojava s kojima se odrasli suočavaju u svakodnevnim životima.

Treći je važan cilj studije ALL profiliranje i usporedba razine i raspodjele vještina rješavanja problema odraslog stanovništva u zemljama koje su sudjelovale u istraživanju. Program rada projekta Definiranje i izbor ključnih kompetencija (DeSeCo) (Rychen i Salganik, 2001 i 2003) identificirao je nekoliko različitih skupina domena na temelju teoretske ekstrapolacije. Taj pionirski rad zaključio je da bi u sklopu međunarodnih komparativnih istraživanja trebalo razmotriti širi skup vještina, stavova i vrijednosti o učenju. Prema tome, osim uvođenja poboljšane mjere za matematičku pismenost, ključni je ALL-ov cilj bio razvoj teoretskog okvira koji bi mogao služiti kao osnova za mjerenje dodatnih domena vještina. Znatan je napor učinjen da bi se razvili okviri i mjere vještina timskog rada, praktičnog znanja te informatičkih i komunikacijskih vještina. Ali, jedino je domena rješavanja problema pokazala da zadovoljava visoke empirijske standarde koje je studija ALL postavila za izravnu procjenu vještina. Neizravno mjerenje ICT-vještina je, usprkos tomu, zadržano u konačnom nacrtu (Statistics Canada, 2005).

Konačni skup ciljeva odnosi se na osmišljavanje popratnog upitnika korištenog za prikupljanje podataka o pozadini vještina i o ishodima koji je ta pozadina proizvela. Studija IALS je bila prva međunarodna studija koja je prikupljala usporedive podatke o sudjelovanju u formalnom obrazovanju odraslih. Analiza tih podataka unaprijedila je naše razumijevanje važnosti učenja odraslih za izgradnju vještina, no interpretiranje podataka otežano je nedostatkom mjerenja koje bi obuhvatilo šire kontekste cjeloživotnog i općeživotnog učenja. U skladu s tim, popratni ALL-ov upitnik smišljeno je oblikovan da bi profilirao formalno, neformalno i informalno učenje odraslih i njihovu društvenu raspodjelu.

Informacije o potražnji vještina također su prikupljane pomoću upitnika u kojem se pitalo o vještinama što se koriste na poslu, kod kuće i u zajednici. Time se može otkriti važnost izmjerenih vještina, ali samo ako su dostupna i odgovarajuća mjerenja njihovih ishoda.

The second major goal of the ALL is to profile and compare, for the first time, the level and distribution of directly assessed numeracy skills among adult populations in participating countries. The ALL assessment replaces the quantitative literacy domain used in IALS with a broader and more robust numeracy measure that reflects better the range of numerate behaviours that confront adults in their daily lives.

The third major goal pursued by the ALL study is to profile and compare the level and distribution of problem solving skills among the adult populations of the countries surveyed. The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo) programme of work (Rychen and Salganik, 2001, 2003) identified several clusters of distinct skill domains on the basis of theoretical extrapolation. This pioneering work concludes that a wider range of skills, attitudes and values about learning should be considered in international comparative surveys. Accordingly, beyond introducing an improved measure of numeracy skill, a key goal of ALL was to develop a theoretical framework that could serve as a basis for measuring additional skill domains. A substantive effort was made to develop frameworks and measures for team work skills, practical cognition, and information and communication technology (ICT) skills. But only the problem solving domain was shown to meet the high empirical standards set for directly assessing skills in the ALL study. Indirect measures of ICT skills were nevertheless retained in the final design (Statistics Canada, 2005).

A final set of goals relate to the design of the background questionnaire used to collect information on the antecedents of skill and their outcomes. The IALS study was the first international study to collect comparable data on participation in formal adult education. The analysis of this data advanced our understanding of the importance of adult learning in building skills but interpretation was hindered by the lack of measures capturing the broader contexts of life long and life wide learning. Accordingly the ALL background questionnaire was deliberately designed to profile formal, non-formal and informal adult learning and its social distribution.

Information on skill demand was also collected through questions asking about skill use at work, at home and in the community. These measures can reveal the importance of the skills measured, but only if the appropriate outcome measures are also available.

Stoga je konačni cilj ALL-ove studije bio prikupiti podatke koji bi omogućili analizu odnosa između vještina i ishoda, od sudjelovanja na tržištu radne snage i zarada do fizičkog i mentalnog zdravlja te uključenosti u aktivnosti zajednice.

1.2 Konceptualni pristup istraživanju ALL

Studija ALL utjelovljuje konceptualni pristup koji uključuje elemente ponude, potražnje i tržišta vještina. Usvajanje tog pristupa omogućuje profiliranje prirode ponude i potražnje. Važna je pretpostavka da različiti životni konteksti - posao, dom i zajednica - pojedincima nameću zahtjeve u pogledu vještina. Mjerenje vještina izravnim promatranjem, kako je provedeno u sklopu ALL-a, odražava ponudu gospodarski i društveno važnih vještina. ALL također teži razumijevanju toga kako vještine utječu na razinu i raspodjelu ishoda, gospodarskih, društvenih ili ekoloških. Vidi *See Measuring Adult Literacy and Life Skills: new Framework for Assessment* (2005.) za više detalja o konceptualnom okviru koji je primijenjen u studiji ALL.

Promjene u potražnji vještina unatrag sežu od dva izvora - izvana, odnosno iznutra nametnute promjene. Izvana nametnute promjene rezultat su promjena u tehnološkoj organizaciji i organizaciji rada, potrošačkim tržištima i društvenim institucijama. Iako postoji konsenzus oko toga da potražnja vještina raste u svim životnim kontekstima - poslu, domu i zajednici - ona je također i rezultat individualnih životnih prilika. Iznutra pokrenute promjene u potražnji vještina dolaze iz dva izvora - promjene individualnih i kolektivnih ambicija te kao prirodna posljedica prolaženja pojedinca kroz razne faze života.

Promjene u ponudi vještina posljedica su demografskih pomaka i trendova u društvenim sustavima koji su podrška stjecanju i održavanju vještina. Obrazovna reforma najočitiji je čimbenik koji doprinosi promjenama u ponudi vještina. No, drugi čimbenici također mogu igrati važnu ulogu (OECD i HRDC, 1997). Oni uključuju društveno-ekonomski razvoj, sudjelovanje u tercijarnom obrazovanju te njegovu kvalitetu, kao i u obrazovanju i osposobljavanju odraslih. Svi ti čimbenici jasno utječu na kvalitetu ponude vještina.

Hence the final goal of the ALL study was to collect data that allows for an analysis of the relationships between skill and outcomes ranging from labour market participation and earnings, to physical and mental health, and engagement in community activities.

1.2 The conceptual approach to the ALL survey

The ALL study embodies a conceptual approach that includes elements of skill demand, skill supply and markets for skill. Adopting such an approach allows one to profile the nature of skill supply and demand. An important assumption is that different life contexts – work, home and the community – impose skill demands on individuals. Directly observed measures of skill such as those in ALL reflect the supply of economically and socially important skills. ALL also seeks to understand how skills influence the level and distribution of outcomes, whether economic, social or environmental. See *Measuring Adult Literacy and Life Skills: new Framework for Assessment* (2005) for further details on the conceptual framework used in the ALL study.

Changes in skill demand can be traced to two sources – externally imposed and internally imposed changes. Externally imposed ones result from changes in technology and work organization, consumer markets and social institutions. While there is a consensus that skill demand is rising in all life contexts – work, home and the community – it is also the result of individual life circumstances. Internally motivated changes in skill demand flow from two sources – modifications in individual and collective aspirations and as a natural consequence of a person's passage through stages of life.

Changes in skill supply are a consequence of demographic shifts and trends in the social systems that support skill acquisition and maintenance. Education reform is the most obvious factor contributing to changes in the supply of skill. However, other factors also play an important role (OECD and HRDC, 1997). These include socio-economic development, participation in tertiary education and its quality, as well as adult education and training. All these factors have a marked impact on the quality of the skill supply.

