

Katarina Popović¹,
Maja Maksimović²

KVALITET OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO DISKURZIVNA PRAKSA – ANALIZA PRISTUPA MEĐUNARODNIH ORGANIZACIJA³

- Sažetak -

U radu se analizira pristup međunarodnih organizacija (Svetska banka, OECD, UNESCO i Evropska unija) konceptu kvaliteta obrazovanja odraslih putem analize aktuelnih dokumenata koja se posredno ili neposredno bave pitanjem kvaliteta. Uz oslanjanje na kritičku analizu diskursa i fokusiranje na jezik i terminologiju koji su upotrebljeni u analiziranim tekstovima, izveden je zaključak da se aktuelni koncept razvio u okviru ekonomskog narativa u kome se svrha obrazovanja vidi u rastu produktivnosti putem razvoja veština. Rad pruža mogući odgovor na pitanje: Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Ključne reči: kvalitet obrazovanja odraslih, obrazovna politika, analiza diskursa, međunarodne organizacije.

- 1 Dr. Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednica Društva za obrazovanje odraslih, saradnica *dvv international*, potpredsednik EAEA.
- 2 Maja Maksimović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
- 3 Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Uvod

Kvalitet je koncept koji ima značajno mesto u aktuelnim dokumentima koja se bave pitanjima obrazovanja odraslih: kako dokumentima međunarodnih organizacija (UNESCO, OECD i Svetska banka), tako i Evropske unije. „Sve češće se postavlja pitanje kvaliteta obrazovanja, tj. pitanje kako kreirati, organizovati, i primeniti obrazovni sistem koji će dati najbolje ishode, kako sa aspekata pojedinca, tako i sa aspekata društvene koristi. Ovi problemi nalaze se u samom žarištu različitih obrazovnih politika i reformskih projekata u najbogatijim evropskim zemljama i najrazvijenijim zemljama sveta” (Medić, Matejić-Đuričić i Milošević, 2011: 114).

Posmatrajući i analizirajući praksu obrazovanja odraslih, nesumnjivo je da uvođenje koncepta kvaliteta (pre svega postavljanje standarda rada edukatora) i uvođenje sistema akreditacije i sertifikacije predstavlja ne samo aktuelnu potrebu, već i nužnost. I pored te neminovnosti, ostaje nam veliki prostor za kritičko promišljanje koncepta kvaliteta i procedura njegovog sprovođenja u praksi. Jedno od važnih pitanja na koje je potrebno osvrnuti se pri promovisanju ideje neophodnosti osiguranja kvaliteta i pri regulisanju prakse je sledeće: Na kojoj ideološko-koncepcijskoj osnovi stojimo i koje vrednosti podržavamo? Obezbeđivanje kvaliteta se vidi kao ključ uspeha obrazovnih promena, a to podrazumeva uvođenje reda, definisanje, standardizovanje, procenjivanje, evaluiranje, prihvatanje, odbacivanje i sankcionisanje. Smatramo da je kvalitet značajan i bavimo se time kako da ga dostignemo, obezbedimo, unapredimo. U osnovi ipak stoji pitanje: Kako da dostignemo – „šta”? Sa tim je povezan i niz pitanja kao što su: Ko i sa kojih pozicija tvrdi da je nešto „kvalitet”? Koji su to standardi koji su poželjni i ko ih definiše?

Kvalitet je ušao u politiku obrazovanja i nauke o obrazovanju na velika vrata i često se njegov značaj podrazumeva bez analize dubljeg značenja i ideološke zasnovanosti samog pojma. Iz tog razloga ostaju nevidljive pretpostavke koje se nalaze iza tog koncepta. Njihova analiza metodološki nije jednostavna, ali jedan od mogućih pristupa bio bi posmatranje kvaliteta u obrazovanju odraslih kao diskurzivne prakse. Ovakav pristup podrazumeva da i sâm koncept kvaliteta krije ideologiju i odnose moći koje pomoću isticanja svoje neophodnosti reprodukuje. Koja je to ideologija koja se nalazi iza verovanja da se obrazovanje odraslih mora upravo na ovaj način regulisati? Proces uređivanja i regulisanja uvek otvara pitanje po čijim standardima i pravilima se ta „regulacija” odvija.

Kvalitet, kao pojam prvobitno je razvijen za potrebe industrije i menadžmenta, a sredinom dvadesetog veka ideja se prenela i na oblast

obrazovanja (Mitrović i Radulović, 2011). Autorke tvrde da su se sa uplivom menadžmenta u oblast obrazovanja odraslih prenele i određene ideje o kvalitetu, „...na primer: ideja o potrebi proveravanja kvaliteta, ideja o merljivosti kvaliteta, ideja o mogućnostima poboljšanja kvaliteta, ideja o potrebi da briga za kvalitet bude sistemski i uspostavljena na naučnim osnovama” (str. 136). Ekonomsko poreklo aktuelnog pristupa kvalitetu obrazovanja će biti u ovom radu posebno istaknuto.

Oslanjajući se na Fukoovo viđenje odnosa moći i znanja i imajući na umu njegovo viđenje moći kao omnipotentne i svuda prisutne, postavlja se pitanje – ko definiše koncept kvaliteta, sa kojih pozicija i kojim instrumentima moći? Koliko smo mi, profesionalci u obrazovanju odraslih, svesni ideologije koju podržavamo, sprovodeći dâti (ili nametnuti) koncept kvaliteta? Neke skorašnje studije i analize politika obrazovanja prepoznaju značajnu ulogu vrednosti i interesa u oblikovanju politike i njenoj evaluaciji, i ističu da model kreiranja politike nije zasnovan na racionalnom donošenju odluka i planiranju (Bacchi, 2000).

U ovom radu ćemo putem elemenata kritičke analize dikursa pokušati da uočimo i identifikujemo pretpostavke koje se nalaze iza aktuelnih međunarodnih dokumenata iz oblasti obrazovanja odraslih i ukažemo na prisutne *glasove* u njihovom formulisanju i *intertekstualnost* ovih dokumenata (Fairclough, 2003), svesni činjenice da koncepti nisu deskriptivnog karaktera, već da su oni i predlozi daljih odluka i akcija, a da je njihova svrha da utiču na evoluciju postojećih praksi (Tanesini, 1994).

