

Ulf Fredriksson

Utbildning för alla

För alla? Bakgrund, problem och utmaningar.

Denna publikation har skapats i samarbete mellan följande organisationer:



Detta är nr 24 i skriftserien Globala studier. Skrifterna är underlag för enskilda organisationers idé- och opinionsarbete och tas fram i samverkan mellan deltagande organisationer. Tidigare Globala studier kan beställas eller laddas ner från Forum Syd. Denna skrift har publicerats med ekonomiskt stöd av Sida, som dock ej medverkat vid utformningen och ej heller tar ställning till skriftens innehåll.

Titel: Utbildning för alla
Författare: Ulf Fredriksson
Copyright: Forum Syd och författaren
Redaktör Globala Studier: Johanna Sandahl
Layout: Jerker Larsson
Tryck: DH Grafiska AB, Malmö 2005
Utgiven: Forum Syd förlag, box 15407, 104 65 Stockholm
Tel: 08-506 370 00, e-post: globalastudier@forumsyd.se
Hemsida: www.forumsyd.se
ISSN: 1404-7875
ISBN: 91-89542-20-2

Inledning

Ett millennieskifte innehåller i sig något magiskt. När klockan slog tolv på natten den 31 december 1999 och det blev den 1 januari 2000 kändes historiens vingslag även fast egentligen ingenting hade hänt. Världens statsmän måste också ha känt sig inspirerade av millennieskiftet och upplevt ett behov att reflektera över jorden framtid. Den 6-8 september 2000 samlades 147 stats- och regeringschefer vid Millennietoppmötet i FN:s högkvarter i New York. Aldrig tidigare hade så många av världens ledare träffats samtidigt. FN:s generalsekreterare Kofi Annan förklarade *"Min avsikt med att föreslå Millennietoppmötet var att utnyttja den symboliska kraften i millennieskiftet för att rikta uppmärksamheten på människors verkliga behov världen över"* (s. i, FN, 2002).

Världens stats- och regeringschefer kom vid Millennietoppmötet överens om Millenniedeklarationen, som kan beskrivas som en handlingsplan för global utveckling. För att konkretisera arbetet har åtta millenniemål formulerats.

1. Fattigdom och hunger ska halveras till 2015.
2. Alla barn ska gå i grundskola 2015.
3. Jämställdheten ska öka och kvinnors ställning stärkas.
4. Barnadödligheten ska minska.
5. Mödradödligheten ska minska.
6. Spridningen av hiv/aids, malaria och andra sjukdomar ska hejdas till 2015.
7. En miljömässigt hållbar utveckling ska säkerställas till 2015.
8. Globalt samarbete för utveckling (FN, 2002).

Millenniemålen ger en känsla av hoppfullhet. Fattigdomen kan bekämpas och världen kan bli en bättre plats att leva i. Vad världen står inför är inte enbart en tröstlös mängd problem utan det finns också vägar ut ur eländet och mot bättre villkor för mänskligheten.

Denna studie handlar om utbildning. Alla målen är naturligtvis viktiga, men om man börjar analysera vad varje mål innebär är det lätt att se att utbildning är en viktig del av varje mål. Fattigdom kan bekämpas genom att människor med bättre utbildning får större möjligheter att försörja sig. Jämställdhet och utbildning hänger nära ihop. Minskad barna- och mödradödlighet handlar bland annat om kunskaper och utbildning. Det samma gäller för hur HIV/AIDS kan hejdas. För att skapa en hållbar utveckling krävs kunskaper. På så sätt kan olika mål knytas samman och utbildning blir en viktig del i helheten.

Trevlig läsning
Ulf Fredriksson

Innehåll

Inledning	3
Begrepp och beteckningar	6
Förkortningar	7
1. Världen är överens	9
Dakarkonferensen	10
Aktörerna i Dakar	11
Vad uppnåddes i Dakar?	12
En kort historik	12
2. Rätten till utbildning	14
Rätten till utbildning i internationella överenskommelser	14
Olika gruppers rätt till utbildning	18
Varför är utbildning viktigt?	21
Rätten till en god utbildning	24
3. Utbildning för alla: Från Jomtien till Dakar och sedan....?	26
Jomtienkonferensen	26
Från Jomtien till Dakar	28
Dakarkonferensen	35
Efter Dakar	37
Svensk biståndspolitik och utbildning	46
Utbildning för alla idag och imorgon – kommer målen att uppnås?	51
4. Problem och utmaningar	57
Vad krävs för att uppnå målet utbildning för alla?	57
Olika strategier för att uppnå målet	72
Särskilda problem och utmaningar	82
5. Sammanfattning och avslutande reflektioner	89
Varför utbildning för alla?	89
Läget idag?	89
Kommer målen att uppnås?	90
Vilka är problemen och utmaningarna?	90
Vad kan göras?	91
Litteraturförteckning	93
Globala studier	99

Begrepp och beteckningar

Många av de dokument som refereras till i texten finns inte tillgängliga på svenska. I de fall officiella svenska versioner av internationella dokument finns har citat tagits från dessa. I de fall då sådana översättningar inte finns har i regel aktuella textavsnitt omarbetats till svenska i den löpande texten eller i några fall har texter direkt citerats på engelska.

Ett problem med internationella texter är att begrepp ibland används som inte utan vidare kan översättas till svenska. I internationella utbildningstexter talas ofta om "primary education" och "secondary education". Med "primary education" menas i regel de fem eller sex första skolåren och med "secondary education" de skolformer som ligger mellan "primary education" och högskoleutbildningar. Eftersom många länder idag har en obligatorisk skola som sträcker sig längre än sex år har ibland begreppet "primary education" används i en bredare betydelse eller ersatts av andra begrepp. Naturligtvis kan man prata om primärskoleutbildning på svenska, men begreppet känns lite främmande och motsvarar inte något skolbegrepp som används i vardagligt tal. En i de flesta fall korrekt översättning av "primary education" skulle vara låg- och mellanstadieutbildning eller utbildning i grundskolans tidigare år. På samma sätt skulle en i de flesta fall korrekt översättning av "secondary education" vara högstadie- och gymnasieutbildning eller utbildning under grundskolans senare år och gymnasieutbildning. Dessa begrepp blir lätt lite snåriga att använda i en text. För enkelhetens skull har därför "primary education" i regel översatts som grundskoleutbildning och "secondary education" som gymnasieutbildning i texten.

Boxar

Studien innehåller ett antal boxar. Några av dessa boxar är rena faktarutor med information om vilka länder som ingår i vissa kategorier, men flertalet är beskrivningar av olika svenska utbildningsbiståndsprojekt. När tanken växte fram att skriva en studie om utbildning för alla fanns också ett önskemål från flera av de organisationer som deltar i det svenska nätverket utbildning för alla att få presentera olika utbildningsprojekt som man genomför runtom i världen. Detta har möjliggjorts genom att intresserade organisationer har fått bidra med information om projekt man vill informera om.

I boxarna i texten finns angivet från vilken organisation som informationen kommer. Respektive organisation ansvarar för informationen i boxen och den som önskar mer information om de beskrivna projekten kontaktar lämpligen angiven organisation.

Förkortningar

ADEA	Association for the Development of Education in Africa
ANCEFA	Africa Network Campaign on Education for All – ett afrikanskt nätverk av organisationer som arbetar med utbildning för alla
ASPBAE	Asian South-Pacific Bureau of Adult Education – ett asiatiskt nätverk av organisationer som arbetar med vuxenutbildning
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee – enskild organisation i Bangladesh som driver ett stort antal egna skolor
CAMPE	Campaign for Popular Education – en samarbetsorganisation i Bangladesh för ett stort antal enskilda organisationer som arbetar med utbildningsfrågor
CARE USA	amerikansk biståndsorganisation
CCNGO/EFA	Collective Consultation of NGOs on Education for All with UNESCO – ett samarbetsorgan inom UNESCO för kontakt mellan UNESCO och enskilda organisationer.
CSO	Civil Society Organizations
CONFINTEA	The Fifth International Conference on Adult Education – den femte internationella konferensen om vuxenutbildning
DAC OECD	Development Assistance Committee – OECD:s kommitté för biståndsfrågor
ECOSOC	The Economic and Social Council – ekonomiska och sociala rådet inom FN
EFA	EFA är den engelska förkortningen av Education For All – utbildning för alla
EI	Education International – lärarinternationalen, lärarorganisationernas världsorganisation
E9	syftar på de nio länder i Afrika, Asien and Latinamerika med den största befolkningen: Bangladesh, Brasilien, Kina, Egypten, Indien, Indonesien, Mexico, Nigeria och Pakistan
FAPE	Fédération Africaine des Associations de Parents d'Elèves et d'Etudiants – samarbetsorganisation för föräldraföreningar i franskspråkiga Afrika
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations – FN:s livsmedels- och jordbruksorganisation
FAWE	Federation of African Women Educationalists – samarbetsorganisation för afrikanska kvinnor som arbetar med utbildningsfrågor
FN	Förenta Nationerna
FRESH	Focusing Resources on Effective School Health – ett projekt om skolhälsovård som är ett av UNESCO:s så kallade flaggskeppsprojekt
FTI	Fast Track Initiative – ett initiativ som lanserats av Världsbanken för att få underlätta biståndet till länder som aktivt arbetar med att uppnå målet utbildning för alla
G7	en sammanslutning av världens sju ledande industriländer: Frankrike, Italien, Japan, Kanada, Storbritannien, Tyskland och USA
GATS	General Agreement on Trade in Services
GCE	Global Campaign for Education – den internationella kampanjen för utbildning i vilken flera organisationer så som Action Aid, Education International, Oxfam International och Rädda Barnen ingår.
ICVA	International Council of Voluntary Agencies – internationell samarbetsorganisation för enskilda organisationer.
IDO	International Disability Organizations – internationell samarbetsorganisation för organisationer som arbetar med frågor kring funktionshandikappade
ILO	International Labour Organization – FN:s organ för frågor kring arbete och arbetsmarknad
IMF	International Monetary Fund – Internationella valutafonden
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
MLA	Monitoring Learning Achievement – ett projekt som undersöker utbildningens kvalitet i ett antal afrikanska länder
MINEDAF	Ministers of Education of African Member States – Utbildningsministrarna i afrikanska medlemsstater

NGO	Non-governmental organizations – enskilda organisationer
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs – FN:s kontor för samordning av humanitärt bistånd
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development – samarbetsorganisation för industriländerna
PMU	Pingstmissionens U-landshjälp
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study – internationell undersökning om läsning bland nioåringar
PISA	Programme for International Student Assessment – internationell undersökning organiserad av OECD om läsning bland sextonåringar
PROBE	Public Report on Basic Education in India – indisk organisation och projekt som undersöker grundskoleutbildningen i Indien
PRSPs	Poverty Reduction Strategy Papers – strategidokument för hur fattigdomen ska bekämpas i ett land
PTAs	Parent-Teacher Associations – föräldraorganisationer
SACMEQ	Southern Africa Consortium for Measuring Educational Quality – projekt för att undersöka kvaliteten i utbildning i södra Afrika
Sida	Swedish International Development Agency – Styrelsen för internationellt utvecklingssamarbete
UBS	Union Bank of Switzerland
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNAIDS	Joint United Nations Programme on HIV/AIDS – FN:s program om HIV/AIDS
UNDP	United Nations Development Programme – FN:s utvecklingsprogram
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur
UNFPA	United Nations Population Fund – FN:s befolkningsfond
UNGEI	United Nations Girls' Education Initiative – FN:s initiativ om flickors utbildning, också ett av UNESCO:s flaggskeppsprojekt
UNHCR	Office of United Nations High Commissioner for Refugees – FN:s flyktingkommissariat
UNICEF	United Nations Children's Fund – FN:s barnfond
UNIFEM	United Nations Development Fund for Women – FN:s utvecklingsfond för kvinnor
UPE	Universal Primary Education
USAID	US Agency for International Development – USA:s statliga biståndsorgan
VSO	Voluntary Service Overseas – brittisk biståndsorganisation
WEI	World Education Indicators – ett gemensamt OECD/UNESCO projekt med utbildningsindikatorer
WFP	World Food Programme - Världslivsmedelsprogrammet
WHO	World Health Organization – Världshälsoorganisationen
WTO	World Trade Organizations – Världshandelsorganisationen

1. Världen är överens

Vid millennietoppmötet i New York år 2000 enades världens stats och regeringschefer om åtta millennie mål – en handlingsplan för den globala utvecklingen. Att målet om att alla barn år 2015 ska gå i grundskolan finns med bland dessa är knappast en slump. År 2000 räknade man med att det fanns 104 miljoner barn som överhuvudtaget inte gått i skolan och 862 miljoner vuxna som inte kunde läsa och skriva (EFA, 2003). Utbildning och rätten till utbildning har diskuterats många gånger förr i internationella sammanhang. Bara ett par månader innan världens ledare samlades i New York hade en rad företrädare för världens regeringar samlats i Dakar i Senegal för att just diskutera utbildning.