ALL-ov pristup omogućuje ocjenu učinkovitosti tržišta, koje povezuju ponudu i potražnju vještina. Pojam tržišta u ovoj je studiji širi, te ne uključuje samo dobra, usluge i rad, nego i zdravstvenu skrb i razmjenu društvenih dobara i usluga, kao što je neplaćeni rad u obitelji ili zajednici. Dostupni podaci sugeriraju da su tržišta vještina relativno učinkovita u njihovu priznavanju i nagrađivanju. No, stupanj u kojem vještine utječu na ishode varira ovisno o državi.

Može se uočiti da je gubitak vještina također realnost. Pretpostavlja se da je taj gubitak vezan s promjenjivim korištenjem vještina u različitim životnim kontekstima. Individualni i kolektivni izbori također mogu igrati ulogu. Razlike postoje u opsegu u kojem zemlje njeguju cjeloživotno učenje. Gubitak vještina ukazuje na oportunitetne troškove obrazovanja i vodi u promišljanje o potrebi za balansiranjem intervencija na strani ponude s mjerama usmjerenima na porast potražnje vještina. Fenomen gubitka vještina opravdava potrebu za višestrukim mjerenjem vještina odraslih. Ako je inicijalno obrazovanje fiksiralo vještine do kraja obrazovanja, tada bi procjene učenika, kao što je ona organizirana pod okriljem Programa međunarodnog procjenjivanja znanja i vještina učenika (PISA), bile sve što je potrebno.

Kreatori politika žele razumjeti prirodu deficita vještina i osmisliti strategije ublažavanja tog problema. Prevladavajući karakter promjena zahtijeva od kreatora politika da bolje procijene stope razvoja vještina, sila koje su u temelju promjena i utjecaj promjena na ključne ishode. Ukratko, ALL teži obogaćivanju znanja o tome u kojem opsegu javne politike utječu na razinu i raspodjelu vještina u društvu.

The ALL approach allows one to gauge the efficiency of markets, which match the supply of, and demand for skills. The notion of markets embodied in the study extends beyond goods, services and labour. It also includes health care delivery and the exchange of social goods and services such as unpaid work in the family and the community. The available evidence suggests that markets for skill are reasonably efficient in recognizing and rewarding skill. However, the degree to which skills impact outcomes can vary depending on the country.

Skill loss is also an observed reality. It is assumed that this loss is related to variations in skill use in differing life contexts. Individual and collective choices can also play a role. Differences exist in the extent to which countries nurture life long learning. Skill loss implies educational opportunity costs and leads one to reflect on the need to balance supply-side intervention with measures to increase skill demand. The phenomenon of skill loss justifies the need to repeatedly measure adult skills. If initial education fixed skills for life then student assessments, such as the one organised under the auspices of the Programme of International Student Assessment (PISA), would be all that would be required.

Policy makers want to understand the nature of skill deficits and devise mitigating strategies. The predominance of change requires policy makers to better appreciate the rates at which skills evolve, the forces that underlie change and the impact that change will have on key outcomes. In summary, ALL seeks to add to what is known about the scope of public policy in influencing the level and distribution of skills in society.

„Education at a Glance 2007“ – Sažetak izvješća, 2007. / „Education at a Glance 2007“ - Executive Summary, 2007

SAŽETAK IZVJEŠĆA

Education at a Glance je OECD-ovo godišnje izvješće koje sadrži skup prikupljenih podataka o obrazovanju i analiza obrazovanja te pruža bogat, usporediv i suvremen skup indikatora o obrazovnim sustavima njegovih 30 država članica te određenog broja partnerskih gospodarstava. Glavna su obrađena područja:

EXECUTIVE SUMMARY

Education at a Glance is the OECD's annual round-up of data and analysis on education, providing a rich, comparable and up-to-date array of indicators on education systems in the OECD's 30 member countries and in a number of partner economies. The main areas covered are:

- sudjelovanje i postignuća u obrazovanju;
- javni i privatni izdaci za obrazovanje;
- stanje cjeloživotnog učenja;
- uvjeti za učenike i nastavnike;

Izdanje iz 2007. bavi se analizom učinaka rastućeg tercijarnog obrazovanja na tržište rada. Stupanj osoba sa završenim visokim obrazovanjem u zemljama članicama OECD-a u proteklim je desetljećima znatno narastao, no je li povećan broj kvalitetno obrazovanih radnika našao svoj ekvivalent u stvaranju dobro plaćenih poslova? Ili će svi visokoobrazovani jednog dana raditi za minimalnu plaću? Koristeći nove podatke i indikatore usporedive za zemlje OECD-a, izvješće *Education at a Glance* 2007 nalazi da je porast tercijarnog obrazovanja pozitivno djelovao na pojedince i nacionalna gospodarstva te da, dosad, nema znakova inflacije vrijednosti stečenih kvalifikacija.

Prvi put *Education at a Glance* analizira i učinkovitost obrazovanja (indikator B7). Iako još u istraživačkoj fazi, taj indikator ipak otkriva količinu energije potrebne da bi se obrazovanje preobrazilo kako su se ostala zvanja već preobrazila, a u svrhu pružanja boljeg omjera uloženo/dobiveno, i to u vrijeme pojačanog pritiska na nacionalne proračune.

Ključni su rezultati ovog izdanja:

Utvrđen je rast broja osoba koje su završile sekundarno obrazovanje u svim državama OECD-a.

U 22 od 29 država članica te u partnerskim gospodarstvima Estonije, Izraela, Ruske Federacije te Slovenije 60 ili više posto odraslih sada je završilo najmanje više sekundarno obrazovanje, dok je 26 posto završilo tercijarno obrazovanje. Rezultati također pokazuju sljedeće:

- Participation and achievement in education
- Public and private spending on education
- The state of lifelong learning
- Conditions for pupils and teachers

The 2007 edition investigates the effects of expanding tertiary education on labour markets. Graduation rates from higher education have grown significantly in OECD countries in recent decades, but has the increasing supply of well-educated workers been matched by the creation of high-paying jobs? Or will everyone with a university degree some day work for the minimum wage? Using recent data and indicators comparable among OECD countries, *Education at a Glance 2007* finds that the expansion of tertiary education has had a positive impact for individuals and national economies, and that there are, so far, no signs of an inflation of the value of qualifications.

For the first time, *Education at a Glance* also examines the issue of efficiency in education (Indicator B7). While this indicator is still exploratory, it does reveal the scale of the effort needed for education to re-invent itself, in ways that other professions have already done, so as to provide better value-for-money at a time of increasing pressure on public budgets.

Key findings for this edition:

There has been marked progress in the numbers completing secondary education across the OECD area.

In 22 out of the 29 OECD countries, and in partner economies Estonia, Israel, the Russian Federation and Slovenia, 60% or more of adults have now completed at least upper secondary education, while 26% have completed tertiary education. The findings also show that:

- Udio osoba u starosnoj skupini od 25 do 34 godine sa završenim višim sekundarnim obrazovanjem u državama OECD-a je 13 postotnih bodova veći od onog u starosnoj skupini 45-54 godina. Taj je trend posebno izražen u Belgiji, Francuskoj, Grčkoj, Irskoj, Italiji, Koreji, Portugalu, Španjolskoj te u partnerskom gospodarstvu Čilea. U tim je državama broj mlađih odraslih koji su završili sekundarno obrazovanje porastao 20 postotnih bodova.

- U svim državama OECD-a triput je vjerojatnije da će diplomu znanstvenog smjera imati mlađi odrasli (25-34) nego stariji odrasli (55-64). Taj omjer ipak pada ispod dva u području inženjerstva. U Danskoj, Njemačkoj, Mađarskoj i Norveškoj uskoro će više inženjera napustiti tržište rada nego što će ući.

- Mladi ljudi češće odabiru društvene znanosti, ekonomiju i pravo. Gotovo trećina odraslog stanovništva odabrala je te studije, a broj mladih koji imaju diplome s tih područja 3,5 puta veći je u odnosu na starije odrasle.

- Omjer mlađih i starijih dobnih grupa što se tiče studija obrazovanja u OECD-ovim članicama je blizu 1:1. U Danskoj, Njemačkoj, Nizozemskoj, Švedskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu taj je omjer ispod 1:1, što sve izglednijim čini budući manjak nastavnika koji će zamijeniti postojeće nakon umirovljenja.

Uočene su razlike u učinku 15-godišnjaka koji imaju opće obrazovanje i onih sa strukovnim obrazovanjem.