Polazna ideja i metodološki pristup

Iskazati tvrdnju o značenju određene reči je tvrditi kako ta reč treba da se koristi, a ne opisati kako je ona već upotrebljena.

Ludwig Wittgenstein

Predmet analize u ovom radu je kvalitet kao fenomen razvijen u okvirima obrazovnih politika. Iako je kontekst istraživanja diskurzivna formacija samih politika obrazovanja odraslih, u ovom slučaju analiza je limitirana na koncept kvaliteta u okviru postojećih politika. Analiza diskursa, premda već više decenija poznata metoda u društvenim naukama, u istraživanjima obrazovanja odraslih se primenjuje poslednjih godina, koliko možda zbog same metodološke kompleksnosti, toliko i zbog fokusiranosti samih istraživača na politiku i dokumenta kao na dâto i istraživački validan set informacija, a ne kao na diskurzivnu praksu. Shodno tome, kvalitet i

preporuke za njegovo dostizanje se posmatraju kao opšteprihvaćena istina, a ne kao fenomen razvijen u okviru društveno-istorijskog konteksta. Naša analiza ima za cilj da osvetli „slepe” aspekte kvaliteta koji se tiču aktivnih ideologija, a koje uglavnom proističu iz dominantnih diskursa organizacija u kojima su preporuke kreirane i razvijene. Analiza diskursa omogućava da se učine vidljivim procesi u kreiranju politike i vrednosti, kao i odnosi moći koji se nalaze iza njih (Saarinen, 2007). Zapravo, u kritičkoj analizi diskursa, „kritičko” je upravo učiniti stvari vidljivim (Ibid). Ovaj rad se neće direktno baviti odnosima moći, ali će oni biti implicitno prisutni kroz ukazivanje na ideologije i vrednosti koje su utkane u dokumenta međunarodnih organizacija. Chiapello i Fairclough (2002) posmatraju ideologiju kao sistem ideja, verovanja i vrednosti koje su dâte kako bi objasnile politički poredak, pružile legitimitet postojećoj hijerarhiji i odnosima moći, i čuvale grupni identitet.

U ovom radu polazimo od pretpostavke da strateška i „policy” dokumenta nisu samo tekstovi – oni kreiraju akciju, konstruišu pogled na svet, ističu probleme i promovišu rešenja (Saarinen, 2007). Tekst je u kritičkoj analizi diskursa prepoznat kao deo društvenog događaja – „jedan od načina na koji ljudi deluju i komuniciraju u toku društvenih zbivanja je da govore ili pišu” (Fairclough, prema Maksimović, 2012: 40). On je važna forma socijalne akcije i obezbeđuje glavni izvor dokaza za tvrdnje o socijalnim strukturama, odnosima i procesima (Saarinen, 2007). Tekst je u dijalektičkom odnosu sa realnošću: on predstavlja kondezovanu ideologiju i uverenja, ali u isto vreme nastavlja da konstruiše realnost i da prenosi i kreira pojmove i jezik i, posledično tome, motive, odluke i akcije.

U jeziku dokumenata mnogo toga se pretpostavlja. Pretpostavljati nešto znači podrazumevati da sagovornici dele isto mišljenje. Pretpostavka je eksplicitno ili implicitno znanje u pozadini teksta, koje služi kao polazno stanovište komunikacije (Saarinen, 2007). Ideologija i pretpostavke koje se nalaze u osnovi koncepta kvaliteta biće identifikovane kroz razmatranje definisanja indikatora i njihove merljivosti, kao i metoda koje se predlažu za njihovu procenu. Razlika između toga šta je eksplicitno, a šta implicitno u tekstu, od velikog je značaja npr. u socio-kulturnoj analizi, jer istraživanje implicitnog sadržaja obezbeđuje vredne uvide u ono što se posmatra kao dâtoš, odnosno kao zdrav razum (Fairclough, 1989, 1992). S obzirom na to da se upravo kritička analiza diskursa razlikuje od lingvističkih metoda i analize razgovora po tome što insistira na prikazivanju konteksta i lociranju odnosa moći i pretpostavki u odnosu na šire društvene okolnosti, u ovom radu će biti dotaknuta i aktuelna globalna ekonomska situacija u kojoj se

razvija i napreduje ideja uvođenja kvaliteta u razučenu oblast obrazovanja odraslih. Kao glavni kreatori politika i svetski akteri u kreiranju obrazovnog diskursa prepoznate su međunarodne organizacije: OECD, Svetska banka, UNESCO i Evropska komisija, tako da će se u radu analizirati delovi aktuelnih dokumenata pomenutih organizacija koji se prvenstveno odnose na kvalitet obrazovanja.

Blumeart (2005) piše da je kritička analiza diskursa u savremenom društvu – analiza glasova. Analiza glasova je analiza efeketa moći i uslova u kojima se ona kreira. Važan aspekt eksploracije problema istraživanja je ono što Fairclough (2003) naziva *intertekstualnost*, a što podrazumeva *prisutnost* različitih glasova – ko su akteri čiji se glasovi čuju i utiču na oblikovanje određenih paradigmi? On postavlja pitanja: Čiji glas se čuje, ko je od aktera najglasniji, ko je eventualno izostavljen, i čiji izostanak je značajan? U skladu sa tim je i pitanje: Da li je nečije viđenje – partikularno, predstavljeno kao univerzalno? U kontekstu teme rada i traženjem odgovora na pitanje: ko i na osnovu čega definiše kvalitet, biće analizirana zastupljenost različitih glasova, prevashodno međunarodnih organizacija, i ti glasovi će biti razmatrani kao „glasnogovornici” ciljeva tih organizacija i dominantnih ideologija. Društveni događaji se razlikuju u odnosu na njihovu orijentaciju prema raznovrsnosti aktera u kreiranju dominantnih paradigmi i prema različitosti, odnosno – da li i u kojoj meri postoji otvorenost, prihvatanje i prepoznavanje različitosti, ili je u pitanju konsenzus i ‚normalizacija’ (Fairclough, 2003).