Box 1

För dyrt gå i skolan

13-åriga Luis putsar skor på dagarna för att kunna gå i skolan på kvällarna. Men många av hans jämnåriga har inte ens den möjligheten. När cirka två miljoner ecuadorianska elever satte sig i skolbänken för ett nytt läsår i september fick över 600 000 barn och ungdomar stanna hemma.

Fernando jobbar sedan tre år som skoputsare på San Francisco-torget i huvudstaden Quitos äldsta delar. Han är en av många föräldrar som måste neka sina barn att gå i skolan. Det har inte hänt honom förut och han besväras av att prata om det. Han vill inte ställa upp på bild i tidningen, men berättar i stora drag om familjens situation. För en skoputsning får han 25 cent. Han och hustrun, som tvättar kläder, tjänar tillsammans mellan fem och åtta dollar om dagen och på det försörjer de fem barn. Äldsta dottern är 16 år och har slutat skolan. Hon bidrar till familjens försörjning genom att sälja frukt. En 14-årig dotter studerar mode och konfektion och Fernando vill att hon ska få slutföra studierna.

– Hon behöver inte uniform på sin skola så det blir billigare. Tyget kostar men å andra sidan kan hon sy kläder åt oss andra i familjen, säger han.

Tråkigast tycker han att det är för yngsta sonen som skulle ha börjat skolan den här terminen. Han får helt enkelt vänta på att storasystemen ska läsa klart eller att familjens ekonomiska situation förbättras. Något som är mindre troligt, enligt Fernando.

– För de fattiga blir det bara svårare att klara sig för varje dag. Med dollarn har allt blivit dyrare i det här landet men lönerna stiger inte, säger han.

Nästan en tredjedel av barnen som bor på höglandet och i ecuadorianska Amazonas får inte gå i skolan, på grund av att deras familjer inte har råd. Inskrivning, skoluniform, skor och utbildningsmaterial kostar cirka 100 dollar, mer än halva månadsinkomsten för många familjer. I samband med skolstarten rapporterades det om uppslitande scener, där föräldrar tvingades välja vilket eller vilka barn som ska gå i skola, alternativt inget av dem. Och även för dem som har råd kan skolgången vara osäker.

I Ecuadors författning slås det fast att 30 procent av statsbudgeten ska vikas åt utbildning. Men i praktiken går inte ens hälften dit. De låga anslagen sätter många skolor i en svår situation. Eftersom rektorerna inte kan erbjuda rimliga löner är lärarbristen stor och utslitna lokaler är legio. Bara i provinsen Imbabura uppskattar de

lokala myndigheterna att det behövs 6,5 miljoner dollar för att rusta upp områdets närmare 100 skolor.

Till detta läsår höjdes anslagen till skolan från 850 miljoner dollar till 920 miljoner dollar. Ecuadors utbildningsminister Roberto Passailaigue anser att det bör räcka. Trots att nästan hela summan går till löpande utgifter, som löner. Att flera hundra tusen barn och ungdomar inte kan gå i skolan kommenterar han med att han är medveten om problemet men att det kräver en lång process och ”inte löses över en natt”.

I Ecuadors konstitution slås det fast att alla har rätt till tio års skolgång. Ett regeringsinitiativ som kallas Consulta Nacional de Educación ska bevaka att detta från och med år 2015 efterlevs. Men tvivlarna är många. Dels för att sådana löften givits förut. Ändå har skolfrågorna alltid åtnjutit ett svagt politiskt intresse. Sett över tjugo års tid har skolans del av budgeten blivit mindre. Och även om viljan finns är möjligheterna till omprioriteringar små. Ecuador lägger drygt 40 procent av sina tillgångar på att betala av på statsskulden. Världsbankens siffror visar på en genomsnittlig utbildningsnivå på sju år för kvinnor och lite mer för män. Analfabetismen har sjunkit de senaste åren, till strax över åtta procent. Men den är ojämnt fördelad och i vissa bergsområden kan en fjärdedel av befolkningen varken läsa eller skriva.

Majoriteten av skopputsarna på San Francisco är killar i skolåldern. De flesta bor i de enkla kvarteren något längre söderut, på gångavstånd från det vackra torget där de hoppas kunna locka flanerande turister. I de flesta fall går pengarna barnen får in direkt till föräldrarna, för att de ska klara mat och hyra. Men några arbetar just för att kunna finansiera studierna. För 13-åriga Luis Alberto blir det långa dagar. Han put-sar skor på dagarna och går i skola på kvällarna. Ibland kan han få ihop åtta dollar på en dag, men den här är varm och slö och det verkar inte vara någon fart på affärerna. Jämnåriga Angel Bayas jobbar på helgerna från sju på morgonen till sex på kvällen. – Jag måste ha pengar till en spanskabok. Skolan säljer den för sex dollar, förklarar han.

Text: Magnus Fränberg, info.ecuador@ubv.se Latinamerika Nr. 4/2004

Dakarkonferensen

Den 26-28 april 2000 samlades 1100 delegater i Dakar på World Education Forum för att diskutera utbildning. De löften som ställts upp tio år tidigare på en liknande konferens i Jomtien i Thailand hade inte uppfyllts. 1990 i Jomtien hade utbildning för alla utlovats till år 2000. I Dakar år 2000 kunde man konstatera att målet inte uppnåtts. Hur skulle man nu gå vidare?

Dakarkonferensen var både ett stort möte i plenum och arbete i en mängd olika mindre möten. Olika intressen drog åt olika håll. Även om diskussionerna i plenum ofta var välregisserade utspelades sig en mängd andra diskussioner i korridorer, inofficiella möten, i de olika seminarier som hölls och i de olika arbetsgrupperna.

Aktörerna i Dakar

De 1100 deltagarna kom från 181 länder. Bland deltagarna fanns två statschefer, presidenterna från Nigeria och Senegal, samt närmare 100 utbildningsministrar och flera biståndsministrar. FN:s generalsekreterare Kofi Annan var där liksom sex andra chefer för olika FN-organ och Världsbanken. Mer än hundra enskilda organisationer (NGOs – Non-governmental organisations) var också representerade. Uppslutningen var imponerande.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur) hade haft huvudansvaret för att organisera konferensen. Det var också UNESCO som hade haft ansvaret för hela processen kring utbildning för alla – EFA-processen (EFA är den engelska förkortningen av Education For All). Många hade varit kritiska mot UNESCO och menade att UNESCO inte klarat av att driva på processen för utbildning för alla.

En annan viktig aktör var Världsbanken. Världsbanken var bland annat representerad av sin ordförande James D. Wolfensohn som också var en av många talare vid konferensen. Eftersom Världsbanken har uppgiften att tillhandahålla lån och annat stöd till utveckling hade Världsbanken spelat en viktig roll för hur utbildningssystemen i många länder utvecklats. Världsbankens roll sågs på med kritiska ögon av många. En kritik var att Världsbanken i allt för hög utsträckning påverkat länders utbildning och att Världsbankens uppmärksamhet för utbildningsfrågor enbart styrdes av ett begränsat ekonomiskt intresse. En del menade ändå att Världsbanken borde ha ansvaret för att samordna världens ansträngningar för att uppnå utbildning för alla.

Ett stort antal utbildningsministrar från regeringar i syd var närvarande. De hade anledning att aktivt försöka få fram löften från den rika världen om ökade resurser till utbildning. Många länder hade gjort ansträngningar för att öka antalet barn i skolan och minska antalet analfabeter, men insett att de inte hade de resurser som krävdes. Andra kanske insåg att de egentligen inte hade satsat på utbildning under de gångna åren. I en del länder hade utbildningspolitiken kritiserats för att målet att uppnå utbildning för alla inte hade prioriterats.

Också regeringar från nord var närvarande. Några länder så som Storbritannien och Nederländerna var representerade av sina biståndsministrar. Sverige var representerad på hög nivå genom företrädare från både utbildningsdepartementet och Sida. Det fanns en kritik från många regeringar i syd mot regeringarna i nord för att syd inte fått tillräckligt med bistånd och för att reglerna kring biståndet var allt för krångliga. Det fanns också en ökad insikt bland regeringarna i världens rika länder att det krävdes ett gemensamt ansvar för att utbildning för alla skulle uppnås.

Utöver företrädare för regeringar och internationella regeringsorganisationer fanns också ett stort antal enskilda organisationer på plats. Dagarna innan den officiella konferensen öppnades hade med stöd av UNESCO en särskild konferens om utbildning och enskilda organisationers roll organiserats. För att få ökad slagkraft hade ett antal organisationer gått samman och bildat GCE (Global Campaign for Education). GCE hade uppstått genom kontakter mellan framförallt Education International, Oxfam och Action Aid. Det intressanta med GCE var att koalitionen bestod

av både organisationer som Oxfam och Action Aid som arbetade med bistånd och opinionsbildning och av Education International som är internationella federationen av lärarorganisationer. Under månaderna innan Dakar hade GCE börjat driva en kampanj för utbildning för alla. Kampanjen kulminerade delvis i Dakar. På väg ut till det konferenscenter där konferensen ägde rum hade GCE köpt annonsplatser på alla tillgängliga annonsplatser. De flesta delegater bodde inne i Dakar och hämtades med bussar varje morgon för att åka ut till konferenscentret. På vägen påminnes de om de svikna löftena från konferensen i Jomtien tio år tidigare och uppmanades att nu skapa förutsättningarna för en lösning.

Den starka närvaron av enskilda organisationer i Dakar sågs säkert med blandade känslor av flera regeringsföreträdare. Oavsett vad några kanske innerst inne tänkte så innebar Dakar på många sätt ett erkännande av den viktiga roll enskilda organisationer hade spelat och skulle kunna spela för att målet utbildning för alla skulle uppnås.

Vad uppnåddes i Dakar?

Vad hände då i Dakar? När konferensen väl avslutades den 28 april var många nöjda med resultatet, men några var också besvikna. Inte minst bland företrädarna från en del enskilda organisationer fanns en viss besvikelse. En del hade hoppats på betydligt klarare åtaganden från regeringar både i nord och i syd. Andra tyckte dock att konferensen hade blivit en framgång. Nya mål hade satts upp och även om några hade önskat mer så hade ändå en hel del uppnåtts.

Resultaten från Dakar och vägen både fram till Dakarkonferensen och vad som har hänt därefter kommer att vidare utvecklas i kapitel 3. Men innan detta behandlas kan det vara viktigt att både se tillbaka i tiden och att också titta på hela det system kring mänskliga rättigheter som faktiskt världens regeringar har varit överens om, inte bara i Jomtien och Dakar. En kort historik följer nedan. Kapitel 2 behandlar sedan de internationella rekommendationer som finns kring utbildning och varför utbildning för alla är så viktigt. I kapitel 3 tas den historiska tråden upp igen.

En kort historik

Under en period av 100 år, från 1800-talets början till 1900-talets början, genomfördes allmän skolplikt i nära nog samtliga västeuropeiska stater. Successivt kom detta att innebära att alla barn åtminstone gick ett par år i skolan samt att analfabetismen i stort sett försvann i dessa länder. Nordamerika genomgick en liknande utveckling under samma tidsperiod. I Östeuropa infördes i regel skolplikten något senare (Sjöstedt & Sjöstrand, 1969). I Afrika, Asien och stora delar av Latinamerika ägde inte en liknande utveckling rum. Kolonialiseringen av många länder innebar att inhemska utbildningssystem hade slagits sönder. Kolonialmakterna var inte heller intresserade av att bygga upp omfattande nya utbildningssystem. Deras främsta intresse var att utbilda ett begränsat antal personer som kunde användas i kolonialadministrationen. I några länder kom kyrkan att spela en viktig roll för att bygga upp skolor. Detta skedde i regel som ett led i missionsarbetet. De flesta forna kolonier hade ett relativt lågt antal människor som fått utbildning när självständighet uppnåddes under åren efter andra världskriget.

Under den period av avkolonialisering som påbörjades efter andra världskriget förväntade sig många, inte minst befolkningarna i de forna kolonierna, att en liknande utveckling skulle äga rum i tredje världen som den som hade skett vad det gällde utbildning i Europa under 1800-talet. Fram till 70-talets slut ökade också i Afrika, Asien och Latinamerika andelen barn och ungdomar som gick i skolan samtidigt som antalet analfabeter minskade. Parallellt med den utvecklingen ökade också kontinuerligt de resurser som satsades på utbildning.