U 9 od 10 članica OECD-a za koje su dostupni podaci rezultati studije PISA iz 2003. pokazuju da 15-godišnjaci predstrukovnog i strukovnog obrazovanja pokazuju statistički gledano znatno slabije rezultate u matematičkom znanju nego oni koji su odabrali opće obrazovanje. U prosjeku, u članicama OECD-a rezultati 15-godišnjaka uključenih u opće obrazovanje viši su 45 bodova. Čak i kad se socio-ekonomski faktori uzmu u obzir, razlika svejedno ostaje, i to 27 bodova.

- The proportion of 25-to-34-year-olds across OECD member countries that have attained upper secondary education averages 13 percentage points higher than that of the 45-to-54-year-old age group. This trend is particularly dramatic in Belgium, France, Greece, Ireland, Italy, Korea, Portugal and Spain, and in the partner economy Chile, all of which have seen increases of 20 percentage points or more in the numbers of younger adults who have completed secondary education.

- In all OECD countries, younger adults (25 to 34) are more than three times as likely to hold degrees in science than older adults (55 to 64). However, this ratio falls to below two for engineering. In Denmark, Germany, Hungary and Norway, there will soon be more engineers leaving the labour market than have entered it in recent years.

- Younger people are gravitating toward the social sciences, business and law. Nearly one-third of the adult population have pursued these studies, while younger adults hold nearly 3.5 times as many individual degrees in these subjects as older adults.

- The ratio of younger to older age groups studying education is close to 1 among OECD countries. In Denmark, Germany, the Netherlands, Sweden and the United Kingdom, this ratio is below 1, indicating a potential problem in finding replacement educators as the older generation retires in the coming years.

But variations in performance are observed among 15-year-olds between general and vocational programmes.

In 9 out of the 10 OECD countries for which data are available, the results from PISA 2003 show that 15-year-olds in pre-vocational and vocational programmes demonstrate statistically significant lower performances in mathematics compared to students enrolled in general programmes. On average, across OECD countries, 15-year-olds enrolled in general programmes perform 45 score points higher, and after adjusting for socio-economic factors the difference still remains, at 27 score points.

Broj mladih koji završavaju više sekundarno obrazovanje povećava se, a spolna ravnoteža se pomiče.

Od 1995. broj osoba koje završavaju više sekundarno obrazovanje povećao se u prosjeku sedam posto u državama OECD-a za koje su dostupni usporedivi podaci. U 21 od 24 države OECD-a broj osoba koje završe upisano obrazovanje nadmašuje 70 posto, dok u Finskoj, Njemačkoj, Grčkoj, Irskoj, Japanu, Koreji i Norveškoj iznosi ili čak nadmašuje 90 posto. U međuvremenu se smanjuje razlika između Meksika i Turske naspram ostalih država OECD-a.

- Vjerojatnije je da će žena završiti više sekundarno obrazovanje nego muškarac, što je obratno od povijesnog obrasca. To ne vrijedi jedino za Koreju, Švicarsku i Tursku, a u Sloveniji kao partnerskom gospodarstvu omjer je 1:1.

- Dok muškarci u mnogim državama češće odabiru strukovno obrazovanje, gotovo u polovici država koje su predstavljene postotak žena koje odabiru strukovno obrazovanje jednak je ili veći od postotka muškaraca koji ga odabiru.

Broj osoba sa završenim tercijarnim obrazovanjem također raste.

U 24 države OECD-a s usporedivim podacima u prosjeku je 36 posto studenata završilo tradicionalno fakultetsko obrazovanje. U Austriji, Finskoj, Italiji, Portugalu, Slovačkoj i Švicarskoj broj osoba koje završavaju školovanje udvostručio se u posljednjih 10 godina. Ipak, postoje razlike među državama u postotku studenata koji uspješno završavaju fakultetsko obrazovanje ili strukovno orijentirano tercijarno obrazovanje. Indikatori pokazuju sljedeće:

- Postotak osoba koje završavaju tradicionalno sveučilišno obrazovanje varira od 20 posto ili manje u Austriji, Njemačkoj i Turskoj do više od 40 posto u Australiji, Danskoj, Finskoj, Islandu, Italiji, Nizozemskoj, Novom Zelandu, Norveškoj i Poljskoj. Ti su postoci obično viši u državama gdje programi koji se nude kraće traju.

More young people are graduating from upper secondary education, and the gender balance is shifting.

Since 1995, the graduation rate from upper secondary education has increased at an average of 7% across OECD countries with comparable data. In 21 out of the 24 OECD countries, the graduation rate exceeds 70%, while in Finland, Germany, Greece, Ireland, Japan, Korea and Norway it equals or exceeds 90%. Meanwhile, the gap between the graduation rates of Mexico and Turkey and of other OECD countries is narrowing.

- Females are now more likely to complete upper secondary education than males – a reversal of the historical pattern. Graduation rates for females are below those of males only in Korea, Switzerland and Turkey; they are equal to those of males only in the partner economy Slovenia.

- While males in many countries are more likely to study vocational courses, in nearly half the countries represented, there is either no difference or a higher proportion of females that pursue such studies.

The numbers graduating from tertiary education are also rising.

Across the 24 OECD countries with comparable data, an average of 36% of students have completed a traditional university degree. In Austria, Finland, Italy, Portugal, the Slovak Republic and Switzerland, graduation rates have doubled over the past 10 years. However, there are wide disparities among countries in the rates of students who successfully complete either a university degree or a vocationally oriented tertiary education. Indicators show that:

- Rates of graduation from traditional universities range from around 20% or less in Austria, Germany and Turkey to more than 40% in Australia, Denmark, Finland, Iceland, Italy, the Netherlands, New Zealand, Norway and Poland. These graduation rates tend to be higher in countries where the programmes provided are of shorter duration.

- Devet posto osoba završava kraće, strukovno orijentirane programe, a 1,3 posto programe koji vode k naprednim istraživačkim kvalifikacijama.

- U 19 država OECD-a za koje su takvi podaci dostupni u prosjeku 30 posto studenata koji su odabrali tercijarno obrazovanje na kraju ga ne završe.

Velike su razlike u postotku mladih ljudi zainteresiranih za tercijarno obrazovanje.

Otprilike 57 posto 15-godišnjaka u državama OECD-a očekuje da će ići na fakultet, no taj postotak varira od čak 95 posto u Koreji do samo 21 posto u Njemačkoj. Indikatori pokazuju da se očekivanja među državama razlikuju s obzirom na razinu osobnih postignuća, spol, socio-ekonomsko okruženje i useljenički status.

- Podaci prikupljeni 2003. u OECD-ovom Programu za međunarodno procjenjivanje znanja i vještina učenika (PISA) pokazuju kako su očekivanja 15-godišnjaka da će završiti program obrazovanja na fakultetskoj razini usko povezana s njihovim učinkom u matematici i čitanju.

- Bez obzira na njihove relativne akademske sposobnosti, manje je vjerojatno da će 15-godišnjaci slabijeg socio-ekonomskog okruženja očekivati da će završiti tercijarno obrazovanje nego oni jačeg socio-ekonomskog okruženja.

- U većini zemalja 15-godišnjaci useljeničkog statusa vjerojatnije će očekivati da završe program obrazovanja na fakultetskoj razini nego oni koji pripadaju domaćem stanovništvu. Relativna očekivanja tih učenika čak su i veća uspoređuju li se s onima domaćih učenika sličnih sposobnosti i socio-ekonomskog okruženja.

- The graduation rate for shorter, vocationally oriented programmes represents 9%, and 1.3% for programmes leading to advanced research qualifications.

- Across the 19 OECD countries for which such data are available, an average of 30% of students enrolled in tertiary education fail to complete the programme.

There are wide variations in the proportions of young people who expect to go on to tertiary education.

Some 57% of 15-year-olds in OECD countries expect to go to university, but this rate varies from as high as 95% of students in Korea to as low as 21% in Germany. Indicators show that expectations vary within countries according to individual performance levels, gender, socioeconomic background and immigrant status.

- Data collected in 2003 through the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) show that 15-year-olds' expectations for completing a university-level programme are closely linked with their performance in mathematics and reading.