Prateći savet van Dijka (1993) da je kritička analiza diskursa pretežno pristup istraživanju i društvenim pitanjima i da se u okviru tog pristupa mogu koristiti različite metode, kao dominantan metod istraživanja vidimo analizu sadržaja – kritika je upućena i onome šta je rečeno, a ne samo kako. Analizu diskursa vidimo u prepoznavanju i identifikovanju određenih termina korišćenih u dokumentima i njihovom povezivanju sa ideologijama pojedinih organizacija. Takođe ćemo se osvrnuti i na poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta i njegove korene u oblasti ekonomije i menadžmenta.

Međunarodne organizacije kao ključni akteri kreiranja koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Koncept kvaliteta obrazovanja je danas u Evropi jedan od centralnih problema i razvijen je ceo niz okvira, strateških dokumenata, preporuka i instrumenata koji treba da obezbede postizanje i osiguranje kvaliteta obrazovanja odraslih. Aktuelne evropske strategije razvoja – EU 2020 i ET 2020 decidno se bave nizom tema vezanih za kvalitet; jedna od dve

radne grupe Evropske komisije za oblast obrazovanja je Radna grupa za kvalitet, dok je Evropski okvir kvalifikacija opšte prihvaćen instrument koji obezbeđivanje kvaliteta postavlja na zajedničke, prepoznatljive osnove. Za pojedinačna područja na koja se odnosi kvalitet (treneri/predavači, programi, institucije) postoje brojne strategije, programi, planovi i inicijative (videti više u: Popović, 2011). Nesumnjiva je važnost ovih napora za unapređenje obrazovanja odraslih, naročito za područja kao što su stručno obrazovanje, treninzi, sticanje kvalifikacija i usavršavanje. Međutim, kritička analiza može pokazati da ovaj pristup ima i svoje slabosti sa stanovišta nekih bazičnih andragoških principa.

Kao što je poznato, pitanje kvaliteta nema apsolutan karakter i često je rezultat neke vrste kompromisa. Ideja neutralnosti se i u ovoj oblasti pokazala neodrživom ili čak nemogućom – kao što se svako obrazovanje oslanja na određeni sistem vrednosti, tako i koncept kvaliteta odražava vrednosti, koncepte i paradigme – bilo da su direktno vidljive ili indirektno formulisane. Politički akteri nude tumačenja određenih koncepata, u ovom slučaju kvaliteta, kako bi podržali i odbranili svoje viđenje realnosti (Bacchi, 2000). Suštinsko pitanje je – ko određuje šta je kvalitet i koja instanca definiše kriterijume kvaliteta. Pogled na međunarodna dokumenta pokazuje, iako ne eksplicitno, dva glavna nosioca koncepta kvaliteta, koji su, logično, i glavni pokretači i 'inspiratori' aktivnosti u obrazovanju odraslih.

Prvi je civilno društvo, oličeno u nizu evropskih (npr. EAEA, EUCIS LLL), međunarodnih (ICAE, regionalne asocijacije iz manje razvijenih delova sveta) i nacionalnih udruženja. Značajnu ulogu igra i UNESCO, koji, iako međuvladina organizacija, svojom paradigmom zastupa interese građana, marginalnih i deprivilegovanih grupa, polaznika/učenika.

Drugi pristup u kreiranju globalne politike obrazovanja odraslih, a samim tim i koncepta kvaliteta, zastupljen je kroz glas Svetske banke i OECD-a. To je svet ekonomije, krupnog kapitala i tržišta, čiji je uticaj na obrazovanje odraslih znatno porastao sa globalnom krizom i narastajućim ekonomskim problemima. Ovaj trend je doveo do izvesnih promena i u UNESCO-vom konceptu, pa je vidljivo i izvesno približavanje shvatanja kvaliteta ovih do sada veoma različitih pristupa.

Dokumenta Svetske banke *The Role of Education Quality in Economic Growth* i *World Bank Education Strategy 2020* već u svojim polaznim osnovama ne ostavljaju nimalo sumnje u svrhu osiguranja kvaliteta obrazovanja – on je u službi rasta, razvoja, zapošljivosti i kompetitivnosti; cilj je: „pomoći da se izgradi visokokvalitetno znanje kako bi se podržale politike,

inovacije i investicije²⁴ (World Bank, 2011b). Iako je vidljiv napor Svetske banke da se u Strategiju uključe pitanja ravnopravnosti, učešće marginalnih grupa, jednakost i obuhvat obrazovanjem, sâm koncept kvaliteta očigledno dolazi iz sveta rada, i to iz tradicionalnih koncepata efikasnosti, efektivnosti, performansi i postignuća, merenja, procena, merljivih ishoda i kvantitativnih kriterijuma. Nekoliko primera iz Strategije to pokazuju: termin 'kvalitet' se često koristi zajedno sa terminom 'postignuće' i predstavlja nešto što je merljivo: „vlade i međunarodne agencije zahtevaju razvoj novih indikatora kvaliteta i performansi sistema obrazovanja²⁵ ili „pitanja kvaliteta nastavnika i njegovih performansi²⁶, „razviti i primeniti mere sistema performansi koje su konzistentne sa nacionalnim ciljevima, osigurati efektivno i efikasno korišćenje nacionalnih sredstava²⁷ „pouzdana i uporediva statistika koja meri ishode učenja i prati aspekte performansi sistema obrazovanja²⁸.

Iako je ovaj pristup globalno prihvaćen, veliko je pitanje da li je za svet obrazovanja prihvatljiv koncept poput „merenje performansi sistema” i to u trenutku kada se i savremeni svet rada kreće ka novim, drugačijim konceptima unapređenja kvaliteta rada, napuštajući ideju pukog merenja različitih aspekata 'produkata' koji stoje na kraju radnog (ili obrazovnog) procesa.

Pozivanje na pouzdane statističke mere može izgledati kao ozbiljan indikator kvaliteta, ali se postavlja pitanje njegove relevantnosti i svrhe, što pokazuje još jedan primer iz strategije Svetske banke: „Povećavanjem znanja o kvalitetu i osnaživanjem roditelja pružanjem informacija, postignuće u učenju će se povećati za 0,10 i 0,15 standardne devijacije u državnim školama i manje kvalitetnim privatnim školama, a školarine visoko kvalitetnih privatnih škola smanjiti za 21%²⁹.