80-talet innebar en trendvändning. Antalet barn som började skolan och antalet läs- och skrivkunniga i befolkningen stagnerade eller till och med minskade i en del länder. Detta var till stor del ett resultat av den ekonomiska kris som många länder upplevde och de strukturanpassningsprogram som på IMF:s (International Monetary Fund – Internationella valutafonden) och Världsbankens initiativ introducerades i flera länder. Under 80-talet kom det att stå klart att de stora summor med pengar som kommersiella banker, kreditläneinstitut och biståndsorganisationer lånat ut till länder i Afrika, Asien och Latinamerika inte skulle kunna betalas tillbaka utan vidare. IMF och Världsbanken fick rollen som samordnare av fordringsägarnas anspråk (Hermele, 2004). En metod att skapa förutsättningarna för världens fattiga länder att betala tillbaka sina skulder var att introducera de så kallade strukturanpassningsprogrammen. En viktig del av dessa program var att skära ner de offentliga utgifterna. Eftersom skola och undervisning i regel utgör en av de större posterna i ett lands statsbudget minskade utgifterna för utbildning i många länder. I Afrika söder om Sahara sjönk de investeringar som gjordes i utbildning från 5,3 procent av BNP 1980 till 4,5 procent 1985 för att sedan öka något till 4,7 procent 1990, en nivå som trots ökningen var lägre än den 1980. Omräknat i pengar innebar detta att investeringarna i utbildning sjönk från 10,8 miljarder US-dollar 1980 till 8,6 miljarder US-dollar 1990. Den genomsnittliga kostnaden per elev sjönk i Afrika söder om Sahara från 83 US-dollar till 76 US-dollar. Andelen barn som gick i grundskola av en årskull sjönk i Afrika söder om Sahara från 77,5 procent till 68,3 procent (UNESCO, 1993). Bland de fattigaste länderna minskade statens utgifter för utbildning med 25 procent per elev under 80-talet (Sida, 1990). Inom samma grupp länder ökade antalet analfabeter mellan 1980 och 1990 från 124,6 miljoner till 148,2 miljoner (UNESCO, 1993).

I denna situation upplevdes att en särskild kraftsamling behövdes för att vända trenden och ge ny kraft åt arbetet med att ge alla barn skolutbildning och att utrota analfabetismen. Världskonferensen "Utbildning för alla" i Jomtien 1990 (ofta refererad till som Jomtienkonferensen) var ett försök att göra detta.

2. Rätten till utbildning

Utbildning brukar ofta anges som en rättighet. Ett sådant perspektiv utgår ifrån individens rättigheter så som de kommer till uttryck i olika internationella överenskommelser. Ett annat perspektiv är att tala om utbildning som något nödvändigt både för individens utveckling och för samhällets utveckling. Argumentationen för utbildning för alla följer i stort dessa två huvudlinjer som inte utesluter varandra. Utbildning för alla motiveras dels med att utbildning är en rättighet och dels med att utbildning är ett redskap för ekonomisk utveckling. Båda dessa argument fanns angivna i Jomtiendeklarationen, *”utbildning är en fundamental rätt för alla folk, män och kvinnor, i alla åldrar, världen över”* (s. 4, UNESCO, 1991) samt *”utbildning kan hjälpa till att trygga en säkrare, hälsosammare, mer blomstrande värld med bättre miljö, och samtidigt bidra till sociala och ekonomiska och kulturella framsteg, tolerans och internationellt samarbete”* (s. 4, UNESCO, 1991).

I detta kapitel görs först en genomgång av olika FN-dokument där rätten till utbildning har fastställts och därefter följer en genomgång om vad som sägs om olika gruppers rätt till utbildning. Sist i kapitlet utvecklas ett resonemang kring varför utbildning anses vara viktigt för både individens och samhällets utveckling.

Rätten till utbildning i internationella överenskommelser

Att betrakta utbildning som en rättighet har en lång tradition inom FN:s system för mänskliga rättigheter. Rätten till utbildning behandlas i flera olika förklaringar och konventioner.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna

I FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 anges i artikel 26, första paragrafen: *”Envar har rätt till undervisning. Undervisningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära undervisningen skall vara obligatorisk. Yrkesundervisning och teknisk undervisning skall vara allmänt tillgänglig. Den högre undervisningen skall stå öppen i lika mån för alla på grundval av deras duglighet.”* (texten på svenska till ”FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna” finns i bland annat Dunér, 1995).

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna är inte ett juridiskt bindande dokument. FN:s medlemsstater kan möjligen sägas vara moraliskt förpliktigade att leva upp till förklaringens målsättningar. Inom FN och andra internationella organisationer för samarbete mellan stater brukar man skilja på två typer av dokument; förklaringar och deklARATIONER å ena sidan, som inte är juridiskt bindande och konventioner, å andra sidan som är juridiskt bindande när de ratificeras av en stat. Att en stat ratificerar en konvention innebär att staten förpliktigar sig att följa konventionens krav och se till att landets lagstiftning står i överensstämmelse med dessa. Dessutom finns i regel kopplat till varje konvention någon form av internationellt övervakningssystem (Melander, 1995).

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna har kompletterats med två konventioner: Internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter och Internationella konventionen om medborgerliga och politiska rät-

tigheter. Bägge dessa konventioner antogs av FN:s generalförsamling och öppnades för ratificering 1966. 2004 hade 149 stater ratificerat konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter och 152 stater hade ratificerat konventionen om politiska och medborgerliga rättigheter (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2004). Sverige har ratificerat bägge dessa konventioner.

Om utbildning sägs i Konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter artikel 13;

"1. Konventionsstaterna erkänner rätten för envar till utbildning. De är överens om att utbildningen skall syfta till att till fullo utveckla den mänskliga karaktären och insikten om människans värde, samt att den skall stärka respekten för mänskliga rättigheter och grundläggande friheter. De är vidare överens om att utbildningen skall göra det möjligt för envar att göra en nyttig insats i ett fritt samhälle, främja förståelsen, fördragsamheten och vänskapen mellan alla nationer och mellan alla rasgrupper, etniska grupper eller religiösa grupper, och även främja Förenta Nationernas verksamhet för fredens bevarande.

2. Konventionsstaterna erkänner, att till säkerställandet av denna rätt till fullo förverkligas:

a) grundskoleundervisning skall vara obligatorisk och kostnadsfri tillgänglig för alla;

b) den undervisning i olika former, däribland den tekniska och yrkesmässiga, som följer efter grundskolan, skall göras allmänt tillgänglig och åtkomlig för alla genom varje därtill ägnat medel och då i synnerhet genom det successiva införandet av kostnadsfri undervisning;

c) den högre undervisningen skall likaledes göras åtkomlig för envar, som är lämpad för sådan undervisning, genom varje därtill ägnat medel och då i synnerhet genom det successiva införandet av kostnadsfri undervisning;

d) den grundläggande utbildningen skall så långt som möjligt uppmuntras och intensifieras för alla, som ej erhållit någon grundskoleundervisning eller ej avslutat hela denna;

e) utvecklingen av ett system med skolor på alla nivåer skall aktivt fullföljas, ett lämpligt system med stipendier skall införas och de materiella villkoren för lärarkåren fortlöpande förbättras." (texten på svenska till Internationella konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter finns i bland annat Dunér, 1995).

Barnets rättigheter

Rätten till utbildning har också behandlats av FN i samband med barnets rättigheter. 1959 antogs av FN en Förklaring om barnets rättigheter (texten till FN:s "Förklaring om barnets rättigheter" på svenska finns bland annat i Svenska UNICEF-kommittén, 1985). Som nämndes ovan är inte förklaringar juridiskt bindande dokument, därför har också inom detta område förklaringen kompletterats med Konventionen om barnets rättigheter. 1989 antogs denna konvention av FN:s generalförsamling och länder inbjöds att ratificera konventionen. 1999 hade konventionen undertecknats av alla världens stater, med två undantag (USA och Somalia) (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2004).

Artikel 28 i konventionen behandlar barns rätt till utbildning:

"1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt

a) göra grundutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgänglig för alla;

b) uppmuntra utvecklingen av olika former av undervisning som följer efter grundutbildningen, innefattande såväl allmän utbildning som yrkesutbildning, göra dessa tillgängliga

och åtkomliga för varje barn samt vidta lämpliga åtgärder såsom införandet av kostnadsfri utbildning och ekonomiskt stöd vid behov;

c) göra högre utbildning tillgänglig för alla på grundval av förmåga genom varje lämpligt medel;

d) göra studierådgivning och yrkesorientering tillgänglig och åtkomlig för alla barn;

e) vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott.

/.../

3. Konventionsstaterna skall främja och uppmuntra internationellt samarbete i utbildningsfrågor, särskilt i syfte att bidra till att avskaffa okunnighet och analfabetism i hela världen och för att underlätta tillgång till vetenskaplig och teknisk kunskap och moderna undervisningsmetoder. Särskild hänsyn skall härvid tas till utvecklingsländernas behov.” (texten på svenska till ”Konventionen om barnets rättigheter” finns bland annat i Skolverket, 1994)

Rätten till utbildning, rättigheter i utbildning och rättigheter genom utbildning

Rätten till utbildning kan beskrivas på olika sätt. EFA Global Monitoring Report 2003/4 (EFA, 2003) liksom FN:s särskilde rapportör för rätten till utbildning, Katarina Tomaševski (2001a), gör en distinktion mellan rätten till utbildning, rättigheter i utbildning och rättigheter genom utbildning. EFA Global Monitoring Report 2003/4 (EFA, 2003) relaterar detta speciellt till flickors rättigheter. Flickor har en rätt att få utbildning, men de måste också ha rättigheten att få gå i skolor där de kan känna sig säkra och där de behandlas rättvist. Därtill kommer att flera andra rättigheter, så som rätten till ett arbete kan uppnås genom utbildning.

Tomaševski påpekar att det inte finns någon rätt till utbildning om inte regeringar vidtar olika åtgärder. Hon lyfter fram vad hon refererar till som fyra A. På engelska står dessa fyra A för availability, access, acceptability och adaptability (Tomaševski, 2001a). På svenska kan det närmast översättas som tillgänglighet, tillträde, acceptans och anpassningsbarhet. Tillgänglighet handlar om att utbildningsinstitutioner görs tillgängliga för medborgarna. Tillgång innebär att inga ekonomiska eller juridiska hinder ska finnas för barn att gå i skolan och för barnens föräldrar att skicka sina barn till skolan. Acceptans innebär att den verksamhet som bedrivs i skolan håller en sådan kvalitet så att föräldrar vill skicka sina barn till skolan. Det kan också vara en fråga om att se till att skolan är en säker plats. Anpassningsbarhet slutligen är en fråga om att se till så att även barn som inte tillhör samhällets majoritetsgrupper har möjlighet att gå i skolan. Det kan både vara en fråga minoriteters rättigheter och rättigheter för barn med olika funktionshinder.

Tomaševski sammanställer de fyra A:na och rätten till, i och genom utbildning till en modell:

Figur 1. Rätt till utbildning, rättigheter i utbildning och rättigheter genom utbildning

Rätten till utbildning	tillgänglighet	-ekonomiska resurser som möjliggör genomförande av utbildning -det antal skolor som krävs för att ge alla barn utbildning -det antal lärare som krävs för att ge alla barn utbildning
	tillträde	-avskaffandet av olika juridiska och andra hinder som gör det svårt för barn att få gå i skolan -avskaffande av ekonomiska hinder som finns för föräldrar att skicka barnen till skolan -avskaffande av skolavgifter, dåliga scheman, långa avstånd och andra hinder som försvårar för barn att gå i skolan
Rättigheter i utbildning	acceptans	-föräldrars rättighet att välja utbildning -garantera en viss standard vad det gäller kvalitet och hygieniska förhållanden -vilket språk undervisningen bedrivs på -avskaffande av censur -erkännande av barns juridiska status
	anpassningsbarhet	-barn från minoritetsgrupper -barn från ursprungsbefolkningar -barnarbetare -barn med olika handikapp -barn till invandrare
Rättigheter genom utbildning		-överensstämmelse med åldersregler -avskaffande av barnäktenskap -avskaffande av barnarbete -motverka barnsoldater

Källa: Tomaševski, 2001a, s. 12

Som framgår av modellen så krävs en rad åtgärder av regeringar för att rätten till utbildning ska uppfyllas. Att garantera rätten till utbildning i ett lands lagstiftning innebär inte att rätten automatiskt uppfylls. Av 186 länder som undersökts av Tomaševski (s. 18, 2001b,) så visade sig att 142 har en lagstiftning där rätten till utbildning garanteras. Många av de länder som faktiskt garanterar sina medborgare utbildning har långt ifrån uppnått målet utbildning för alla.