- Regardless of their relative academic abilities, 15-year-olds from lower socio-economic backgrounds are less likely to expect to complete tertiary education than those from higher socio-economic backgrounds.

- In most countries, 15-year-old students from immigrant backgrounds are more likely to expect to complete a university-level programme than their native counterparts. The relative expectations of these students are even higher when compared with native students of similar aptitudes and socio-economic backgrounds.

Škole, kao i cijela društva očekuje veliki izazov integracije useljeničkog stanovništva.

Međunarodna migracija postala je ključno pitanje u većini država OECD-a, a potiče na intenzivnu raspravu o tome kako useljenike uspješno integrirati u društvo i tržište rada. PISA dodaje važnu novu perspektivu toj raspravi sagledavajući obrazovni uspjeh 15-godišnjaka iz useljeničkih obitelji. Jasno je da europskim sustavima obrazovanja predstoje ozbiljni izazovi. Indikatori pokazuju sljedeće:

- U 14 država OECD-a sa značajnom useljeničkom populacijom prva generacija učenika u matematici zaostaje za domaćim učenicima u prosjeku 48 bodova, što je ekvivalentno napretku od više od jedne školske godine. Zaostatak u učinku useljeničkih učenika druge generacije još je značajnih 40 bodova u prosjeku. U Kanadi, Luksemburgu, Švedskoj i Švicarskoj te partnerskom gospodarstvu Hong Konga (Kina) učenici druge generacije useljenika ostvaruju znatno veći učinak nego oni iz prve generacije, s razlikom u učinku smanjenom 31 bod u prosjeku u Švicarskoj i 58 bodova u prosjeku za Švedsku.

- Zaostajanje učenika iz useljeničkih obitelji znatno se razlikuje među državama, od neznatnih razlika u Australiji, Kanadi i Novom Zelandu, do više od 90 bodova u prosjeku za Belgiju i Njemačku, pa čak i za učenike iz druge generacije.

Malo se država može osloniti samo na bogate obitelji, bilo financijski jake, bilo dobro obrazovane, za generiranje visokoobrazovanih pojedinaca.

Države se uvelike razlikuju po uspjehu uključivanja djece iz radničkih obitelji u više obrazovanje. Smanjen broj poslova za niskokvalificirane radnike u razvijenim zemljama upućuje na to da bi ti radnici mogli postati sve veći socijalni teret i suočiti se s rastućim problemom nejednakih mogućnosti. Izjednačavanje mogućnosti svih učenika nije samo pitanje jednakosti, nego i način povećanja fonda osoba za visokokvalificirane poslove i povećanje opće konkurentnosti rada. Indikatori pokazuju sljedeće:

Schools and societies face major challenges in integrating immigrants.

International migration has become a key issue in most OECD countries, sparking intense debate on how immigrants can be successfully integrated into societies and labour markets. PISA adds an important new perspective to the discussion by assessing the educational success of 15-yearold students from immigrant families. It is clear that serious challenges lie ahead for education systems, particularly in Europe. Indicators show that:

- Among the 14 OECD countries with significant immigrant populations, first-generation students lag an average of 48 score points – equivalent to more than a school year's progress – behind their native counterparts on the PISA mathematics scale. The performance disadvantage of second-generation students is a still-significant 40 score points. In Canada, Luxembourg, Sweden and Switzerland and the partner economy Hong Kong-China, second-generation students perform significantly better than first-generation students, with the performance gap reduced by 31 score points in Switzerland and 58 score points in Sweden.

- The performance disadvantage of students with an immigrant background varies widely across countries, from insignificant amounts in Australia, Canada and New Zealand, to more than 90 score points in Belgium and Germany, even for second-generation children.

Few countries can afford to rely only on families rich in wealth and/or human capital to provide society with higher-educated individuals.

Countries vary greatly in how well they succeed in enabling students from blue-collar backgrounds to participate in higher education. The decline of unskilled jobs in developed countries suggests that low-skilled workers risk becoming an increasing social burden and may face deepening inequalities. Leveling the playing field between affluent and less-affluent students is not only a matter of equality, it is also a way of enlarging the recruiting ground for high-skilled jobs and increasing overall labour competitiveness. Indicators show that:

- U mnogim zemljama učenici čiji su roditelji visokoobrazovani vjerojatnije će se i sami odlučiti za visoko obrazovanje. Irska i Španjolska pružaju najujednačeniji pristup višem obrazovanju, dok je vjerojatnost da će se u Austriji, Francuskoj, Njemačkoj ili Portugalu djeca iz radničkih obitelji odlučiti za više obrazovanje upola manja nego što bi se zaključilo u usporedbi s njihovim udjelom u stanovništvu.

Što više vremena pojedinci utroše na obrazovanje, to je vjerojatnije da će se zaposliti i da će više zarađivati.

Gospodarstva država OECD-a sve se više oslanjaju na stabilnu ponudu kvalitetno obrazovanih radnika, što je trend koji će se najvjerojatnije intenzivirati. Kako stanovništvo država OECD-a stari, tako će viša razina obrazovanja i dulji radni vijek pomoći smanjiti razinu ovisnosti o državnoj potpori i olakšati teret financiranja javnih mirovina. Indikatori pokazuju sljedeće:

- Zaposlenost raste zajedno s obrazovnim postignućima u većini država OECD-a. Uz nekoliko iznimki, zaposlenost osoba sa završenim tercijarnim obrazovanjem izrazito je veća nego onih sa završenim višim sekundarnim obrazovanjem.

- Zaposlenost žena je glavni faktor opće zaposlenosti. Sedam država s najvećom općom zaposlenošću za pojedince od 25 do 64 - Danska, Island, Novi Zeland, Norveška, Švedska, Švicarska i Ujedinjeno Kraljevstvo - imaju i visoku zaposlenost žena.

- Razlike u zaposlenosti žena i muškaraca veće su među niže obrazovanima. Među osobama bez sekundarnih kvalifikacija muškarci će se 23 posto vjerojatnije zaposliti nego žene. Ta razlika pada na 10 posto kod najobrazovanijih.

- U 25 zemalja OECD-a te partnerskom gospodarstvu Izraela pojedinci s fakultetskom diplomom i naprednim istraživačkim obrazovanjem imali su barem 50 posto veće prihode od onih čije su kvalifikacije ispod višeg sekundarnog obrazovanja.

- In many countries, students are substantially more likely to be in higher education if their fathers completed higher education. Ireland and Spain provide the most equitable access to higher education, whereas in Austria, France, Germany and Portugal, students from a bluecollar background are only about one-half as likely to be in higher education as compared with what their proportion in the population would suggest.

The longer individuals spend in education, the more likely they are to be in employment and to earn more.

The economies of OECD countries increasingly rely on a stable supply of well-educated workers, and this is a trend that is likely to grow. As populations in OECD countries age, higher levels of education and longer participation in employment will help to lower dependency rates and help alleviate the burden of financing public pensions. Indicators show that:

- Employment rates rise with educational attainment in most OECD countries. With few exceptions, the employment rate for graduates of tertiary education is markedly higher than that for upper secondary graduates.

- Female employment is a primary factor in overall employment rates. The seven countries with the highest overall rate of employment for individuals aged 25 to 64 – Denmark, Iceland, New Zealand, Norway, Sweden, Switzerland and the United Kingdom – also have among the highest overall rate of employment for females.

- Differences in employment rates between males and females are wider among less-educated groups. Among those without secondary qualifications, the chance of being employed is 23% higher for males than for females. This falls to 10 percentage points for the most highly qualified.

- Across 25 OECD countries and the partner economy Israel, individuals with university degrees and advanced research education had earnings that were at least 50% higher than individuals whose highest level of educational attainment was below the upper secondary level.

- U svim državama koje su sudjelovale u studiji žene zarađuju manje od muškaraca slične razine obrazovanja. One obično zarađuju između 50 i 80 posto plaće svojih muških jednako obrazovanih kolega.

Države OECD-a troše 6,2 posto svog općeg BDP-a na obrazovne ustanove i sve se više bave učinkovitošću svojih sustava obrazovanja.