Znatno je transparentnije pozivanje na ciljeve osiguranja kvaliteta: „(i) poboljšati kvalitet i relevantnost sistema obrazovanja u cilju poboljšanja veza

4 „...to help build a high-quality knowledge base in education to underpin policy, innovations and investments.” (str. 12) Isticanja u citatima (italic) i prevod sa engleskog – autori članka.

5 „... governments and international agencies are demanding the development of new indicators of the quality and performance of education systems.” (str. 18).

6 „...teacher quality and performance issues.” (str. 34).

7 „...to develop and apply measures of system performance that are consistent with national education goals, and to ensure that national are used effectively and efficiently.” (str. 16).

8 „...reliable and comparable statistics to measure learning outcomes and monitor aspects of the performance of education systems.” (str. 16).

9 „By increasing knowledge about quality and empowering parents with information, the intervention increased learning achievement by between 0.10 and 0.15 standard deviations in government schools and in lower-quality private schools, and reduced the fees charged at higher-quality private schools by 21 percent.” (str. 14).

sa tržištem rada i prelaska iz škole u svet rada, i odgovoriti na porast zahteva za fleksibilnim programima sticanja veština; (ii) promovisati okvire polititike za obezbeđivanje kvaliteta privatno pruženih usluga; (iii) poboljšanje efikasnosti sistema obrazovanja...”.¹⁰ Iako se u tom kontekstu pominju i marginalne grupe, cilj njihovog uključivanja i poziv na jednakost šansi ne menjaju mnogo karakter ovog pristupa.

U svojoj publikaciji *Skills, not just diplomas* (The World Bank, 2012) koja se bavi obrazovanjem u zemljama istočne Evrope i centralne Azije, Svetska banka s pravom kritikuje nizak nivo kvaliteta obrazovanja, ali tu kritiku zasniva dominantno na nesposobnosti sistema obrazovanja da odgovori na potrebe tržišta rada i ekonomije koja se menja. Celom studijom dominira rečnik preuzet iz sveta rada, počevši od centralnog koncepta veština (Popović, 2012), pa do ‘ljudskog kapitala’, ‘ljudskih resursa’ – sintagme čija rogovatnost je, posle brojnih ponavljanja, i u obrazovnom kontekstu postala prihvatljiva. Pomenuta publikacija kao glavne probleme za unapređenje kvaliteta ističe sledeće: „nedostatak sistemskih podataka vezanih za pitanja *performansi* i ključnih *veština* (npr. koliko ima studenata i da li oni nalaze posao nakon diplomiranja), nasleđe centralizovanog planiranja i *neefikasno* korišćenje resursa”¹¹.

Svojim konceptom veština i kompetencija OECD podržava sličnu ideologiju. To važi za globalne ideje koje zastupa OECD, ali naročito za pristup manje razvijenim zemljama. Naravno, glavni kriterijum, dokaz i ilustracija kvaliteta su rezultati PISA studije (a slično se može očekivati i od rezultata PIAAC studije, koja meri veštine odraslih), čije su zasluge za pokretanje niza reformi obrazovanja nesumnjive, ali ipak učvršćuju glavnu paradigmu u oblasti osiguranja kvaliteta: kvalitet je nešto što se meri. Šta je to što je merljivo – pitanje je na koje je odgovor uglavnom: ishodi, a to su najčešće veštine i kompetencije. Na ovaj način je jedan, nesumnjivo važan aspekt obrazovanja, zbog svog ‘merljivog’ karaktera uzdignut na nivo glavnog ili čak jedinog, bar kada je u pitanju procena kvaliteta. Ostali, manje merljivi, mada ne i manje važni aspekti, ne nalaze svoje mesto u ovim paradigmama, a merljivost je „ustoličena” na pijedestal kriterijuma kvaliteta.

10 „... (i) enhance the education system for quality and relevance, in order to improve links with the labor market and school-to-work transition, and respond to a growing demand for flexible skill acquisition programs; (ii) promote policy frameworks for ensuring the quality of privately provided services; (iii) improve the efficiency of the education system.” (str. 28).

11 „...lack of systematic data on key skills-related performance issues (i.e., how much students are learning and whether they are finding jobs after they graduate), the legacy of central planning, and inefficient use of resources.”

UNESCO – približavanje ekonomskom narativu

Gde se u ovim konceptima pozicionira UNESCO? Analiza UNESCO-vih dokumenata pokazuje da je koncept kvaliteta bio sveobuhvatan, čak i u 2009. godini je podrazumevao raznovrsne aspekte: „Kvalitet u učenju i obrazovanju je holistički, višedimenzionalan proces i praksa koja zahteva stalnu pažnju i kontinuiran razvoj. Negovanje kulture kvaliteta u učenju odraslih zahteva relevantnost sadržaja i načina pružanja obrazovnih usluga, analizu potreba usmerenu na polaznika, sticanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju edukatora, obogaćivanje sredine za učenje i osnaživanje pojedinaca i zajednica”¹² (UNESCO, 2010).

Iako poziva na formulisanje *preciznih indikatora i procenu ishoda*, CONFINTEA VI je u Brazilu insistirala na pluralizmu provajdera, podržavajućem okruženju za učenje, istraživanjima i partnerstvu sa civilnim društvom. Ipak, to čini u znatno manjoj meri nego što je bio slučaj sa preporukama i zahtevima formulisanim u dokumentima sa CONFINTEA V u Hamburgu. Najnoviji dokument, tradicionalni godišnji pregled rezultata postignutih u okviru *Education for all* programa UIL-a, *Youth and skills: Putting education to work*, koristi *veštine* kao ključni pojam (uz pismenost) i, iako dotiče probleme siromaštva, marginalizacije brojnih grupa i nepovoljnog okruženja za učenje, kod pitanja kvaliteta ipak govori pretežno o nejednakostima u obrazovnim *ishodima* i *procentu* osoba sa niskim *postignućima*. Daju se i procenti nastavnika koji su trenirani prema nacionalnim standardima i objašnjava potreba da se treningom obezbedi da oni „izvode svoj zadatak *efektivno*”¹³. U UNESCO Globalnom izveštaju o učenju i obrazovanju odraslih (2009) kvalitet se definiše preko dva glavna kriterijuma: relevantnosti obrazovne ponude za polaznike i efektivnosti: „*Efektivnost* u obrazovanju odraslih je isključivo u cilju obrazovnih *ishoda* učenika, i vremena koje je potrebno da se ostvare ciljevi programa... Stope završavanja obrazovanja i nivoi *postignuća* su čvrsti pokazatelji *efektivnosti*, ali postoji i mnogo prostora za bolje osmišljavanje i primenu sistema ocenjivanja i akreditaciju postupaka i *ishoda*”¹⁴. U glavnom izveštaju se kao

12 „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, learner centred 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.” (str. 9. i 10).