Olika grupper rätt till utbildning

Rätten till utbildning gäller så som den formuleras i olika FN-dokument. Ändå visar internationell statistik att vissa grupper i samhället oftare än andra inte får tillgång till utbildning. Texterna till konventionerna som beskrivs nedan finns tillgängliga bland annat på hemsidan <http://www.humanrights.se>.

Flickor och kvinnors rätt till utbildning

Flickor och kvinnor diskrimineras mer eller mindre i alla samhällen. Denna diskriminering förekommer också inom utbildningsområdet. All tillgänglig statistik visar att flickor och kvinnor i de flesta länder har sämre tillgång till utbildning än pojkar och män. Orsakerna till denna diskriminering är många. I många familjer värderas helt enkelt flickorna lägre än pojkarna. Eftersom flickorna ändå ska giftas bort och bidra till en annan familjs försörjning är motivationen att investera i flickornas utbildning lägre än den för att investera i pojkarnas utbildning. Ofta är också flickornas arbete i hemmet viktigare för familjen än pojkarnas och att skicka flickorna till skolan innebär därför större problem för familjerna än att skicka pojkarna till skolan.

Inom FN-systemet finns en konvention om avskaffande av alla former av diskriminering av kvinnor. Denna konvention antogs av FN:s generalförsamling den 18 december 1979 och förbjuder diskriminering av kvinnor på samhällslivets alla områden inklusive utbildning. Konventionen har ratificerats av 177 stater, däribland Sverige (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2004).

En särskild konferens om kvinnor organiserades av FN i Peking 1995. Vid konferensen antogs en deklaration och handlingsplan. Konferensen förklarade att investeringar i kvinnors och flickors utbildning är en av de bästa metoderna för att uppnå en hållbar utveckling och ekonomisk tillväxt. Konferensen uppmanade världens regeringar att öka flickors deltagandekvot i utbildning genom att avsätta nödvändiga ekonomiska resurser och ge föräldrar stöd för att sända flickor till skolan genom bland annat flexibla skolscheman och stipendier.

Etniska minoriteter

En annan grupp som ofta har begränsad tillgång till utbildning är barn och vuxna som tillhör etniska minoriteter. Ett särskilt problem i detta sammanhang är vilken typ av utbildning som dessa minoriteter erbjuds. Utbildning kan i många sammanhang användas av en etnisk grupp gentemot andra grupper för att tvinga fram anpassning till en viss kultur och främjande av ett visst språk. Inom FN-systemet finns flera konventioner som behandlar diskriminering på grund av ras och etnisk tillhörighet.

1965 antog FN en konvention mot alla former av rasdiskriminering. De stater som ratificerat konventionen förbinder sig ”att förbjuda och avskaffa rasdiskriminering i alla dess former och att tillförsäkra envar, utan åtskillnad grundad på ras, hudfärg eller nationalitet eller etniskt ursprung, likhet inför lagen” (artikel 5). En rad områden nämns särskilt och bland dem rätten till undervisning och utbildning, (artikel 5, v). Konventionen har ratificerats av 169 länder, däribland Sverige (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2004).

1990 antog FN en deklaration om skydd av och rättigheter för invandrade arbetare

och deras familjer. I deklARATIONENS artikel 30 sägs att barn till invandrade arbetare ska ha samma rätt som barn från den inhemska befolkningen till utbildning.

1992 antog FN en konvention om rättigheterna för personer som tillhör nationella, etniska, religiösa eller språkliga minoriteter. I konventionen sägs att personer som tillhör dessa minoriteter ska ha samma rättigheter som andra medborgare. I två delparagrafer till artikel 3 tas dels rätten att få lära sig sitt modersmål upp och dels rätten att få kunskaper om samhället som helhet.

Ytterligare en konvention som berör rätten till utbildning för minoriteter är konventionen om ursprungsbefolkningar som antogs 1989. Med begreppet ursprungsbefolkningar avses sådana folkgrupper som skiljer sig från andra befolkningsgrupper i samhället och vars status i hög grad är reglerad genom deras egna regler och/eller folkgrupper som är ättlingar till den befolkning som ursprungligen befolkade ett geografiskt område innan det erövrades eller kolonialiserades av andra folkgrupper (artikel 1). Konventionen garanterar att dessa folkgrupper ska ha samma rättigheter som andra grupper i samhället. En hel sektion av konventionen behandlar utbildningsfrågor. Ursprungsbefolkningar ska ha samma rätt till utbildning som andra grupper (artikel 26) och de ska också ha möjlighet att ha ett inflytande över de utbildningsinstitutioner där de deltar i utbildningen, men de har också rätten att starta sina egna institutioner (artikel 27). Barn ska ges möjlighet att lära sig läsa och skriva på både sitt eget språk och landets majoritetsspråk (artikel 28).

Flyktingar

En grupp som ofta har svårigheter att få utbildning är flyktingar. Också inom detta område finns en särskild konvention – konventionen angående flyktingars rättsliga ställning som antogs 1951. I konventionens artikel 22 sägs att flyktingar ska ha samma rätt till grundskoleutbildning som landets egna medborgare och en så förmånlig behandling som möjligt vad det gäller möjligheter till vidare studier.

Barnarbete och utbildning

Ännu en grupp som det finns anledning att speciellt behandla är barnarbetare. Enligt ILO:s (International Labour Organization) beräkningar finns bland barn i åldern 5 till 14 år i världen omkring 182 miljoner barnarbetare. Åtminstone 10 miljoner av dessa arbetar heltid och utför arbete som kan anses vara skadliga för deras hälsa. Om också barn i åldern 14 till 18 år tas med så blir antalet barnarbetare minst 246 miljoner, varav 170 miljoner utför arbete som är skadligt för deras hälsa. Omkring 60 procent av alla barnarbetare i världen finns i Asien, 21 procent i Afrika och 9 procent i Latinamerika (ILO, 2003; ILO 2004). Dessa barn utsätts inte bara för stora faror, utan de berövas också möjligheten att få en utbildning.

Barnkonventionen behandlar i artikel 32 barns rätt till skydd mot ekonomiskt utnyttjande: *”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till skydd mot ekonomiskt utnyttjande och mot att utföra arbete som kan vara skadligt eller hindra barnets utbildning eller äventyra barnets hälsa eller fysiska, psykiska, andliga, moraliska eller sociala utveckling.”*

ILO är det FN-organ som bevakar frågor rörande arbetsmarknad och arbete och som därmed också följer frågor kring barnarbete. I detta sammanhang har man inom

ILO:s system av rekommendationer och konventioner också behandlat rätten till utbildning. År 2000 antogs "Konventionen om förbud mot och omedelbara åtgärder för att avskaffa de värsta formerna av barnarbete" (Konvention 182). I konventionen sägs att de stater som har ratificerat konventionen "skall, med hänsyn till undervisningens betydelse för att avskaffa barnarbete, vidta effektiva och tidsbestämda åtgärder för att a) förhindra att barn anlitas för de värsta formerna av barnarbete, b) tillhandahålla nödvändig och lämplig direkt hjälp för att avlägsna barn från de värsta formerna av barnarbete och sörja för deras rehabilitering och anpassning i samhället, c) tillgodose tillgång till kostnadsfri grundskoleutbildning och, där så är möjligt och lämpligt, yrkesutbildning för alla barn som har avlägsnats från de värsta formerna av barnarbete, d) identifiera och ta direktkontakt med särskilt utsatta barn, e) beakta flickors speciella situation (artikel 7, paragraf 1). På mindre än tre år har 132 länder ratificerat konventionen. Ingen annan ILO-konvention har ratificerats av så många länder på så kort tid (ILO, 2004).

Utbildning för barn med särskilda behov

Alla barn har inte samma behov. En del barn har behov av att få sin utbildning organiserad på ett annat sätt än det som kanske passar majoriteten av barn. Barn som har nedsatt syn, nedsatt hörsel, begränsad rörelseförmåga eller andra typer av funktionshinder har särskilda behov som inte alltid beaktas i olika länders utbildningssystem. Särskilt stora kan problemen bli i de länder där enbart en begränsad del av alla barn får utbildning. Man räknar med att 40 miljoner av alla de barn som inte går i skolan är barn med något funktionshinder. Omkring fem procent av alla barn med funktionshinder i världen beräknas avsluta grundskolan (Millenium Project, Taskforce Education, 2005).

I juni 1994 organiserades av UNESCO i Salamanca i Spanien en världskonferens om undervisning för att möta särskilda behov. Konferensen deklarerade att alla barn har rätt till utbildning och måste ges en chans att få lära sig grundläggande färdigheter. Konferensen uppmanade alla länder att se specialundervisning som en integrerad del av sin utbildningsstrategi och att anslå de resurser som behövs för att alla barn oavsett förmåga ska kunna få gå i skola (UNESCO, 1994).

Vuxnas utbildning

Mycket av diskussionen ovan har handlat om barns rättigheter till utbildning, men det finns också anledning att se på vuxnas utbildning som en rättighet. Många vuxna har som barn inte fått möjligheten att få en grundläggande utbildning och har därmed inte fått den rätt till utbildning som de borde ha fått. I takt med att livslångt lärande allt mer blir en norm för utbildning blir därmed olika former av vuxenutbildning allt viktigare. Möjligheten att få delta i utbildningen blir då utifrån detta perspektiv också en rättighetsfråga. Vuxenutbildning är ett omfattande begrepp som rymmer allt från alfabetiseringskurser till avancerad yrkesutbildning.

I juli 1997 organiserades i Hamburg en stor konferens för att diskutera vuxenutbildningsfrågor (CONFINTEA – The Fifth International Conference on Adult Education). I konferensens slutdokument manades till förnyade insatser för utbildning för vuxna. (UNESCO, 1997).

Varför är utbildning viktigt?

Vilka är då skälen till att utbildning betraktas som en mänsklig rättighet? Som skrevs ovan kan detta ses ur två perspektiv; individens och samhällets.

Utbildningens betydelse för individen

Utbildning är ofta en förutsättning för att ge människor en möjlighet att få en hygglig inkomst och utbildning är definitivt nödvändigt för att människor ska kunna förbättra sina ekonomiska villkor. Det finns en rad undersökningar som visar att inkomster i regel ökar med utbildning och att bland annat personer som arbetar utan fast anställning, så kallade self-employed, har bättre möjligheter att förbättra sin situation när de kan läsa och skriva (se till exempel World Bank, 2002a). Andra undersökningar visar att bönder som gått i skolan är mer produktiva än de som inte har gått i skolan (World Bank, 1989).

Utbildning bidrar också till att underlätta för människor att utöva sina medborgerliga rättigheter. För att kunna delta fullt ut i olika aktiviteter i ett demokratiskt samhälle är det nödvändigt att kunna ta del av information och kritiskt granska olika uttalanden och uppgifter.

Också människors hälsa är relaterad till utbildning. Människor som har utbildning har större möjligheter att hålla sig friska och att tillgodogöra sig hälsoråd och ta emot information om medicin och läkemedel.

Inte bara den individ som genomgått utbildning påverkas utan hela personens omgivning. Sannolikheten för ett barn att få börja i skolan istället för sättas i arbete vid en tidig ålder är mycket större för de barn som kommer från hem där föräldrarna har fått utbildning än för de vars föräldrar saknar utbildning. Det tycks också vara så att just moderns utbildning är viktig i detta sammanhang. I familjer där mödrarna har utbildning så är det i regel betydligt mer troligt att barnen också får utbildning än i familjer där enbart fäderna har utbildning. En rad undersökningar bekräftar detta (Millennium Project, Task Force Education, 2005). Också barnens hälsa påverkas. Barn till föräldrar som kan läsa och skriva har större chanser att få en god hälsa än de barns vars föräldrar saknar grundläggande kunskaper i att läsa och skriva. Barn till mödrar med utbildning har betydligt bättre chanser att uppnå vuxen ålder än de vars mödrar saknar utbildning (World Bank, 1989).