Ekspanziju obrazovanja pratila su velika financijska ulaganja. Od 1995. do 2004. godine, i to za sve razine obrazovanja, izdaci za obrazovne ustanove u zemljama OECD-a u prosjeku su se povećali 42 posto. Indikatori pokazuju da se u državama OECD-a ishodi učenja mogu povećati 22 posto, i to sa zadržavanjem sadašnje razine potrošnje. Između ostalog, rezultati su sljedeći:

- Izdaci za temeljne obrazovne sadržaje (isključujući istraživačku i razvojnu djelatnost i prateće djelatnosti) u ustanovama tercijarnog obrazovanja u prosjeku su oko 7664 američka dolara po učeniku/studentu, te su u rasponu od 4500 ili manje u Grčkoj, Italiji, Poljskoj i Turskoj do više od 9000 dolara u Australiji, Austriji, Danskoj, Norveškoj, Švicarskoj i Sjedinjenim Američkim Državama.

- Države OECD-a u prosjeku troše 81.485 dolar po učeniku/studentu za vrijeme trajanja primarnog i sekundarnog obrazovanja, i to u rasponu od manje od 40.000 dolara u Meksiku, Poljskoj, Slovačkoj i Turskoj do 100.000 dolara ili više u Austriji, Danskoj, Islandu, Luksemburgu, Norveškoj, Švicarskoj te Sjedinjenim Američkim Državama.

- Manji utrošak ne znači nužno i manja postignuća. Na primjer, kumulativni je utrošak Koreje i Nizozemske ispod prosjeka OECD-a, a te su države postigle jedne od najboljih rezultata u studiji PISA iz 2003.

- In all countries studied, females earn less than males with similar levels of educational attainment. They usually earn between 50 and 80% of what their male counterparts earn.

OECD countries spend 6.2% of their collective GDP on educational institutions, and are beginning to think more about efficiency in their education systems.

The expansion of education has been accompanied by massive financial investments. Between 1995 and 2004, and for all levels of education combined, expenditure on educational institutions increased by an average of 42% in OECD countries. Indicators show that across OECD countries, learning outcomes can be increased by 22% while maintaining the current level of expenditures. Among the findings:

- Expenditure on core educational services (excluding research and development activities and ancillary services) in tertiary institutions averages about USD 7 664 per student, ranging from USD 4 500 or below in Greece, Italy, Poland and Turkey, to more than USD 9 000 in Australia, Austria, Denmark, Norway, Switzerland and the United States.

- OECD countries spend an average of USD 81 485 per student over the duration of primary and secondary studies, ranging from less than USD 40 000 in Mexico, Poland, the Slovak Republic and Turkey to USD 100 000 or more in Austria, Denmark, Iceland, Luxembourg, Norway, Switzerland and the United States.

- Lower unit expenditure does not necessarily lead to lower achievement. For example, the cumulative expenditure of Korea and the Netherlands is below the OECD average, yet both are among the best-performing countries in the PISA 2003 survey.

Privatni izvori financiranja obrazovanja sve više dobivaju na važnosti, no udjeli privatnog financiranja, kao i iznos školarina, znatno se razlikuju.

U prosjeku, u državama OECD-a 13,4 posto ukupne javne potrošnje odlazi za obrazovne ustanove, što je u rasponu od 10 posto ili manje u Češkoj, Njemačkoj, Grčkoj, Italiji i Japanu te više od 20 posto u Meksiku i Novom Zelandu. U 2004. u prosjeku 87 posto izdataka na svim razinama obrazovanja bilo je javno financirano. U svim državama za koje postoje usporedivi podaci, skupno za sve razine obrazovanja, javno je financiranje poraslo između 1995. i 2004. Ipak, privatna se potrošnja još više povećala u gotovo tri četvrtine spomenutih zemalja. Oko 24 posto izdataka za tercijarno obrazovanje i 20 posto za predškolske ustanove privatno je financirano.

Uočene su velike razlike među državama OECD-a i partnerskim gospodarstvima u prosjeku iznosa školarina što ih naplaćuju ustanove tercijarnog obrazovanja tipa A. U četvrtini zemalja ne naplaćuje se školarina (sve nordijske zemlje, Češka, Irska i Poljska). Nasuprot tome, četvrtina država i partnerskih gospodarstava ima godišnje školarine za domaće studente što ih naplaćuju javne ustanove, a prelaze 1500 dolara. Među državama EU19 samo dvije imaju godišnje školarine koje nadmašuju 1100 dolara po domaćem redovnom studentu, a odnose se na privatne ustanove ovisne o vladi.

Države OECD-a u kojima studenti plaćaju školarine svejedno mogu imati veliku dostupnost tercijarnog obrazovanja tipa A.

Države OECD-a gdje studenti plaćaju školarine i mogu se koristiti osobito velikim javnim potporama nemaju malu dostupnost tercijarnom obrazovanju tipa A u usporedbi s prosjekom OECD-a. Na primjer Australija (82 %) i Novi Zeland (79 %) imaju jednu od najvećih uključenosti u tercijarno obrazovanje tipa A, dok su Nizozemska (59 %) i SAD (64 %) iznad prosjeka OECD-a. Ujedinjeno Kraljevstvo (51 %) je malo ispod prosjeka OECD-a (54 %), iako se uključenost u tercijarno obrazovanje tipa A povećalo četiri postotna boda od 2000. do 2005.

Private sources of funding for education are becoming increasingly important, but the proportion of private funding as well as the tuition fees charged by educational institutions varies widely.

On average, OECD countries devote 13.4% of total public expenditure to educational institutions, but the values for individual countries range from 10% or less in the Czech Republic, Germany, Greece, Italy and Japan to more than 20% in Mexico and New Zealand. In 2004, an average of 87% of expenditure on all levels of education came from public sources. In all countries for which comparable data are available, for all levels of education combined, public funding increased between 1995 and 2004. However, private spending increased even more in nearly three-quarters of these countries. Some 24% of expenditure on tertiary education and 20% of expenditure on pre-primary institutions came from private sources.

Large differences are observed among OECD countries and partner economies in the average tuition fees charged by tertiary-type A educational institutions. There are no tuition fees charged by public institutions in one-quarter of OECD countries (all Nordic countries, the Czech Republic, Ireland and Poland). By contrast, one-quarter of OECD countries and partner economies have annual tuitions fees for national students charged by public institutions that exceed USD 1 500. Among the EU19 countries, only 2 have annual tuitions fees that represent more than USD 1 100 per full-time national student, but these fees related to government dependent private institutions.

OECD countries where students are required to pay tuition fees can nevertheless have also large access to tertiary-type A.

OECD countries where students are required to pay tuition fees and can benefit from particularly large public subsidies do not show lower levels of access to tertiary-type A education compared to the OECD average. For example, Australia (82%) and New Zealand (79%) have one of the highest entry rates to tertiary-type A education and the Netherlands (59%) and the United States (64%) are above the OECD average. The United Kingdom (51%) is just below the OECD average (54%), although entry to tertiary-type A education increased by 4 percentage points between 2000 and 2005.

Ljudi koriste obrazovne mogućnosti i prije i kasnije u životu, a sve ih više odlazi na studij u inozemstvo.

Iako postoji velika razlika među zemljama u stopi sudjelovanja u neformalnom kontinuiranom obrazovanju i osposobljavanju vezanom uz posao, u četiri države OECD-a - Danskoj, Finskoj, Švedskoj i SAD-u - više od 35 posto stanovništva u dobi od 25 do 64 godine sudjelovalo je u toj vrsti obrazovanja u proteklih 12 mjeseci.

- Odrasli s višim stupnjem obrazovanja češće sudjeluju u neformalnom kontinuiranom obrazovanju i osposobljavanju vezanom uz posao nego odrasli s nižim obrazovnim postignućima.

- U više od polovice zemalja OECD-a 70 posto djece između tri i četiri godine uključeno je u predškolsko ili primarno obrazovanje. U 19 europskih država članica OECD-a taj udio doseže 75,9 posto.

- U 2005. više od 2,7 milijuna studenata uključeno je u obrazovanje izvan zemlje čiji su državljani, što je uvećanje ukupnog prihvata stranih studenata od pet posto u odnosu na prethodnu godinu.

Trajanje predavanja, plaće profesora i omjer broja učenika naspram broja nastavnika znatno se razlikuju od države do države.