13 „...carry out their task effectively.” (str. 8).

14 „Effectiveness in adult education generally expresses means end relationships in terms of educational outcomes for learners, and the time needed to achieve programme aims....Completion rates and achievement levels are hard indicators of effectiveness, but there is much room for improvement in the design and implementation of assessment and accreditation procedures and outcomes.” (str. 82).

kriterijumi pominju još i *jednakost* i *efikasnost*, a u rezimeu samo *relevantnost* i *efektivnost*. Možemo zaključiti da je pomeranje u UNESCO-vom pristupu evidentno i može se opisati kao lagano približavanje konceptima OECD-a i Svetske banke. Mnogo se manje oseća uticaj globalnog civilnog društva, koje je ranije u UNESCO-u imalo jednog od glavnih partnera. Njegov 'glas' je primetan u definisanju opštih ciljeva i karaktera obrazovanja odraslih, ali ne i pri definisanju kvaliteta, pa je to osetno i u opštem tonu i vokabularu, koji se značajno razlikuje u delu u kome se određuju ciljevi i onom gde se govori o kvalitetu.

Očigledan je pokušaj UNESCO-a da svojim naporima u oblasti obrazovanja pruži potrebnu ozbiljnost i ubedljivost potkrepljujući ih 'čvrstim' argumentima – indikatorima, merama, statistikom. S druge strane, jasno se ističe da kvalitet sam po sebi nije apsolutan, već relativan, zatim se preporučuju nebirokratske procedure osiguranja kvaliteta i različiti tipovi evaluacije. Upozorava se i na to da su „finansijeri, kreatori politika i vlade obično preokupirani konkretnim rezultatima učenja, što je obično izraženo kroz akreditaciju i kvalifikaciju.”¹⁵ i ističe se da su nastavnici i treneri u obrazovanju odraslih (i njihovo obrazovanje) ključ za osiguranje kvaliteta.

Emancipatorski neoliberalizam Evropske unije

U Evropskoj uniji je primetan pokušaj da se uspostavi balans između humanističko-naučnog pristupa UNESCO-a i ekonomskog pristupa OECD-a i Svetske banke i da se oni 'pomire'. To je vidljivo u ciljevima koji govore o rastu i kompetitivnosti, o zelenoj, pametnoj ekonomiji, o zapošljivosti, ali i o socijalnoj koheziji; o potrebi podrške mladima i njihovom univerzitetskom obrazovanju, ali i o marginalnim grupama i njihovom uključivanju u obrazovanje. Ipak, kada se definiše kvalitet, vidljiva je dominacija koncepata i pristupa 'uvezenih' iz sveta rada i teorije ljudskog kapitala. „Dinamičan razvoj ove oblasti u poslednjih nekoliko godina ipak je najviše pod uticajem ekonomskih promena i promena u globalnim ciljevima EU koje su uslovljene globalizacijom i ekonomskom krizom” (Popović, 2011: 188). Osiguranje kvaliteta se izvodi 'na terenu' merenja, razvijaju se različiti instrumenti, definišu standardi i pokazatelji, kao da će upravo ovaj 'egzaktan, tvrdi' pristup osigurati željeno priznanje statusa i potencijala obrazovanju odraslih i ubrzati put ka njegovoj profesionalizaciji. To i jeste tačno ukoliko se kriterijumi uspešnosti fiksiraju isključivo u instance koje su van sveta obrazovanja.

15 „Funders, policy-makers and governments are usually more preoccupied with concrete outcomes of learning, often expressed through accreditation and qualifications.” (str. 93).

Evropska politika je u velikoj meri napustila freirovske i emancipatorske koncepcije obrazovanja i okrenula se svetu rada, ali i nekim njegovim koncepcijama koje i sama savremena ekonomija polako prevazilazi. Zato realnost obezbeđivanja kvaliteta u praksi obrazovanja odraslih više podseća na devetnaestovekovne prakse unapređenja kvaliteta u procesu industrijske proizvodnje.

Interesanto je da u tome prednjači Engleska, zemlja koja je dugo bila vodeća u ideji da, glas odraslog učenika, polaznika treba da se čuje, da ne treba govoriti u ime polaznika i oduzimati im njihov narativ, već im dati priliku da sami govore' itd... Danas je upravo ekonomistički koncept veština najprihvaćeniji u Engleskoj i on dominira pitanjima kvaliteta. Glas odraslih polaznika se ne prepoznaje nigde u predloženim konceptima i merama – oni su definisani negde vani, možda ponekad čak i ,za njih' (polaznike), ali svakako ne ,sa njima'. Moć oličena u instanci pozicije treće industrijske sile Evrope definisala je osnovne ciljeve i principe kvaliteta – obrazovanje odraslih ih sledi i konkretizuje (uprkos engleskoj tradiciji i jasno proklamovanim principima: participativno, orijentisano na učenika, partnerski). Takođe, glas civilnog sektora se sve manje prepoznaje, i već iz terminološke analize jasno je da on nije imao mnogo uticaja na kreatore politike i donosiocje odluka u oblasti obrazovanja.