Utbildningens betydelse för samhällets utveckling

Argumenten kring utbildning som en mänsklig rättighet fokuserar på individen och vad utbildning kan betyda för denna. Det andra starka argumentet för utbildning för alla är utbildningens betydelse för samhället som helhet. Detta kan ses från tre perspektiv:

- Ekonomisk utveckling
- Demokratisk utveckling
- Utveckling och omsorg om miljön

Om argumentationen för utbildning för alla som en rättighet har utvecklats inom FN:s system för mänskliga rättigheter kan man säga att argumentationen om utbildning som ett redskap för ekonomisk utveckling utvecklats av Världsbanken. Världs-

banken har i flera sammanhang kritiserats för de strukturanpassningsprogram som banken tillsammans med IMF introducerat i många länder. Eftersom policyn var att krympa de offentliga utgifterna berördes ofta utbildningen negativt (se sidan 12). Under slutet av 80-talet tycks Världsbanken i ökad omfattning tagit till sig av den kritik som man utsatts för. I en rad skrifter har Världsbanken pekat på nödvändigheten av att investera i utbildning. I ett "Discussion Paper" från 1989 beställt av Världsbanken analyseras relationen mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Slutsatserna som dras är att investeringar i utbildning och i vad man kallar för "humankapital" ger betydligt större avkastning än investeringar i byggnader, maskiner och annan utrustning. Mest lönsamt är att investera i grundskoleutbildning och därefter i gymnasieutbildning. Kostnaderna för grundskoleutbildning är relativt små i jämförelse med den vinst som görs genom ökade inkomster och ökad produktivitet. Allmänt gäller att ju mer utvecklat ett land är desto mindre lönsamt blir investeringar i utbildning. Individerna tjänar i regel mer på investeringar i utbildning än vad samhället som helhet gör. Detta gäller i högre grad för högre utbildningar än för grundskoleutbildning (s. 19-21, Tilak, 1989).

I Världsbankens rapport om Afrika "Sub-Saharan Africa. From Crisis to Sustainable Growth" från 1989 (World Bank, 1989) sägs att ökade investeringar i utbildning kan öka tillväxten på flera olika sätt. Analyser från Afrika visar att enligt det man kallar för nytto-kostnadsberäkningar av grundskoleutbildning ger sådan utbildning en avkastning på 26 procent, gymnasieutbildning 17 procent och högre utbildning 13 procent. Utbildning ses utifrån detta som ett viktigt element i utvecklingen i ordets bredaste bemärkelse. Utbildning bidrar till att ge de fattigaste bättre förhållanden och möjligheter att påverka i egenskap av medborgare (s. 77, World Bank, 1989).

Liknande resonemang återkommer i Världsbankens sammanfattande rapport från 1995 där diskussionen om strategier och prioriteringar inom utbildningsområdet tas upp. Man konstaterar att investeringar i utbildning leder till ackumulation av "humankapital", vilket ses som nyckeln till hållbar ekonomisk tillväxt och ökade inkomster. Utbildning och då särskilt grundskoleutbildning bidrar till att reducera fattigdom genom att öka fattigas produktivitet, minska fertiliteten, förbättra hälsan och hjälpa människor att delta i ekonomin och samhällslivet. Dessutom bidrar utbildning till att stärka det civila samhällets institutioner, utveckla kunnandet i landet och till bättre administration (s. 19, World Bank, 1995a).

Det finns ett klart samband mellan länders utbildningsnivå och deras BNP (bruttonationalprodukt). Utbildning tycks vara en nödvändig förutsättning för ekonomisk tillväxt, men inte alltid en tillräcklig förutsättning. Det finns länder med låg BNP per capita och relativt hög utbildningsnivå, men knappast några länder med låg utbildningsnivå och hög BNP per capita. Enda undantaget är länder med exceptionella naturtillgångar. Det finns anledning att beskriva utbildning som en strategisk satsning för ekonomisk utveckling. Det innebär inte att en satsning på utbildning omedelbart leder till ekonomisk tillväxt. Utbildning måste ses som en långsiktig satsning. De nordiska länderna kan ses som ett exempel på detta. De nordiska länderna har under de senaste hundra åren gjort omfattande satsningar på utbildning och har samtidigt kunnat bygga upp stabila välfärdsstater som i regel toppar FN:s statistik för indikatorer som mäter välbefinnande och utveckling.

Flera bedömare menar att dokumenten från Jomtienkonferensen 1990 i högre grad kom att präglas av Världsbankens perspektiv om utbildning som en ekonomisk investering än av perspektivet om utbildning som en mänsklig rättighet. Detta betyder bland annat att man i mindre utsträckning talar om rätten till en utbildning som är kostnadsfri och istället betonar tillgång till utbildning. En sådan kritik har bland annat framförts av FN:s särskilde rapportör för rätten till utbildning, Katarina Tomaševski (s. 11, United Nations Economic and Social Council, 1999). I dokumenten från Dakarkonferensen kom detta delvis att justeras.

Utbildning tjänar inte enbart som instrument för att skapa ekonomisk tillväxt utan också som ett viktigt redskap för att lägga grunden till demokratiska samhällen. För att skapa ett brett deltagande bland medborgarna i samhällslivet krävs att medborgarna har fått en viss grad av utbildning. Ett samhälle där medborgarna aktivt kan delta i diskussioner och följa samhällsutveckling har bättre förutsättningar för att skapa stabilitet än samhällen där människor saknar dessa möjligheter. På lång sikt är de beslut som grundats på deltagande i samhället effektivare än de som fattats av ett fåtal. Många politiska tänkare har förutsatt att demokrati kräver bildade medborgare, men en fråga för diskussion har varit om vad som kommer först: demokratin eller den bildade medborgaren. Krävs bildade medborgare för att skapa demokrati eller skapar demokratin bildade medborgare (Bobbio, 1987). Utbildning i sig är inte en garanti för folkligt deltagande, men utbildningssystemet är en av flera institutioner som bidrar till att skola in unga människor i samhällets politiska liv (Fägerlind & Saha, 1989).

Kopplat till detta är också människors möjligheter att bekämpa korruption och maktmissbruk. En hög utbildningsnivå i ett land är ingen automatisk garanti mot korruption, men det underlättar åtgärder för att begränsa dessa företeelser.

Utbildning har också en viktig roll att fylla för att skapa omsorg om miljön. För att kunna skapa en balanserad utveckling som leder till både ekonomisk utveckling och som ser till att en nödvändig ekologisk balans uppnås krävs kunskaper. Kunskaper om långsiktiga ekologiska samband hos breda befolkningsgrupper är av avgörande betydelse för varje samhälles utveckling (Fredriksson & Wahlström, 1993).

En särskild utmaning i detta sammanhang är att kunna förena nya kunskaper med gamla kunskaper. I många samhällen finns traditionellt goda kunskaper om hur den ekologiska balansen bevaras. Det är viktigt att ta vara på dessa kunskaper och se till att genuina kunskaper inte ersätts med nya kunskaper som enbart leder till yttlig förståelse av komplexa sammanhang. Ur detta perspektiv är det av avgörande betydelse att skolan förmår att knyta an till de kunskaper som redan finns i samhället och tillför de nya kunskaperna inte som ett alternativ till de gamla utan som ett komplement. Den förre amerikanske vicepresidenten Al Gore reflekterade över detta dilemma i sin bok "Uppdrag Jordan" med följande ord: "*Utbildning är återvinning av kunskap, men vi tycker att det är lättare att producera nya fakta än att bevara och använda den kunskap som vi redan har*" (s. 211, Gore, 1993).

Rätten till en god utbildning

Det finns anledning att lite mer reflektera över vad rätten till utbildning betyder. Är rätt till utbildning enbart en rätt att få komma till en skola och delta i undervisningen i ett överfyllt klassrum? I flera av de citerade rekommendationerna och konventionerna ovan talas inte bara om rätten till utbildning utan också om vad utbildningen ska innehålla. I konventionen om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter sägs i artikel 13, paragraf 1 att konventionsstaterna "är överens om att utbildningen skall syfta till att till fullo utveckla den mänskliga karaktären och insikten om människans värde, samt att den skall stärka respekten för mänskliga rättigheter och grundläggande friheter". I Förklaringen om barnets rättigheter sägs i grundsats 7: "Barnet skall åtnjuta en undervisning som främjar dess allmänbildning och sätter det i stånd att under likvärdiga yttre betingelser utveckla sina färdigheter, sitt personliga omdöme och sin känsla för moraliskt och socialt ansvar och att bli en nyttig samhällsmedlem."

I Barnkonventionens artikel 29 behandlas utbildningens syfte:

"Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att

- (a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga;*
- (b) utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt för de principer som uppställts i Förenta nationernas stadga;*
- (c) utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen;*
- (d) förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar;*
- (e) utveckla respekt för naturmiljön"*

En nästan klassisk definition på vad kvalitet i utbildningen är finns i boken "The World Crises in Education: The View from the Eighties" (Coombs, 1985). Enligt Coombs så betyder kvalitet mycket mer än det som vanligen definieras som elevprestationer. Kvalitet handlar också om relevansen av det som elever lär sig och hur väl det är anpassat till elevens nuvarande och framtida behov. Kvalitet används också för att beskriva förändringar i själva utbildningssystemet med avseende på systemets input (det vill säga elever, lärare, resurser, utrustning med mera), dess mål, läroplan och teknologi. (s. 105, Coombs, 1985).

Också Världsbanken har försökt definiera kvalitet. I rapporten "Priorities and Strategies for Education" (1995) konstaterades att det är svårt att definiera och mäta kvalitet. En definition av kvalitet måste innehålla referenser till vad eleverna lär sig. Till detta bör också läggas ett resonemang kring relationen mellan vad man lär, hur man lär och i vilken miljö man lär (s. 46, World Bank, 1995a).

EFA Global Monitoring Report 2005 (EFA, 2004) diskuterar speciellt vad som ska förstås med begreppet kvalitet i utbildning. Generellt lyfter rapporten fram tre sätt att få ett mått på utbildningssystemets kvalitet: 1) hur stor andel av BNP som anslås till utbildning, 2) antalet elever per lärare samt 3) hur många elever som tvingas repetera en årskurs. Dessa mått ger dock enbart en mycket grov bild av vad som händer i sko-

lan. Rapporten går vidare och noterar att det finns två principer utifrån vilka kvalitet kan diskuteras, dels hur utbildningen bidrar till individens kognitiva utveckling och dels hur utbildningen bidrar till att förmedla samhällets värderingar. I en genomgång av aktuell forskning kring kvalitet i utbildning pekar rapporten på en rad faktorer som påverkar kvaliteten: lärarna och deras utbildning, hur mycket tid som används till undervisning, vilka ämnen som studeras, vilken pedagogik som används, vilket språk undervisningen sker på, tillgång på skolböcker och annat undervisningsmaterial, klassrum och skolbyggnader samt ledarskap och administration inom utbildningssystemet. Något enkelt sätt att mäta kvalitet på lyfter rapporten inte fram, utan konstaterar snarare att skolans kvalitet måste bedömas utifrån flera olika aspekter.

En viktig aspekt på utbildningens kvalitet är att det inte är tillräckligt att lära något bra utan det handlar också om vad man lär. Utifrån ett sådant perspektiv kan man ifrågasätta hur bra en utbildning är där barn lär sig något ordentligt, men där det de lär saknar relevans för det samhälle de lever i. Centralt är att lära sig sådant som är viktigt och användbart. För många barn i Afrika vore undervisning om vad HIV/AIDS är en undervisning som höll hög kvalitet. Utbildning måste innebära en möjlighet att få utveckla kunskaper och färdigheter som är relevanta för individen och för det samhälle han/hon lever i.

UNESCO:s internationella kommission för utbildning i det tjugoförsta århundradet (ofta refererad till som Delorskommissionen efter sin ordförande, den förre ordföranden för EU-kommissionen Jacques Delors) konstaterade i sin rapport "Learning: The Treasure Within" (Delors et al., 1996) att mer fokus krävs på utbildningens kvalitet överallt, också i de länder som redan har uppnått utbildning för alla (s.120). Det kan noteras att kvalitet sedan 80-talet blivit ett nyckelbegrepp i utbildningspolitiska diskussioner överallt i världen. Alla vill höja utbildningens kvalitet. Bakom detta finns många olika skäl. Ett skäl är naturligtvis att utbildningens kvalitet är låg i många länder, men det ökade intresset för kvalitet är också kopplat till ett ökat intresse för hur pengar används. Diskussionen om kvalitet är ibland en del av en större process för att omstrukturera den offentliga sektorn, skära ned offentliga utgifter och introducera privata lösningar (Snyder, Fredriksson & Taube, 2004).

3. Utbildning för alla: Från Jomtien till Dakar och sedan...?

Som beskrevs i förra kapitlet så anses utbildning vara en rättighet. Det finns också många bevis för att utbildning är en avgörande faktor både för människors och för samhällens utveckling. Trots detta så är det långt ifrån alla människor som har möjlighet att få utbildning. Detta kapitel kommer att behandla Jomtienkonferensen 1990 och vad som hände mellan Jomtienkonferensen och Dakarkonferensen 2000. Därefter tas Dakarkonferensen upp och vad som har hänt sedan dess. Kommer den process som nystartades i Dakar att leda till att målet om utbildning för alla uppnås?