Broj sati i godina koje učenici provedu u školi i predmeti koje uče odražavaju nacionalne prioritete i preferencije. Proračun također utječe na obrazovanje: plaće nastavnika najveći su pojedinačni trošak u srednjoškolskom obrazovanju, pa je kao takav uvijek pod povećalom kreatora obrazovne politike koji žele zadržati kvalitetu obrazovanja i dobru kontrolu troškova. Iako je veličina razreda postala vruća tema u mnogim članicama OECD-a, pokazatelji o njezinom utjecaju na učinak učenika mješoviti su. Evo nekih rezultata te dalekosežne analize obrazovne politike:

People are taking advantage of educational opportunities both earlier in life and later, and more of them are looking abroad to study.

While there is substantial variation among countries in participation rates in non-formal, jobrelated continuing education and training, in four OECD countries – Denmark, Finland, Sweden and the United States – more than 35% of the population between 25 and 64 years of age has participated in that type of education and training within the previous 12 months.

- Adults with higher levels of educational attainment are more likely to participate in non-formal, job-related continuing education and training than adults with lower educational attainment.

- In more than half of the OECD countries, 70% of children aged 3 to 4 are enrolled in either pre-primary or primary programmes. In the 19 European OECD countries, that proportion reaches 75.9%.

- In 2005, over 2.7 million tertiary students were enrolled in education outside their country of citizenship, representing a 5% increase in total foreign-student intake over the previous year.

Instruction time, teachers' salaries, and student-teacher ratios vary widely among countries.

The choices countries make about how many hours and years students spend in the classroom and the subjects they study reflect national priorities and preferences. Budgetary considerations also help shape education: teachers' salaries represent the largest single cost in providing school education and, as such, are a critical consideration for policy-makers striving to both maintain the quality of education and to contain spending. While class size has become a hot topic in many OECD countries, evidence on its impact on student performance is mixed. Among the findings on these nuts-and-bolts educational policy issues:

- Među državama članicama OECD-a učenici od 9 do 11 godina bave se učenjem čitanja i pisanja, književnošću, matematikom i prirodoslovnim predmetima 50 posto vremena koje provode učeći. U Australiji te partnerskom gospodarstvu Čilea i Izraela 13 posto ili manje obveznog kurikuluma posvećeno je čitanju, pisanju i književnosti, dok je u Francuskoj, Meksiku i Nizozemskoj taj postotak 30 posto ili više.

- Among OECD countries, the teaching of reading, writing and literature, mathematics and science account for nearly 50% of the compulsory instruction time of students aged 9 to 11. In Australia and partner economies Chile and Israel, 13% or less of the compulsory curriculum is devoted to reading, writing and literature; while in France, Mexico and the Netherlands, 30% or more of the compulsory curriculum is devoted to those subjects.

- Plaće profesora koji imaju barem 15 godina radnog iskustva u nižem sekundarnom obrazovanju više su od dvostruko veće u odnosu na BDP po glavi stanovnika u Koreji i Meksiku, dok su na Islandu, u Norveškoj te partnerskom gospodarstvu Izraela 75 posto ili manje u odnosu na BDP po glavi stanovnika. One su u rasponu od manje od 16.000 dolara u Mađarskoj, do 51.000 dolara ili više u Njemačkoj, Koreji i Švicarskoj te više od 88.000 dolara u Luksemburgu.

- Salaries for teachers with at least 15 years' experience in lower secondary education are over twice the level of GDP per capita in Korea and Mexico; in Iceland and Norway, and the partner economy Israel, salaries are 75% or less than GDP per capita. Those salaries range from less than USD 16 000 in Hungary to USD 51 000 or more in Germany, Korea and Switzerland, and more than USD 88 000 in Luxembourg.

- Dok su učeničke procjene o učinkovitosti školskog obrazovanja te evaluacijska rješenja sve češći u članicama OECD-a, a dvije trećine država ima propise koji nalažu evaluaciju ili samoevaluaciju ustanova koje pružaju niže sekundarno obrazovanje, vrlo je malo zemalja koje koriste evaluaciju te informacije o učinkovitosti da novčano nagrade ili kazne ustanove.

- Whereas student assessments in school accountability and evaluation arrangements are increasingly common across OECD countries and two-thirds of OECD countries have regulations that require evaluation or self-evaluation of lower-secondary schools, very few countries utilise school evaluation and accountability information to provide financial rewards and/or sanctions to schools.

- Od 2000. do 2005. prosječna veličina razreda nije se znatno mijenjala, no čini se da su se razlike u veličini razreda među članicama OECD-a smanjile. Veličina razreda smanjila se u zemljama koje su imale relativno velike razrede, kao što su Japan, Koreja i Turska, a povećala u državama s relativno malim razredima, kao što je Island.

- From 2000 to 2005, average class size did not vary significantly, but differences in class size among OECD countries seem to have diminished. Class size decreased in countries that had relative large classes, such as Japan, Korea and Turkey, and increased in countries with relatively small class size, such as Iceland.

Literatura

Abadzi, H. (2003) *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Washington, DC: World Bank.

Archer, D. i Cottingham, S. (1996) *Reflect Mother Manual: Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques.* London: ActionAid.

Aspin, D. N. i Chapman., J. D. (ur.) (2007) *Values Education and Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer.

Ball, S. J. (2008) *The education debate*: *policy and politics in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.

Bennett, A. L. i Oliver, J. K. (2004) *Međunarodne organizacije*. Zagreb: Politička kultura.

Bergeron, S. (2008) Shape-shifting neoliberalism and World Bank education policy: A response to. Steven Klees. *Globalisation*, *Societies and Education* 6 (4): 349-353.

Buklijaš, B. i Bilić, A. (2006) *Međunarodno radno pravo - uz poseban osvrt na Međunarodnu organizaciju rada*. Split: Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu.

Canagarajah, S., Dar, A., Nording, R., Raju, D. (2002) *Effectiveness Of Lending For Vocational Education And Training: Lessons From World Bank Experience, Social Protection Discussion Paper Series*. Washington: World Bank.

Cazes, S. i Nesporova, A. (2007) *Flexicurity: A relevant approach in Central and Eastern Europe*. Geneve: International Labour Office.

CEART (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART):* Report of the Tenth Session (Paris, 28 September–2 October 2009), Geneva: ILO Committee on Sectoral and Technical Meetings and Related Issues.

Chabbott, C. i Ramirez, F.O. (2000) Development and Education. U: Maureen Hallinan (ur.) *Handbook of the Sociology* of *Education*. NY: Kluwer Press: 163-187.

Cohen, D. i Laporte, B. (2004) The Evolution of the Knowledge Bank. *KM Magazine,* March 2004. http://www.kmmagazine.com (1.4.2010)

CONFINTEA V (1997) *Adult Education The Hamburg Declaration The Agenda for the Future*, The Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, July 1997. Hrvatski prijevod; Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta. http://www.hzpou.hr/stranice/3/19-100.pdf/ (1.6.1010)

Coombs, H. P. (1985) Suggestions for a realistic adult education policy. *Prospect* 15 (1): 27-41.

Crnković-Pozaić, S. (2006) *Fleksibilnost i sigurnost zaposlenja na tržištu rada: iskustva iz Hrvatske.* Flexicurity paper 2004/1. Budimpešta: Medunarodna organizacija rada.

Daly, M. (ur.) (2001) *Care Work: The Quest for Security*. Geneva: International Labour Office.

Dasgupta, S. i Wheeler, D. (1997) *Citizen Complaints as Environ-mental Indicators: Evidence from China*, Policy Research Working Paper 1704. Washington: World Bank, Policy Research Department.

DeLeon, A. (1996) "Learning to be" in retrospect. UNESCO. *Courier*, April: 12-17.

Delors, J. (ur.) (1996) *Learning: the Treasure Within*. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing. Hrvatski prijevod: Delors, J. (ur.) (1998) *Učenje - blago u nama – Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.

DFID (Dept for International Development) (2000) Report on literacy for livelihood: DFID Conference, Nepal, 4-6 December 2000. London: DFID.

Drake, H. (2000) Jacques Delors: Perspectives on a European leader. London: Routledge.

Eurydice (2000) *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Thessaloniki: Eurydice.

Faure, Edgar (ur.) (1972) *Learning to Be*. Paris: UNESCO.