Primer za opisane trendove su i najnovije preporuke Evropske komisije za prepoznavanje prethodnog učenja (*Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*). Iako u osnovi vođene emancipatorskom idejom osnaživanja ljudi kroz priznanje njihovih kompetencija, u praksi se ovaj proces svodi na merenje prema definisanim ciljevima, zadatim standardima i kriterijumima, u čijem određivanju odrastao polaznik ne učestvuje ni u najmanjoj meri, kako bi se očuvalo nepovredivo pravilo 'potpune objektivnosti'. Primeri za to su: „transparentni mehanizmi za osiguranje kvaliteta se uspostavljaju i primenjuju na validaciju, i to u za samu procenu (metodologija, instrumenti, kvalifikovani procenjivači) i za njene rezultate (dogovoreni standardi)”¹⁶. Iako andragoška nauka poznaje samoprocenu i samoevaluaciju, visoko vrednuje neformalno učenje, i dobar deo ciljeva obrazovanja odraslih smešta u zonu individualnog razvoja, individualne i socijalne transformacije – aktuelni model osiguranja kvaliteta ignoriše ove aspekte. Time se oni marginalizuju na poziciju „dekorativnog” – nečeg što je prepušteno entuzijazmu, voluntarizmu i humanističkom pristupu

16 „...transparent quality assurance mechanisms are established and applied to the validation system in relation to both the assessment (methodologies and tools, qualified assessors) and its results (agreed standards).” (str. 7).

aktera, ali ne nalazi svoje mesto u 'mainstreamingu' i strogo definisanom shvatanju kvaliteta obrazovanja.

Sličan pristup nudi i nova Komunikacija Evropske komisije *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dokument ide korak dalje u jezičkom oblikovanju ove paradigme i ističe da je „ulaganje u obrazovanje i trening za razvoj *veština* od suštinskog značaja u ubrzavanju *rasta* i povećavanju *konkurentnosti*: veštine određuju kapacitet Evrope da poveća *produktivnost*”¹⁷. Pored jasnog isticanja svrhe i namene obrazovanja, instrumentalna upotreba *obrazovanja i treninga* i njihova uloga u povećavanju *rasta* i *konkurentnosti* predstavljena je kao 'sila prirode', nešto što nije konstruisano od strane kreatora politika, već se 'rodilo' prirodno. Ovakva vrsta reprezentacije distancira političke aktere od same akcije i predstavlja određenu ideologiju kao opštu istinu (Saarinen, 2008), čime joj 'pribavlja' autoritet i legitimitet.

Poreklo aktuelnog koncepta kvaliteta obrazovanja odraslih

Na osnovu prikazane analize sadržaja dokumenata očigledno je da je obrazovanje u svrsi ostvarivanja profita, što je Lyotard predvideo još 1979. godine u svom revolucionarnom delu *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. On je ukazao, postavljajući pitanje o tome koji subjekt ima prava da odluči o društvu, da je uspostavljena veza između bogatstva i efikasnosti sa jedne strane, i istine sa druge. Nauka je postala sila koja podržava proizvodnju – trenutak u obrtu kapitala. Kritikujući modernističku potragu za jedinstvenom istinom i racionalnost kao jedini način dolaženja do iste, ukazao je da ono što je ranije predstavljalo *lov na dokaz* radi samog znanja, sada postaje *lov na efikasnost i efektivnost*. Posmatranje sveta i odnosa je linearno, a iluzorna ideja inputa i outputa proizilazi iz sveta termodinamike – ako se obezbede i kontrolišu sve varijable, rezultat će biti predvidljiv. Tako i obrazovanje, naročito sa pojavom i implementacijom koncepta kvaliteta, predstavlja kontrolisan proces koji dovodi do poželjnih, unapred definisanih ishoda koji dalje podstiču ekonomski rast. Svrha obrazovanja samim tim je da obezbedi sistem igračima koji su sposobni da ispunjavaju svoje uloge (Ibid).

Analiza aktuelnog koncepta kvaliteta pokazuje da on nije autentičan rezultat razvojnih procesa u oblasti obrazovanja, već je 'uvezen' iz sveta rada – upravljanja radnim procesima, elementima rada i upravljanja ljudskim resursima. Nekoliko aspekata samog koncepta potkrepljuje ovu tvrdnju.

17 „Investment in education and training for skills development is essential to boost growth and competitiveness: skills determine Europe's capacity to increase productivity.” (str. 1).

Prvi aspekt je terminologija, koja nosi mnogo više od semantičkog značenja. Jezik je konstruisan političkim diskursom i obrazovnom paradigmatom. Dekodiranje nekih formalnih aspekata jezika i njihovo povezivanje sa kontekstom mogu mnogo toga da otkriju o diskursu koji se nalazi u osnovi određenog teksta (Popović, 2012). Kako tvrdi Fairclough (1989) „jezik je forma akcije” (str. 9). Primenjujući pristup kritičke analize diskursa na koncept kvaliteta, uviđa se da osnovni termini kojima se barata u prikazanim dokumentima – *veštine, kompetencije, merenje, procene, indikatori, standardi, efikasnost, efektivnost* – ukazuju na kvantitativnu paradigmatu koja se bavi ishodima, a ne procesima, i koja uvažava pretežno vidljive pojave, bihevioralno iskazive i dostupne merenju nekim od postojećih instrumenata. Oni se pokazuju kao neka vrsta Prokrustove postelje za razne aspekte kvaliteta obrazovanja – oni koji se ne uklapaju u merni instrumentarijum bivaju ‘odsečeni’ i oduzeto im je pravo na postojanje u legitimnoj sferi obrazovne politike, oni koji se uklapaju bivaju rastegnuti na sve oblasti, čak i na one u kojima je to besmisleno. Primer za to daje OECD koji sve ljudske osobine, crte, stavove i ponašanja svodi na listu kompetencija, koja uključuje npr. refleksivnost, metakogniciju, empatiju... i kao kompetencije objašnjava sledeće: „pojedinci moraju da preuzmu odgovornost za *upravljanje* sopstvenim životima. Oni treba refleksivno da misle i delaju” (OECD, 2005). Kao ključne kompetencije navedene su i metakognicija, kultura, estetika, kreativnost i inovacije! (Ibid: 8, 9 itd.)

Drugi aspekt koji ukazuje na ‘uvezenost’ koncepta kvaliteta su metode koje se predlažu za njegovu procenu: reč je o merenjima, prema jasno definisanim indikatorima i standardima, o procentima i nivoima postignuća. Kada se govori o kvalitetu obrazovnog sistema, govori se o *procentu obuhvata, o nivou kvalifikovanosti radne snage, broju i nivou stečenih kompetencija, devijacijama* (u odnosu na OECD prosek, u odnosu na prethodno merenje, u odnosu na cilj postavljen od strane OECD-a ili nekog drugog nosioca...).