Jomtienkonferensen

Som beskrevs i det inledande kapitlet så innebar 80-talet att antalet barn som började skolan och antalet läs- och skrivkunniga i befolkningen stagnerade eller till och med minskade i många länder. I denna situation upplevdes att en kraftsamling behövdes för att vända trenden och ge ny kraft åt arbetet med att ge alla barn skolutbildning och att utrota analfabetismen.

Jomtienkonferensen 1990 var ett försök att hitta en strategi för att genomföra utbildning för alla. Konferensen var också höjdpunkten på FN:s internationella läskunnighetsår 1990. Syftet med läskunnighetsåret, liksom med Jomtienkonferensen, var att fästa världens uppmärksamhet på de insatser som behövdes för att ge alla människor tillgång till grundläggande utbildning och inte minst rätten för alla att få lära sig läsa och skriva. Jomtienkonferensen antog två dokument, dels en deklaration ("Deklaration om utbildning för alla", ofta refererad till som Jomtiendeklarationen) och dels "Riktlinjer för åtgärder för förverkligandet av deklarationen".

En vidgad vision

I inledningen till deklarationen uttalade konferensdeltagarna:

"en erinran att utbildning är en fundamental rätt för alla folk, män och kvinnor, i alla åldrar, världen över;

en insikt om att utbildning kan hjälpa till att trygga en säkrare, hälsosammare, mer blomstrande värld med bättre miljö, och samtidigt bidra till sociala och ekonomiska och kulturella framsteg, tolerans och internationellt samarbete;

en medvetenhet om att utbildning är en oumbärlig nyckel till – dock ingen tillräcklig förutsättning för – personliga och sociala förbättringar;

ett erkännande av att traditionellt vetande och kulturarv är värdefullt och har ett värde i sig och är en kapacitet både för att definiera och gynna utvecklingen;

ett erkännande av att tillgången till utbildning totalt sett har allvarliga brister och att denna måste tillmätas större vikt, förbättras kvalitativt och bli tillgänglig för alla;

ett erkännande av att en fullgod grundutbildning är av avgörande betydelse för högre utbildning, vetenskapligt och teknologiskt kunnande och därmed för självständig utveckling;

ett erkännande av nödvändigheten av att till alla nu levande och till kommande generationer ge en vidgad version av, och ett förnyat engagemang för grundutbildning. Som redskap för att kunna ta itu med denna omfattande och komplexa utmaning avger vi följande deklaration om utbildning för alla för att tillgodose behovet av grundkunskaper..." (s. 4, UNESCO, 1991).

En nyhet i Jomtiendeklarationen, jämfört med tidigare internationella dokument om utbildning, var den så kallade ”vidgade visionen” som innefattade fem punkter:

- utbildningens tillgänglighet för alla och främjande av rättvisa;
- fokusering på inläring;
- vidgande av grundutbildningens medel och räckvidd;
- förbättring av studiemiljön
- stärkande av samverkan (s. 5-7, UNESCO, 1991).

Detta innebar att man inte enbart talade om läs- och skrivinläring utan om grundkunskaper. Tillägandet av dessa grundkunskaper beskrevs som en livslång process som börjar vid födseln och fortsätter genom hela livet. Nödvändig kunskap förmedlas inte enbart genom det formella utbildningssystemet utan genom många andra kanaler, bland annat massmedia. Utbildning för alla anges innefatta mer än skolgång för barn. Utbildning för ungdomar och vuxna ses också som viktiga delar av en utvidgning av grundutbildningens mål och dess omfattning. Särskild uppmärksamhet ägnades grupper som riskerade att inte få tillgång till utbildning. ”Ett aktivt engagemang måste till för att avlägsna skillnader i utbildningsnivå. Missgynnade grupper som fattiga; gatubarn; och barn som arbetar; landsortsbefolkning; och de som bor i glesbygd; nomader och gästarbetare; urbefolkningar; ras-, etniska och språkliga minoriteter; flyktingar; människor som tvingats flytta på grund av krig samt ockuperade folk ska inte diskrimineras vad gäller tillgång till utbildning.” (s. 5, UNESCO, 1991)

Utbildning för alla år 2000

I ”Riktlinjer för åtgärder för förverkligandet av deklARATIONEN” anges åtgärder på olika plan för att uppnå målsättningen utbildning för alla. Tanken var att riktlinjerna skulle hjälpa enskilda länder, och grupper av länder, liksom internationella, regionala och nationella organisationer att utforma egna specifika handlingsplaner för att uppnå Jomtiendeklarationens målsättningar. I riktlinjerna föreslogs att länder skulle sätta upp egna mål i enlighet med följande kategorier;

** Utökad omvårdnad från familjer och samhälle för små barn – speciellt fattiga, missgynnade och handikappade barn – och utvecklande aktiviteter för dessa.*

** Möjlighet för alla att före år 2000 påbörja och fullfölja primärutbildning (eller den högre utbildningsnivå som anses ’grundläggande’).*

** Förbättring av studieprestationerna, så att ett visst antal procent inom en lämplig årsgrupp (till exempel 80 % av 14-åringarna) uppnår eller passerar en klart angiven nödvändig studieprestationsnivå.*

** En minskning – till exempel till hälften – av antalet vuxna analfabeter (lämplig åldersgrupp bestäms i varje enskilt land) mellan 1990 och år 2000, med särskild betoning på läs- och skrivkunighet bland kvinnor, så att den nuvarande skillnaden mellan män och kvinnor ifråga om analfabetism avsevärt minskar.*

** Utökad tillgång till grundutbildning i andra viktiga färdigheter för ungdomar och vuxna, där ändrade beteendemönster och dess inverkan på hälsa, arbete och produktivitet utgör mått på programmets effektivitet.*

** Enskilda och familjer ska ges ökad tillgång till kunskaper, färdigheter och normer som är nödvändiga för en sund och varaktig utveckling och för förbättrad livskvalitet – förmedlade genom alla slags utbildningskanaler, och genom social verksamhet – där resultaten avläses i ändrat beteende.” (s. 12-13, UNESCO, 1991)*

Deklarationen och riktlinjerna från Jomtien tillsammans med utfästelsen att FN:s läskunnighetsår 1990 skulle fungera som avstamp för en världsomfattande kampanj för att utrota analfabetism kom att allmänt uppfattas som ett löfte att år 2000 skulle bli det år då alla barn skulle få gå i skolan och då analfabetismen slutligen skulle försvinna. Sida förklarade till exempel i en skrift att "*Alla ska kunna läsa år 2000!*" (s. 3, Sida, 1990) och Svenska FN-förbundet gav ut en broschyr med titeln "*ÅR 2000 kan ALLA LÄSA och SKRIVA*" (Svenska FN-förbundet, 1990).

För att fortsätta arbetet med utbildning för alla upprättades som ett resultat av Jomtienkonferensen "The International Consultative Forum on Education for All", ofta endast refererat till som EFA Forum. EFA Forum hade ett eget sekretariat placerat vid UNESCO:s högkvarter i Paris. EFA-sekretariatet började ge ut olika skrifter för att rapportera om och understödja utbildning för alla, till exempel tidningen "EFA 2000" och skriftserien "Status and Trends". EFA-sekretariatet hade också ansvaret för att organisera de olika internationella konferenser som hållits för att följa utvecklingen.

Från Jomtien till Dakar

Under 1990-talet, det vill säga den period som löper från Jomtienkonferensen 1990 fram till Dakarkonferensen 2000, togs flera olika initiativ inom utbildningsområdet. Två av partnerorganisationerna från Jomtien, UNESCO och Världsbanken, kan anses ha varit mest aktiva när det gäller sådana initiativ.

Delorskommissionen om utbildning för det tjugoförsta århundradet

Ett initiativ från UNESCO var att 1993 tillsätta en internationell kommission för att reflektera över alla de utmaningar som väntade utbildningen i det tjugoförsta århundradet. Denna kommission refereras i regel till som Delorskommissionen. Kommissionens uppgift var att identifiera nya utmaningar som utbildningen står inför och i sin slutrapport lägga fram förslag och rekommendationer som kunde tjäna som en arbetsplan för förnyelse och handling för beslutsfattare (UNESCO-Source, 1993). Slutrapporten presenterades i mars 1996 i boken "Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century" (Delors et al, 1996). Rapporten spänner över ett brett fält, inkluderande en rad olika aspekter av utbildningsfilosofiska och utbildningspolitiska frågor. Kommissionen betonade den nyckelroll som utbildning spelar för social och personlig utveckling. Tanken på livslångt lärande lyftes fram som ett centralt tema och utbildningens syfte sågs innefatta fyra "pelare": att ge vetande ("learning to know"), att ge praktiska färdigheter ("learning to do"), att lära samlevnad ("learning to live together") och att lära att vara ("learning to be"). Rapporten behandlade alla delar av utbildningsväsendet, däribland också behovet av grundläggande utbildning för alla. Med tanke på utbildningens vikt föreslogs att mer offentliga resurser måste satsas på utbildning. Som en tumregel föreslog kommissionen att minst sex procent av BNP bör investeras i utbildning (s. 165). Kommissionen menade också att världssamfundet har ett gemensamt ansvar för att skapa en bättre värld innefattande bland annat utbildning för alla. Konkret föreslog kommissionen att utvecklingsbiståndet bör ökas och att den del av detta bistånd som går till utbildning bör utgöra cirka en fjärdedel (s. 180).

UNESCO:s internationella konferenser om specialundervisning, vuxenutbildning, högre utbildning och yrkesutbildning

Utöver Delorsrapporten har också UNESCO organiserat flera internationella konferenser kring utbildningsfrågor. I juni 1994 organiserades i Salamanca i Spanien en världskonferens om undervisning för att möta särskilda behov. Konferensen uppmanade alla länder att se specialundervisning som en integrerad del av sin utbildningsstrategi. I juli 1997 organiserades i Hamburg en stor konferens för att diskutera vuxenutbildningsfrågor (CONFINTEA). I konferensens slutdokument manades till förnyade insatser för utbildning för vuxna. I oktober 1998 organiserades en konferens om högre utbildning i Paris (World Congress on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century). Konferensens slutdokument betonar bland annat att högre utbildning ska vara tillgänglig utifrån meriter och att följaktligen diskriminering baserad på ras, kön, språk, religion, ekonomiska och sociala faktorer samt handikapp inte är acceptabelt. I april 1999 arrangerade UNESCO en konferens om yrkesutbildningsfrågor i Seoul, Republiken Korea. I konferensens slutdokument förband sig UNESCO att fortsätta och utvidga arbetet kring yrkesutbildning.

Världsbankens policyskrifter om utbildning

Världsbanken deltog aktivt i flertalet av UNESCO:s konferenser, men bankens kanske viktigaste initiativ under 90-talet var att presentera en rapport som sammanfattade bankens utbildningspolitiska uppfattningar "Priorities and Strategies for Education" (World Bank, 1995a). Under 80-talets slut och 90-talets första hälft publicerade Världsbanken flera rapporter om olika delområden inom utbildningssektorn och inom olika regioner; om utbildning i Afrika (World Bank, 1988), om grundskoleutbildning (World Bank, 1990), om yrkesutbildning (World Bank, 1991) samt om högre utbildning (World Bank, 1994). Syftet med "Priorities and Strategies for Education" var att ge en översikt av bankens policy och skissa de möjligheter som finns för låg- och medelinkomstländer att utveckla sin utbildningspolitik. Världsbankens utbildningspolitik sammanfattades i skriften i sex huvudvägar som länder rekommenderas att följa; ge utbildning en högre prioritet, ge större uppmärksamhet åt resultaten av utbildningen, prioritera grundutbildning för de offentliga investeringarna, uppmärksamma frågor relaterade till lika möjligheter att få utbildning, ökat engagemang för familjerna i utbildningen samt skapandet av autonoma utbildningsinstitutioner/skolor.

Under 1999 uppdaterade banken sina ställningstaganden i en ny skrift "Education Sector Strategy" (World Bank, 1999). Bankens övergripande prioriteringar angavs vara grundläggande utbildning åt flickor och grundläggande utbildning åt de fattigaste. För att förbättra utbildningens kvalitet ville Världsbanken ge stöd till olika former av program riktade till små barn och till skolhälsovård. Banken ville också förnya utbildningssystemen genom användandet av ny teknologi. Utbildningsstatistiken måste förbättras, liksom systemen för utvärdering av vad av eleverna lär. Decentralisering stod högt på dagordningen tillsammans med försök att involvera olika intressenter utanför utbildningssystemet i utbildningens finansiering.