Gonczi, A. (2006) The OECD: Its Role in the Key Competencies Debate and in the Promotion of Lifelong Learning. U: Hager, P. i Holland, S. (ur.) *Graduate Attributes, Learning and Employability*. Dordrecht: Springer: 105-124.

Gurría, A. (2009) *The new dynamics of higher education and research for societal change and development Introductory Remarks by, Secretary-General OECD*. Paris: UNESCO.

Hautecoeur, J. P. (ur.) (2002) *Ecological Education in Everyday Life*: ALPHA 2000. Toronto: University of Toronto.

Helfer, L. R. (2006) Understanding Change in International Organizations: Globalization and Innovation in the ILO, *Vanderbilt Law Review* 59(3): 649-726.

Heyneman, S. P. (2003) The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. *International Journal of Educational Development* 23 (2003) 315–337

ILO (1949) R87 *Vocational Guidance Recommendation.* http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm (1. 4. 2010.)

ILO (1950) R88 *Vocational Training* (*Adults*) *Recommendation*. http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm (1. 4. 2010.)

ILO (1974) *Paid Educational Leave Convention* C140, 1974. http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C140 /1.4.2010./ (1.6.2010.)ILO (1975) C142 *Human Resources Development Convention.* http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C142 (1. 4. 2010.)

ILO (1975a) R150 *Human Resources Development Recommendation.* http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm (1. 4. 2010.)

ILO (2000) *Resolution concerning human resources training and development.* Resolutions adopted by the International Labour Conference at its 93rd Session (Geneva, June 2005) http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc88/resolutions.htm#II (1. 4. 2010.)

ILO (2003) *Learning and training for work in the knowledge society*. International Labour Conference 91st Session 2003 Report IV (1).

ILO (2004) *The ILO: What it is. What it does*. Geneva: International Labour Organization, Department of Communication.

ILO (2004a) R195 *Human Resources Development Recommendation,*http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm (1. 4. 2010.)

ILO (2008) *Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development.* International Labour Conference, 2008 International Labour Office Geneva

ILO (2010) *Database of International labour standards.* /http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm/ (1.6.2010.)

ILO (2010a) *Departments and Offices.* http://www.ilo.org/global/Departments___Offices/lang--en/index.htm (1. 4. 2010.)

IMF, OECD, UN & World bank (2000) *A Better world for all.* London: Grundy & Northedge.

Jarvis, P. (2004) *Adult Education and Lifelong learning: Theory and Practice*. 3rd Edition. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis.

Jones, P. W. i Coleman, D. (2005) *The United Nations and education: Multilateralism, development and globalisation.* London: RoutledgeFalmer.

Jones P. (1990) *Literacy and Basic Education for Adults and Young People: Review of Experience*. Paris: UNESCO.

Jones, P. W. (1992) World Bank Financing of Education: Lending, learning and development. London and New York: Routledge

Jones, P. W. (1997) On World Bank Education. *Financing Comparative Education* 33 (1) 117- 129.

Keeley, B. (2007) *Human Capital, How What You Know Shapes Your Life*. Paris: OECD.

Kirsch, I. (2001) *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: Educational Testing Service.

Lauglo, J. (2001) *Engaging with adults: The case for increased support to adult basic education. in sub-Saharan Africa*. Washington: The World Bank.

Liessmann, P. K. (2008). *Teorija neobrazovanosti - Zablude društva znanja.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Lingard, B. (2000) *It is and it isn't: vernacular globalization, education policy, and restructuring*. U: Burbules, N. C., Torres, C. A. (ur.) *Globalization and Education: Critical Perspective*. New York, NY and London: Routledge.

Lingard, B., Rawolle, S., Taylor, S. (2005) Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy* 20 (6): 759-777.

Ministarstvo financija RH (2010) *Svjetska banka*. http://www.mfin.hr/hr/svjetska-banka (15. 4. 2010.)

Mundy, K. (2007) *Education for all: Paradoxes and Prospects*. U: D. Baker i A. Wiseman (ur.), *Education for All: Global Promises, National Challenges* (Vol. 8, International Perspectives on Education and Society Series). Oxford UK: Elsevier: 1-31.

Mundy, K. i M. Ghali (2009) *International and transnational policy actors in education: A review of the research*. U: D. Plank, G. Sykes & B. Schneider (ur.) *Handbook on Educational Policy Research.* The American Education Research Association & Routledge Press: 717-734.

OECD (1996a) *The knowledge-based economy.* General distribution OCDE/GD (96) 102

OECD (1996b) *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.

OECD (2000) *From Initial Education to Working Life Making Transitions Work* . Paris: OECD Publishing.

OECD (2003) *Beyond Rhetoric*: *Adult Learning Policies and Practices*. Paris. OECD.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD, http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf (1. 4. 2010.)

OECD (2000) *Literacy in the information age - Final Report of the International Adult Literacy Survey*. http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf (1. 6. 2010.)

OECD (2005) *Learning a Living - First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey.* http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf (1. 6. 2010.)

OECD (2004) *Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Policy Objectives, Strategic Options and Cost Implications* – Draft Strategy Paper. Stockholm: OECD. http://www.oecd.org/dataoecd/3/3/34463133.pdf (1. 6. 2010.)

OECD (2004) *Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning.* The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning- Report from Thematic Group 2. http://www.oecd.org/dataoecd/57/27/34376318.pdf (1. 6. 2010.)

OECD (2004a) The development and use of „Qualification Frameworks" as a means of reforming and managing qualification systems, 2004. http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/33977045.pdf (1. 6. 2010.)

OECD (2006) *Education Policy Analysis 2006 Focus on Higher Education.* Paris. OECD.

OECD (2007) *OECD factbook 2007*. Paris: OECD.

OECD (2007a) *Qualifications Systems*: *Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD.

OECD (2007b) *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD.

OECD (2008) *The OECD Programme for the international assessment of adult competencies (PIAAC)*. Paris: OECD.

OECD (2009) *Directorare for Education.* http://www.oecd.org/document/59/0,3343, en_2649_33723_21313339_1_1_1_1,00.html (1. 4. 2010.)

OECD (2009a) *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: OECD.

OECD (2009b) *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2010) *The High Cost of Low Educational Performance*: *The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD.

OECD and Statistics Canada (2005) *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD.

Okech, A., Carr-Hill, R., Katahoire, A., Kakooza, T., Ndidde, A. (2001) *Adult Literacy Programs in Uganda*. Washington: The World Bank.

Oxenham, J., Diallo, A. H., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi, A., Sall, O. (2002) *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Washington: The World Bank.

Pastuović, N. (ur.) (2005) *Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti, Podprojekt: Struktura predtercijarnog školovanja, Sintetski izvještaj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Pont, B. (2004) Improving Acces to and participation in Adult Learning in OECD Countries. *European Journal of Education* 39 (1): 31-45.

Psacharopoulos, G. (1981) Returns to Education: An Updated International Comparison, *Comparative Education*, 17 (3): 321-341.

Reischmann, J., Bron, M., Jelenc, Z. (ur.) (1999) *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.

Rinne, R., Kallo, J., Hokka, S. (2004) Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal* 3 (2): 454-485.

Rizvi, F. i Lingard, B. (2006) *Globalisation and the changing nature of the OECD*'s. *educational work*. U: Lauder, Brown, Dillabough, Halsey (ur.) *Education*, *Globalisation and Social Change.* Oxford: University Press: 247-261.

Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (2000) *Definition and Selection of Key Competencies - A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo Program)*, http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/rychen-hersch.pdf (1. 5. 2006.)

Schuller, T., Bynner, J. i Feinstein, L. (2004) *Capitals and capabilities.* London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

Sandiford, P. J., Cassel, J., Montenegro, M., Sanchez, G. (1995) The Impact of Women's Literacy on Child Health and its Interaction with Access to Health Services. *Population Studies,* 49: 5-17.

Schneider, S. L. (2008), Nominal comparability is not enough: Evaluating cross-national measures of educational attainment using ISEI scores. *Sociology Working Papers 04/2008*, Department of Sociology, University of Oxford, Oxford. http://www.sociology.ox.ac.uk/research/workingpapers/2008-04.pdf. (1. 4. 2010.)