Može se razumeti zašto je ovaj koncept prihvaćen i dalje razvijen i razrađen u sistemu stručnog obrazovanja i obuka. Osnovni dokument evropske politike koji se ovim bavi – EQAVET (European Commission, 2009), oslanjajući se na *European Quality Assurance Reference Framework*, jasno definiše faze osiguranja kvaliteta (planiranje, implementacija, evaluacija, pregled) i kao ključne aktivnosti prve faze procesa navodi: „Postaviti jasne, odgovarajuće i *merljive* ciljeve u oblasti politika, procedura, zadataka i ljudskih resursa”. Za svaku fazu su prikazani deskriptori, indikatori, primeri procene efektivnosti, a set indikatora koji se predlaže za osiguranje kvaliteta je isključivo numeričko-

kvantitativnog karaktera.¹⁸ Koliko god da ove mere imaju svoju važnost i značaj za ovu oblast obrazovanja odraslih, one ne ‘pokrivaju’ sve važne aspekte obrazovanja, naročito ne one koji su dostupni uglavnom kvalitativnim metodama procene. Neobično je da, posle talasa porasta interesovanja za ceo varijetet kvalitativnih metoda i pristupa (naročito onih oslonjenih na kulturološko-antropološki pristup) dolazi do ponovnog pomeranja ka statističko-kvantitativnom pristupu. Stiče se utisak da je globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku) dovela do paničnog ‘bega’ u kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja na ključna pitanja globalne krize.

Treći aspekt koji govori o prirodi dominirajućeg koncepta kvaliteta osvetljava osnovno pitanje – čemu taj koncept služi i čemu osiguranje kvaliteta treba da vodi. Ovde je verovatno najviše vidljivo to da je opšti cilj definisan spolja, pa čak i nametnut od strane više instance. Ovakav pristup nije nov u obrazovanju odraslih (usvajanje ili nametanje ciljeva definisanih van obrazovnog prostora), ali se čini da je teorija obrazovanja odraslih odustala od kritičkog preispitivanja ciljeva koje realizuje ili im ‘služi’ – bilo da su to ciljevi koje je postavila ‘filozofija’ (u smislu u kome to Herbart objašnjava) ili kapital kojem su potrebni ‘ljudski resursi opremljeni veštinama’, ‘prilagodljivi’ novim tehnologijama, ‘efikasni i produktivni’.

Obrazovanje odraslih beleži gotovo ‘šizofren’ fenomen – veliki raskorak između teorije, politike i prakse. Najšire prihvaćena teorija u savremenoj andragoškoj nauci je verovatno koncepcija transformativnog učenja, u kojoj su istaknuti lični razvoj i emocionalni i duhovni aspekti tog razvoja. S druge strane, politika obrazovanja odraslih je sve više usmerena na ostvarivanje ciljeva kao što su zapošljivost, konkurentnost, ekonomski rast, produktivnost i efikasnost. Praksa obrazovanja odraslih pokriva širok spektar ciljeva u zavisnosti od nosilaca aktivnosti, i naginje nekad ka jednom, nekad ka drugom polu. Ipak, kriterijume kvaliteta definiše politika obrazovanja i dedukuje ih iz funkcionalnosti u odnosu na poželjan nivo ekonomskog razvoja i rasta. Ostali ciljevi, kao što su socijalna kohezija i integracija, građanski aktivizam i lični razvoj – više služe kao retorička dopuna, i ne podležu merenju kao načinu procene, što je navodno preduslov osiguranja kvaliteta. Osiguranje mira, povećanje tolerancije i interkulturnog razumevanja, i pored očigledne globalne aktuelnosti, ‘izumirući’ su ciljevi i gotovo da su nestali čak i iz retoričkog repertoara, a naročito iz koncepta kvaliteta. Rast (pre svega

18 „...individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives; The need for individuals to think and act reflectively.” (str. 5).

privredni i ekonomski) stoji kao ‘nad-cilj’ iz kojeg se dedukuju ostali, i ne dovodi se u sumnju. Pri tome se ignorišu sva istraživanja koja ukazuju na to da koncept stalnog rasta i razvoja nije održiv, i da će vrlo uskoro dosegnuti svoje limite – humane, ekološke i socijalne. Mit kontinuiranog napretka se i istorijski i logički pokazuje neosnovanim, u dugoročnim terminima čak i štetnim. Ipak, obrazovanje sledi paradigmu potrebe za stalnim rastom i kompetitivnošću koja ga podstiče, izvlačeći iz nje svoje repere, referentne tačke, pokazatelje i odrednice.

Veoma je interesantno da koncepti kvaliteta nisu uzdrmani pojavama iz dva sektora koji su paradigmatičan primer opsesivnog pristupa kvalitetu, i to kroz striktno definisanje procedura, mehanizama i procesa. Prvi je primer nuklearne industrije, sa do najsitnijih detalja definisanim postupcima i striktnim procedurama, koje su ipak svet nekoliko puta dovele na ivicu ekološke katastrofe. Drugi je primer bankarskog sektora, u kojem stroge finansijsko-administrativne procedure ne ostavljaju mesta improvizacijama i opseg mera kontrole ponekad prevazilazi opseg glavnih aktivnosti. Ipak, lanac globalne krize je pokrenut upravo slomom bankarskog sektora, kojem nisu nedostajale veštine kontrole, definisanja elemenata i procesa, kao i unapređenja kvaliteta, ali je potpuno izostavljeno promišljanje viših ciljeva i kritičko preispitivanje vrednosti koje stoje iza svega toga. To promišljanje ne postoji ni danas, i globalni sistem nije pokazao sposobnost za učenje – odgovori koji se nude na goruća jednostavno nisu relevantni. Oni nisu pogrešni, ali je problem u tome što postavljena pitanja nisu prava, suštinska.

Zaključna razmatranja

Da li je retorika međunarodnih dokumenata pokazatelj konačne kapitulacije autohtone obrazovne paradigme, ili neophodno prilagođavanje zahtevima (ne)vremena?