FN:s konferenser om barn, miljö, mänskliga rättigheter, befolkningstillväxt, social utveckling och kvinnor

Utbildningsfrågor, och särskilt utbildning för alla, har också tagits upp som delfrågor

vid en rad andra internationella konferenser organiserade inom FN-systemet under 90-talet.

1990 organiserades i New York en barnkonferens ("World Summit for Children"). Mötet var ett resultat av barnkonventionen som antagits året innan av FN:s generalförsamling. Konferensen uppställde flera mål för hur barnens ställning skulle kunna förbättras, bland dessa också kravet på grundläggande utbildning för alla barn.

1992 organiserades i Rio de Janeiro en världsmiljökonferens ("Conference on Environment and Development"). Utbildning togs upp som ett villkor för att förändra människors attityder och för att lägga grunden till en hållbar utveckling. Konferensen tog speciellt upp Jomtiendeklarationerna och uppmanade världens regeringar att genomföra de rekommendationer som finns i deklARATIONERNA samt att se utbildning ur ett brett perspektiv inkluderande miljöfrågor.

1993 arrangerades i Wien en världskonferens om mänskliga rättigheter ("World Conference on Human Rights"). Konferensen uppmanade världens regeringar att verka för ett utrotande av analfabetism och för att mänskliga rättigheter och demokrati skulle ingå i läroplanerna för skolan och andra utbildningsinstitutioner. Under visning i mänskliga rättigheter sågs som avgörande för att understödja utvecklingen av mänskliga rättigheter.

1994 organiserades i Kairo en världskonferens om befolkningsfrågor ("International Conference on Population and Development"). Under konferensen behandlades också utbildningsfrågor utifrån ett övergripande perspektiv som ett viktigt medel för att begränsa födelse- och dödstal, men också för att förbättra förutsättningarna för att få ett arbete och för att stärka demokratin. Konferensen uppmanade världens länder att ge alla tillgång till kvalitetsutbildning, med speciell tonvikt på grundskoleutbildning och yrkesutbildning. Vidare ansågs att befolkningsfrågor skulle ingå som en del i läroplanen för olika typer av utbildning.

1995 arrangerades i Köpenhamn en världskonferens kring social utveckling ("World Summit for Social Development"). Utifrån perspektivet om hur fattigdom, arbetslöshet och social utslagning skulle bekämpas betonades att tillgång till lika utbildningsmöjligheter för alla är en topprioritering. Enligt konferensen har utbildningsmyndigheter ett ansvar för att förbättra kvaliteten på utbildningen så att alla människor kan få de kunskaper och färdigheter som behövs för att fullt ut delta i den sociala, ekonomiska och politiska utvecklingen. Konferensen uppställde också målet att utbildning för alla skulle uppnås år 2015, alltså en förlängning av det tidsperspektiv som uppställts av Jomtienkonferensen.

Också 1995 organiserades i Peking en världskvinnokonferens ("Fourth World Conference on Women"). Konferensen förklarade att investeringar i kvinnors och flickors utbildning är en av de bästa metoderna för att uppnå en hållbar utveckling och ekonomisk tillväxt. Konferensen uppmanade världens regeringar att öka flickors deltagandekvot i utbildning genom att avsätta nödvändiga ekonomiska resurser och ge föräldrar stöd för att sända flickor till skolan genom bland annat flexibelt schema och stipendier.

Utvärdering av utbildning för alla 1995

1995 genomfördes en halvtidsutvärdering av de mål som hade ställts upp i Jomtien och ett möte organiserades i Amman, Jordanien (EFA Forum, 1996). Slutdokumentet från Amman konstaterade att vissa framgångar hade uppnåtts. Antalet barn som inte gick i skolan hade minskat från 128 miljoner 1990 till 110 miljoner 1995 och antalet barn som gick i skolan 1995 var 50 miljoner fler än 1990. Samtidigt kunde dock noteras att antalet barn som inte gick i skolan i Afrika 1995 jämfört med 1990 hade vuxit med två miljoner till 39,3 miljoner. UNESCO:s generaldirektör framhöll i sitt tal till konferensen att inte tillräckligt gjorts för att nå alla de barn som inte går i skolan och för att se till att de barn som kommer till skolan får lära sig något meningsfullt.

Konferensdeltagarna var eniga om att det var nödvändigt att intensifiera insatserna för att uppnå utbildning för alla och pekade på åtta nyckelområden;

- 1) De länder som ännu inte uppnått allmän grundskola måste intensifiera sitt arbete för att uppnå detta. Det konstaterades att i omkring 60 utvecklingsländer går färre än 80 procent av alla barn i grundskolan.
- 2) Könsskillnaderna måste minska. Det konstaterades att relativt lite framsteg hade uppnåtts inom detta område.
- 3) Kvaliteten på utbildningen måste höjas och inlärningsprocessen i skolan måste förbättras. Även om data kring detta saknas i många länder fanns en allmän känsla av att utbildningen i många fall brast med avseende på kvalitet och relevans.
- 4) Mer intresse och resurser behövs för förskolan. Trots att insamlade data visade att antalet barn som går i förskola ökat motiverar betydelsen av inläring och utveckling hos små barn ytterligare satsningar inom detta område.
- 5) Mer intresse måste ägnas alfabetisering och icke-formell utbildning bland ungdomar och vuxna. Det fanns en allmän känsla av att ungdomar och vuxna utan utbildning ofta var en grupp som glömts bort.
- 6) Mer resurser till grundläggande utbildning och ett mer effektivt användande av dessa resurser. De flesta länder hade i sina rapporter till konferensen rapporterat om otillräckliga resurser (EFA, 1996).

Förberedelserna inför Dakarkonferensen

Under 1998 påbörjades arbetet med att organisera en utvärdering av Jomtienmålen inför 10-årsdagen av Jomtienkonferensen. EFA-sekretariatet utfärdade rekommendationer till regeringar att genomföra nationella utvärderingar och bifogade till rekommendationen riktlinjer för hur utvärderingen skulle läggas upp. Sammanlagt ombads regeringar att samla in siffermaterial angående arton indikatorer, bland annat skoldeltagande, antal analfabeter, investeringar i utbildning uttryckt i procent av BNP, offentliga utgifter för utbildning och antal elever per lärare (EFA Forum, 1998). Totalt rapporterade 104 regeringar om hur arbetet med utbildning för alla framskridit och samliga dessa rapporter publicerades online på UNESCO:s webbsida (UNESCO, 2003a).

Som ett led i utvärderingen organiserades också ett antal regionala konferenser. Den första organiserades för Afrika den 6-10 december, 1999, i Johannesburg, Sydafrika. Ytterligare konferenser arrangerades sedan för Asien den 17-20 januari, 2000, i Bangkok (Thailand), för Arabstaterna den 24-27 januari, 2000, i Kairo (Egypten),

den 6-8 februari, 2000, för Europa i Warszawa (Polen) och den 10-12 februari, 2000, för Latinamerika i Santo Domingo (Dominikanska Republiken).

En särskild konferens arrangerades för de så kallade E9-länderna den 31 januari - 2 februari, 2000, i Recife i Brasilien. E9-gruppen innefattar de folkrikaste staterna i Afrika, Asien och Latinamerika (Bangladesh, Brasilien, Egypten, Indien, Indonesien, Kina, Mexiko, Nigeria och Pakistan). Dessa länder har tillsammans mer än hälften av världens befolkning och mer än hälften av alla barn i världen som inte går i skola liksom mer än hälften av världens alla analfabeter finns i dessa länder.

Hade målen uppnåtts?

I vilken utsträckning hade då målen från Jomtien uppnåtts? De data som förelåg år 2000 kunde naturligtvis inte ge information om det exakta läget år 2000, men de gav möjlighet att dra en rad slutsatser om i vilken utsträckning utvecklingen var på rätt väg. Nedan tas tre viktiga aspekter av denna analys upp, nämligen hur många barn som gick i skolan, vuxnas läs- och skrivkunnighet och utbildningens kvalitet.

Hur många barn gick i skolan? Den senast tillgängliga statistiken år 2000 visade att antalet barn i skolans sex första årskurser motsvarade 84 procent av alla barn som borde gå i dessa årskurser (World Education Forum, 2000). Skillnaderna mellan olika regioner var stora. Den lägsta andel barn som gick i skolan fanns i Afrika söder om Sahara, där bara ungefär 60 procent av alla barn gick i skolan. Omkring 40 procent av alla barn som inte gick i skolan i världen fanns i denna region. Detta innebar att omkring 42 miljoner barn i Afrika söder om Sahara inte gick i skolan (World Education Forum, 2000a).

Problemet var dock inte bara hur många som gick i skolan utan också hur många som fullföljde sin skolgång. Under perioden 1990-1997 räknade UNICEF (2000) med att 77 procent av de barn som började i skolan fullföljde sin skolgång till och med årskurs 5. Denna siffra skiftade stort mellan olika regioner. I industriländer fortsatte 99 procent av alla barn som började skolan till årskurs 5, medan samma siffra i de minst utvecklade länderna var endast 58 procent (UNICEF, 2000). Också inom regioner var skillnaderna stora. Bland de 17 länder i Afrika söder om Sahara för vilka siffror var tillgängliga i UNESCO:s utvärdering skiftade antalet elever som nådde årskurs 5 från 38 procent i Moçambique till 98 procent i Mauritius (World Education Forum, 2000a).

I detta sammanhang ska man också notera att det som mäts med dessa siffror främst är om eleverna finns upptagna i skolornas klasslistor. Att en elev finns med där behöver inte betyda att eleven regelbundet deltar i skolans undervisning. Det ska också hållas i minnet att mycket av de siffror som samlas in om hur många barn som finns i en årgång är mycket osäkra. Folkräkningar organiseras inte årligen och större delen av befolkningsstatistiken bygger på prognoser utifrån gamla folkräkningar.

Ytterligare något som måste tas med i bedömningen är om pojkar och flickor har lika tillgång till utbildning. Pojkar gick i högre utsträckning än flickor i skolan. UNESCO:s statistik visade att 80 procent av världens flickor gick i skolan jämfört med 87 procent av pojkarna (World Education Forum, 2000a). Enligt UNESCO:s siffror

hade flickors andel av eleverna i skolan inte ökat (UNESCO 2000). Flickornas andel motsvarade i den aktuella statistiken 46 procent av alla elever vilket var samma siffra som 1990 (UNESCO, 1993).

UNESCO:s prognoser visade att antalet barn som inte gick i skolan skulle minska, men antalet var ändå så stort att man tydligt kunde se att några avgörande förbättringar inte var möjliga på kort sikt. Oxfam International (1999) kunde i sina analyser av existerande data peka på att om inget radikalt hände skulle antalet barn som inte gick i skolan vara omkring 75 miljoner år 2015. Särskilt allvarlig skulle utvecklingen i Afrika bli. Mellan 1995 och 2015 menade Oxfam att antalet barn som inte gick i skolan skulle öka med nio miljoner. Utifrån den information som fanns tillgänglig år 2000 kunde det lätt konstateras att målet utbildning för alla inte hade uppnåtts och att målet inte heller skulle uppnås om inte antalet barn som inte gick i skolan skulle börja minska ordentligt under de kommande åren.

Hade antalet vuxna som inte kunde läsa och skriva minskat? Det var inte heller svårt att konstatera att målet att halvera antalet vuxna analfabeter till år 2000 inte hade uppnåtts. Enligt tillgänglig statistik kunde närmare 80 procent av jordens vuxna befolkning läsa 1998. I den manliga befolkningen räknade man med att 85 procent kunde läsa och i den kvinnliga 74 procent (World Education Forum, 2000a). Enligt UNESCO:s beräkningar fanns 882 miljoner analfabeter i världen varav lite knappt två tredjedelar var kvinnor (UNESCO, 2000). Analfabetismen bland kvinnor hade inte minskat sedan 1990 och skillnaden i läskunnighet mellan män och kvinnor hade inte heller minskat.

I det här sammanhanget är det viktigt att hålla i minnet att den verkliga analfabetismen mycket väl kan vara mycket större än den som anges i officiell statistik eftersom definitionen av läs- och skrivkunnighet i sig själv är oklar. UNESCO gör till exempel skillnad mellan vad man kallar läs- och skrivkunnighet och funktionell läs- och skrivkunnighet. Läs- och skrivkunnighet är förmågan att kunna läsa och skriva korta enkla meddelanden som används i vardagssituationer och funktionell läs- och skrivkunnighet är förmågan att kunna delta i alla de aktiviteter i samhället där läs- och skrivkunnighet krävs (s.29, Bhola, 1994).