Somavia, J. (2003) *Working out of poverty. Report of the Director-General. International Labour Conference, 91st Session 2003*. Geneva: International Labour Office.

Standing, G. (2008) The ILO: An Agency for Globalisation? *Development and Change* 39 (3): 355–384.

Stiglitz, J. E. **(**1999) *Public policy for a knowledge economy***.** London: The World Bank Department for Trade and Industry and Center for Economic Policy Research.

Tapiola, K. (2001) Promoting Core Labour Standards: An ILO priority issue. *Labour education* 122: 61-65.

Thomas, A. (1921) International Labour Organization: its Origins, Development and Future. *International Labour Review* 1 (1): 5-22.

Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., Lengrand, P. (1979) *Terminology of adult education.* Paris: UNESCO.

Torres, R. (2001) *An Analysis of the Social Pilars of Globalization.* Geneva: International Labour Office.

Tuck, R. (2007) *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Skills and Employability Department. Geneva: International Labour Office ILO.

Tuijnman, A., Bostrom, A.-K. (2002) Changin Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education* 48 (1-2): 93-110.

UN (1945) *Povelja Ujedinjenih naroda*. http://www.mvpei.hr/CustomPages/Static/HRV/Files/ugovori/povelja_un_hr.pdf (1.6.2010.)

UN (1948) *Universal Declaration of Human Rights***.** http://www.un.org/en/documents/udhr/ (1. 6. 2010.)

UN (1966) *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* Službeni prijevod: Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, *Službeni list SFRJ*, br. 7/1971., preuzet u hrvatski pravni sustav Odlukom o objavljivanju mnogostranih međunarodnih ugovora kojih je Republika Hrvatska stranka na temelju notifikacija o sukcesiji (Narodne novine - Međunarodni ugovori, br. 12/1993.).

UN (1989) *Convention on the Rights of the Child,* Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm. Hrvatski prijevod: Konvencija o pravima djeteta, UNICEF, Ured u Hrvatskoj. www.unicef.hr (1. 6. 2010.)

UN (1992) *Agenda 21.* http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/ (1. 6. 2010.)

UN (2001) *Resolution 2001/29, The right to education.* http://www.un-documents.net/ecn40129.htm (1.6.2010.)

UN (2002) *Resolution 56/116 United Nations Literacy Decade: education for all.* http://www.unesco.org/education/pdf/un_decade_literacy/un_resolution.pdf (1. 6. 2010.)

UN (2007) *The Millennium Development Goals Report*. New York: UN.

UN Millennium Project (2005) *Toward Universal Primary Education: Investments, Incentives, and Institutions.* Task Force on Education and Gender Equality, London: Earthscan.

UNESCO (1960) Convention against Discrimination in Education. Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization on 14 December 1960., http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm (1. 6. 2010.)

UNESCO (1960a) *World Conference On Adult Education, Montreal, 1960 - Final Report* http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf (1. 6. 2010.)

UNESCO (1985) *Fourth International Conference on Adult Education - Final Report in Paris, 1985.* http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_e.pdf (1. 6. 2010.)

UNESCO (1990) *World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtein*,1990. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF (1. 6. 2010.)

UNESCO (1999) *Second International Congress on Technical and Vocational Education and Training: A Vision for the Twenty-First Century.* http://www.unesco.org/education/educprog/tve/nseoul/docse/recome/titlcont.html (1. 3. 2010.)

UNESCO (2000) *Plan djelovanja: obrazovanje za sve*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta. www.hzpou.hr/stranice/3/20-100.pdf/ (1. 7. 2008.)

UNESCO (2000a) *Dakar Framework for Action, 2000*. http://www.un-documents.net/dakarfa.htm (1. 6. 2010.)

UNESCO (2002) *Education for Sustainability*. From *Rio to Johannesburg*: *Lessons learnt* from a decade of commitment. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003) *Literacy, a UNESCO Perspective*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2004) *The Plurality of Literacy and its Implications for Polices and Programmes* /Position Paper/. Paris: UNESCO - Education Sector.

UNESCO (2005) *Education for all – literacy for life, Education for All Global Monitoring Report 2006.* Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2005a) *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2005b) *Towards Knowledge Societies - UNESCO World Report*. Paris: UNESCO. Hrvatski prijevod: *Prema društvima znanja*, *UNESCO-ovo svjetsko izvješće* (2006). Zagreb: Educa.

UNESCO (2006) *Literacy Initiative for Empowerment Life 2005-2015* /Vision and Strategy Paper/, 2nd edition. Paris: UNESCO - Basic Education Division.

UNESCO (2007) Medium-Term Strategy for 2008-2013. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007a) *Education for All by 2015 Will we make it?/Global monitoring report 2008/.* Paris, Oxford: UNESCO Publishing, Oxford University Press.

UNESCO (2007b) *Global Education Digest* 2007. Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2008) *Pan-European statement on adult learning for equity and inclusion in the context of mobility and competition.* CONFINTEA VI Preparatory Conference in Europe, Budapest, Hungary, 3 – 5 December 2008, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Europe_-_North_America/confinteavi_rpc_pan-europe_final_document_en.pdf (1. 6. 2010.)

UNESCO (2010) *Reaching the marginalized.* Paris: UNESCO-Oxford University Press.

UNESCO (2010a*), Belem framework for action.* Belem: UNESCO.

UNESCO / ILO (2002) *Tehnical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century.* Paris: UNESCO, Geneva: ILO.

Valticos, N. (1968) The International Labour Organisation - its Contribution to the Rule of Law and the International Protection of Human Rights. *Journal of the International Commission of Jurists* 9 (2): 3-34.

Verhey*,* B. (2001) *Child Soldiers*: *Preventing*, *Demobilizing and Reintegrating.* World Bank, Africa Region Working Paper Series No. 23, 2001.

Vlada RH (2004) *Hrvatska i Svjetska banka.* Izvješće za Vladu Republike Hrvatske, siječanj 2004.

World Bank (1991) *Vocational Education and Training (A World Bank policy paper)*, Washington, D.C.: The World Bank.

World Bank (1997) Global Knowledge '97 - Conference Evaluation (Executive Summary). http://www.globalknowledge.org (1. 6. 2010.)

World Bank (1998) Indigenous Knowledge for Development (A Framework for Action). http://www.worldbank.org/afr/ik/ikrept.pdf (1. 6. 2010.)

World Bank (2000) Literacy for Livelihoods (Report on Literacy for Livelihoods, DFID Conference Nepal, 4-6 December, 2000). www.livelihoods.org (1. 6. 2010.)

World Bank (2002) *Opening doors: education and the World Bank*. Washington: World Bank.

World Bank (2004) *Indigenous Knowledge*: *Local Pathways to Global*. *Development* - Marketing Five Years of the World Bank Indigenous Knowledge for Development Program. Knowledge and Learning Group, Africa Region, The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EXTINDKNOWLEDGE/Resources/ikcomplete.pdf (1. 6. 2010.)

World Bank (2004a) *Country Assistance Strategy for the Republic of Croatia*, November 24, 2004, Report No. 307 17-HR. http://siteresources.worldbank.org/INTCROATIA/Resources/Final_Board_Version_HR_CAS.pdf (1. 6. 2010.)

World Bank (2007) *The World Bank's Budget: Trends and Recommendations for FY08, 40658* May 16, 2007. World Bank.

World Bank (2007a) Building *knowledge economies - Advanced strategies for development*, 2007. Washington: World Bank/IBRD.

World Bank (2009) *Global Monitoring Report 2009. A Development Emergency.* Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.

World Bank (2009a) *Izvješće o konvergenciji Hrvatske s EU: Ostvarivanje i održavanje viših stopa gospodarskog rasta*. www.worldbank.hr (1. 4. 2010.)

World Bank (2010) *Education,* www.worldbank.org (1. 4. 2010.)

World Bank (2010a) *Concept Note for World Bank Education Strategy 2020* http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Concept_Note_ESS2020_Feb8.pdf (15. 4. 2010.)

World Bank, IMF (2002a) *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All*, DC2002-0005/Rev1, 2002. http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/90015383/DC2002-0005-1.pdf (1. 6. 2010.)

Young, M. E. i Richardson, L. M. (ur.) (2007) *Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington: World Bank.