Iako se za mnoge oblasti aktuelni koncepti i načini bavljenja kvalitetom pokazuju kao višestruko korisni, ostaje otvoreno pitanje šta se, pri njihovoj apsolutizaciji, dešava sa andragoškim principima orijentisanosti na polaznika, njegovog aktivnog učestvovanja u svim fazama obrazovnog procesa i sličnih, već pomalo Zaboravljenih humanističkih postulata. Orijetisanost na *ishode*, koja nosioce obrazovanja abolicira od jednog dela odgovornosti, potpuno ispušta iz vida same *procese*, koji imaju neprocenjiv značaj u procesu obrazovanja i vode i onim ishodima koji nisu merljivi postojećim instrumentarijumom. Činjenica da su ovakvi aspekti obrazovanja odraslih teški za procene i merenja, i da je bez formalnog okvira mnogo teže raditi

na unapređenju njihovog kvaliteta, ne oslobađa odgovornosti od tog važnog zadatka, čak i kada on nije u fokusu aktuelne obrazovne politike.

Pitanje kvaliteta upućuje i na promišljanje sagledavanja smisla i cilja obrazovanja postavljenog od strane globalnih aktera i kreatora politika, što vodi ozbiljnom preispitivanju širih društvenih i političkih ciljeva i prevazilazi samu oblast obrazovanja. Ipak, za obrazovanje odraslih ostaju otvorena, aktuelna i nužna neka pitanja, npr: Šta će se dogoditi sa učenjem i obrazovanjem ukoliko su prihvaćeni kao validni i legitimni samo oni aspekti koji su merljivi, samo oni ishodi koji dovode do ekonomskog razvoja i samo oni nastavnici koji su sposobni da obavljaju svoj posao u diskursu koji kreiraju pomenute međunarodne organizacije? Možemo li da predvidimo posledice pojednostavljivanja i redukovanja ljudskog razvoja i kreativnosti na ekonomski rast i produktivnost? I na kraju – da li ćemo, procenjujući uspešnost svojih aktivnosti na osnovu spoljašnjih kriterijuma definisanih ekonomskim napretkom, usvajajući jezik i samim tim i diskurs, procenjivati i sebe, kao ljudska bića, na osnovu istih merila?

Ostaje otvoreno i pitanje na koji način je moguće baviti se kvalitetom, a uvažiti potencijalne slabosti i rizike aktuelnih koncepata (kojima se ovaj rad bavio), i još relevantnija dilema – ko zapravo treba da definiše standarde obrazovanja odraslih. Postoji još jedna opasnost koja nije detaljnije analizirana u ovom radu, a koja često proizilazi iz generalizacije i unifikacije, a to je pitanje prihvatanja i negovanja različitosti u obrazovanju i učenju odraslih, što je jedan od ključnih kvaliteta ove oblasti. Značajan i simptomatičan je izostanak 'glasa polaznika' u dokumentima koji se bave kvalitetom obrazovanja. Izazov je na koji način prevazići ovaj jaz i kako prihvatiti i baviti se pitanjem kvaliteta, a u isto vreme biti obazriv prema mogućim posledicama koji taj proces sa sobom nosi.

**THE QUALITY OF ADULT EDUCATION
AS A DISCURSIVE PRACTICE –
AN ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL
ORGANIZATIONS' APPROACH**

- Abstract -

The paper analyzes the approach of international organizations (World Bank, OECD, UNESCO and the European Union), to the concept of quality of adult education through an analysis of current documents that are directly or indirectly related to quality issues. By using critical discourse analysis and focusing on language and terminology of the texts, we came to the conclusion that the current concept of adult education quality was developed within the economic narrative where the purpose of education was seen in the growth of productivity through skills development. This paper provides a possible answer to the question: does the rhetoric of international documents is an indication of the final capitulation of educational paradigm, or it is just adjustment to the ongoing global crisis?

Key words: **adult education quality, educational policy, discourse analysis, international organizations.**

Literatura

- **Bacchi, C.** (2000). Policy as Discourse: what does it mean? where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45 – 57.
- **Blumert, J.** (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Chiapello, E. i Fairclough, N.** (2002). Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, 13(2), 185–208.
- **European Commission** (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm.
- **European Commission** (2012). *Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf.

- **European Commission** (2010a). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/economy_finance/structural_reforms/europe_2020/index_en.htm.
- **European Commission** (2009). *EU Quality Assurance in Vocational Education and Training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqavet_en.htm.
- **European Commission** (2009). *Strategic framework for education and training*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- **Fairclough, N.** (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- **Liotard, J.** (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- **Maksimović, M.** (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije, 1*, 37–62.
- **Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Milošević, Z.** (2011). Multimodalni pristup u proceni kvaliteta obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 113 – 134) . Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **Mitrović, M. i Radulović, L.** (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135 – 156). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **OECD** (2005). *The definition and selection of key competencies*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- **Popović, K.** (2011). Koncept i dimenzije kvaliteta obrazovanja odraslih u evropskim okvirima. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (str. 189 – 202). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- **Popović, K.** (2012). Educational policy in Europe and the concept of skills. Proceedings of the 2012 conference of the ESREA network on Policy Studies in Adult Education, University of Nottingham, UK, 10th – 12th February 2012. Dostupno na: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/have/esrea-papers/esreapa-perpopovic.pdf> (u štampi).
- **Popović, K.** (2012). The skills – a chimera of modern European adult education. U Zarifis, K. G. & Gravani, N. M. (Eds.). *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': a critical response*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.

- **Saarinen, T.** (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 179 – 193.
- **Saarinen, T.** (2007). *Quality on the Move: Discursive Construction of Higher Education Policy from the Perspective of Quality*. Jyvaskiyla: University of Jyvaskiyla.
- **Tanesini, A.** (1994) Whose language? U Lennon, K. i Whitford, M. (Eds.) *Knowing the Difference: feminist perspectives in epistemology* . New York: Routledge.
- **The World Bank** (2012). *Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Washington D.C. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_FullReport.pdf.
- **UNESCO** (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupno na: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/grale/>.
- **UNESCO** (2010). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL.
- **UNESCO** (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Dostupno na: <http://unes-doc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>.
- **UIL, UNESCO** (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Dostupno na: <http://unesdoc.une-sco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>.
- **Van Dijk, T.** (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.
- **World Bank** (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth (World Bank Policy Research Working Paper 4122). Dostupno na: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>.
- **World Bank** (2011a). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.
- **World Bank** (2011b). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Education Strategy 2020. (draft for comment)*. Dostupno na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_draft_for_comment.pdf.