Har utbildningens kvalitet höjts? Slutligen var också utbildningens kvalitet en viktig aspekt av utvärderingen om huruvida målet utbildning för alla hade uppnåtts år 2000. Jomtienkonferensen hade utlovat inte bara utbildning för alla, utan också att utbildningens kvalitet skulle förbättras. Att avgöra vad som är utbildning av god kvalitet är inte lätt och det finns många olika metoder som det kan göras på. Ett minimikrav kan ändå vara att ett barn som gått i skolan ska kunna läsa, skriva och räkna. Det finns flera studier som genomförts under 1990-talet som tyvärr visar att barn inte ens har lärt sig dessa basfärdigheter i skolan.

I ett stort projekt i södra Afrika (The Southern Africa Consortium for Measuring Educational Quality – SACMEQ) analyserades utbildningen i Mauritius, Namibia, Zambia, Zanzibar och Zimbabwe. I projektet kunde man konstatera att läsfärdigheterna bland skoleleverna inte var särskilt goda. Hälften eller mer än hälften av eleverna uppnådde vad som betecknades som grundläggande läskunskaper endast i

två av de fem länderna, nämligen i Zimbabwe och Mauritius. Endast i Zimbabwe kunde man konstatera att mer än en tredjedel av eleverna uppnådde den läsfärdighet som man enligt läroplanen skulle uppnå (SACMEQ, 1998).

I Ghana genomförde de ghanesiska utbildningsmyndigheterna med stöd från USAID (US Authority for International Development) ett omfattande utvärderingsprojekt i engelska och matematik. Baserat på läroplanens målsättningar konstruerades test och utifrån flera lärares omdömen uppsattes en slags nedre gräns som eleverna borde klara för att man skulle kunna anse att de verkligen nått upp till läroplanens mål. Det visade sig att i engelska klarade endast 2 procent av eleverna den nivån 1992. 1996 hade man ökat andelen elever till 5,5 procent. I matematik klarade 1,1 procent den uppställda nivån 1992 och 1,8 procent 1996 (Quansah, 1997).

I Nigeria genomfördes en undersökning av läsfärdigheter, matematikkunskaper och allmänna färdigheter som krävs för vardagslivet bland elever i årskurs 4 inom ramen för MLA-Projektet (Monitoring Learning Achievement Project). I genomsnitt kunde eleverna svara rätt på 32 procent av uppgifterna kopplade till matematikkunskaper, 25 procent av uppgifterna kring läskunnighet och 33 procent kring de allmänna färdigheterna (Chiejine, 1999).

Också i Bangladesh hade studier genomförts av vad eleverna verkligen lärde sig i skolan. I en rapport om vad som elever från fattiga hem på landsbygden hade lärt sig i skolan framkom att endast 28 procent hade tillgodogjort sig de absolut mest grundläggande färdigheterna i läsning, 13 procent hade dessa färdigheter i skrivning och 38 procent i matematik (Greaney, Khandker & Alam, 1998). Ytterligare en rapport från Bangladesh, the Campaign for Popular Education (CAMPE) kunde konstatera att mindre än en tredjedel av eleverna hade inhämtat de kunskaper som de borde ha fått enligt läroplanen (CAMPE, 1999).

Världsbanken har i en rapport om grundskoleundervisning i Indien (World Bank, 1997) gått igenom en rad aktuella indiska forskningsrapporter. Slutsatsen från dessa rapporter var att kvaliteten i det indiska undervisningssystemet var låg. Elever i årskurs 5 har i regel endast inhämtat hälften av de kunskaper som de enligt läroplanen skulle ha i årskurs 4. I delstaten Mahdy Pradesh hade 70 procent av eleverna i årskurs 4 och 60 procent av eleverna i årskurs 5, i vad som betecknades som "privilegerade stadsområden", inte uppnått de krav i hindi och matematik som enligt läroplanen eleverna i årskurs 2 skulle ha nått. Det fanns också anledning att se kritiskt på de indiska läroplanernas innehåll. Läroplanens innehåll förmedlades främst genom läroböckerna och dessa bedömdes vara alltför teoretiska och av lite relevans för eleverna utifrån den verklighet de lever i.

Det fanns goda skäl att tro att kvaliteten på undervisningen inte var avsevärt anorlunda i andra länder än de som beskrivits ovan. I termer av klassrum, läroböcker, lärare och andra faktorer som påverkat utbildningens kvalitet var antagligen situationen bättre i länder som Ghana, Nigeria, Bangladesh och Indien än i de länder där man inte ens har kunnat genomföra någon kontroll av kvaliteten.

Dakarkonferensen

När delegaterna samlades i Dakar den 26–28 april 2000 för World Education Forum stod det klart att målen som hade ställts upp tio år tidigare i Jomtien inte hade uppnåtts. 1100 deltagare från 181 länder hade slutit upp för att diskutera hur utbildning för alla nu skulle uppnås.

Nya mål för att uppnå utbildning för alla

Att löftena från Jomtien inte hade uppfyllts berördes inte direkt. Man talade om att framsteg hade gjorts i många länder. Det faktum att fortfarande 113 miljoner barn saknade tillgång till grundskoleutbildning och 880 miljoner vuxna var analfabeter kvarstod dock. Man kunde inte heller bortse från att könsdiskriminering genomsvårade många utbildningssystem och att utbildningens kvalitet inte motsvarade samhällets behov (Dakar Framework for Action, artikel 5, World Education Forum, 2000b).

Resultatet av Dakarkonferensen blev att konferensen antog vad som refereras till som "The Dakar Framework for Action" (detta dokument kommer att refereras till som "ramprogrammet" i den fortsatta texten). I detta dokument försäkrades att utbildning för alla fortfarande är ett mål. Likaså kom man överens om en ny tidplan för att förverkliga målet och uppställde denna gång år 2015 som det år då målen ska uppnås. De konkreta mål som man ställde upp var följande:

- 1) Att utöka och förbättra förskoleverksamhet.
- 2) Att säkerställa att alla barn år 2015 har tillgång till och fullgör fri och obligatorisk primärskoleutbildning av högsta kvalitet.
- 3) Att säkerställa att ungdomars och vuxnas behov av lärande möts av lika tillgång på lämplig utbildning.
- 4) Att uppnå en femtioprocentig förbättring av vuxnas, i synnerhet kvinnors, läskunnighet till år 2015.
- 5) Att lika många flickor som pojkar har tillgång till och fullföljer grundskole- och gymnasieutbildning till år 2005 och att jämlikhet mellan könen i utbildningssystemen har uppnåtts till år 2015. Fokus ligger särskilt på flickors rätt till en bra basutbildning.
- 6) Att förbättra kvaliteten i utbildningen i alla avseenden, men särskilt med avseende på baskunskaper (Dakar Framework for Action Artikel 7, World Education Forum, 2000b).

Det ramprogram för aktiviteter som antogs inkluderade också ett internationellt åtagande om hjälp till länder som arbetar för att förverkliga utbildning för alla, men som saknar de ekonomiska resurser som krävs för att uppnå målet. I texten sägs "no countries seriously committed to education for all will be thwarted in their achievement of this goal by a lack of resources" (Dakar Framework for Action artikel 10, World Education Forum, 2000b). Detta måste ses som ett åtagande av de rika industriländerna att se till att länder i syd får de resurser som de behöver för att utbildning för alla ska kunna uppnås.

I ramprogrammet gavs UNESCO uppgiften att fungera som sekretariat för den fortsatta processen med att uppnå utbildning för alla. UNESCO fick rollen som ledare inom utbildningssektorn. Som en del av detta uppdrag fick UNESCO:s generaldi-

rektör uppgiften att årligen samla en grupp av viktiga ledare från regeringar, det civila samhället och utvecklingsorganisationer för att följa och övervaka utvecklingen mot målet utbildning för alla.

En tidtabell för att uppnå utbildning för alla

Ramprogrammet som antogs i Dakar innehöll också vad som kan beskrivas som en tidtabell för hur utbildning för alla skulle uppnås. Olika årtal angavs då olika delmål skulle förverkligas.

Artikel 9 i ramprogrammet anger att deltagande länder senast år 2002 skulle ha arbetat fram en grundläggande nationell plan för hur utbildning för alla skulle uppnås. Sådana planer skulle förberedas som en del av bredare nationella utvecklingsstrategier för att bekämpa och reducera fattigdom. Planerna skulle bland annat ange vilka reformer som behövs, vilka indikatorer som behövs för att utvärdera arbetet samt de budgetprioriteringar som måste göras för att kunna uppnå utbildning för alla år 2015. Konkreta strategier för hur alla de som inte fått utbildning skulle ges en möjlighet att få utbildning skulle också utarbetas som en del av planerna.

I artikel 7 (ii) förband sig Dakarkonferensens deltagare att avskaffa alla könsskillnader inom barn- och ungdomsskolan senast år 2005.

Slutligen utlovades att år 2015 ska alla barn, och då särskilt flickor, barn som lever under svåra omständigheter och de som tillhör etniska minoriteter, ha tillgång till och möjlighet att avsluta en grundläggande utbildning av god kvalitet. Likaså ska samma år andelen läskunniga vuxna i världen höjas med 50 procent och jämställdhet uppnåtts i utbildningen. (Dakar Framework for Action artikel 7 (ii), (iv), och (v), World Education Forum, 2000).

Det civila samhällets deltagande för att uppnå utbildning för alla

Dakarkonferensen uppmuntrade det civila samhällets deltagande i övervakning och uppföljning av processen för att uppnå utbildning för alla. Det civila samhället ska här förstås i en bred mening innefattande bland annat lokalsamhället, föräldrar, lärare och enskilda organisationer. I ramprogrammets artikel 8 förband sig regeringar och internationella regeringsorganisationer att se till så att det civila samhället ges möjligheter att delta i formulerandet, verkställandet och övervakningen av strategier för att utveckla utbildningen (World Education Forum, 2000b).

Ramprogrammet angav också i artikel 9 att de nationella planerna skulle utvecklas genom öppna och demokratiska processer där intresseorganisationer och då särskilt folkliga företrädare, lokala ledare, föräldrar, studerande, enskilda organisationer och det civila samhället skulle ges möjlighet att delta. I ramprogrammets artikel 16 sägs att varje plan om hur utbildning för alla ska uppnås ska utarbetas i konsultationer mellan regeringar och det civila samhället (World Education Forum, 2000b).

I samma artikel föreslås att existerande forum för utbildning för alla ska stärkas och där sådana inte finns bör de skapas. Artikel 9 anger vidare att alla relevanta ministerier och nationella enskilda organisationer ska vara representerade i dessa forum. De ska vara öppna och demokratiska och utgöra en grund för verkställandet av utbildningsplanerna på regional nivå i länderna (World Education Forum, 2000b).

I ramprogrammet nämns på flera ställen den viktiga roll som det civila samhället kan spela för att målet utbildning för alla ska uppnås. Det görs helt klart att det civila samhällets deltagande i planering och verkställande av olika aspekter av utbildning för alla utgör ett nödvändigt element i den process som krävs för att uppnå målen till år 2015.

Efter Dakar

Vad har då hänt efter Dakar? En rad olika initiativ har tagits för att försöka följa processens utveckling och för att tillföra både nya tankar och resurser.

Högnivågruppen

För att följa processen för att förverkliga målet utbildning för alla beslöts i Dakar att tillsätta en grupp av viktiga ledare. Gruppen brukar refereras till som "High-level group", högnivågruppen. Gruppen leds av UNESCO:s Generaldirektör Koichiro Matsuura och består av närmare 30 utbildningsministrar och företrädare för internationella organisationer, biståndsorganisationer och det civila samhället. Denna grupp träffas varje år för att diskutera och följa processen.

Högnivågruppens fjärde möte hölls i Brasilia den 8 november 2004, med bland annat Brasiliens president Luiz Inacio Lula da Silva närvarande. Före och efter mötet organiserade en rad andra möten kring utbildning för alla bland annat ett "lärarparlament", ett möte kring flickors utbildning och ett möte kring ett så kallat snabbspårsinitiativ ("Fast Track initiative"). Högnivågruppen möts nästa gång i Peking i Kina den 28-30 november, 2005 (UNESCO, 2005).

Årliga rapporter om hur arbetet med att nå målen utvecklas

Ramprogrammet som antogs i Dakar angav att en årlig rapport skulle utarbetas för att hålla högnivågruppen informerad om både de framsteg som görs och de problem som kan identifieras i arbetet kring utbildning för alla (Dakar Framework for Action, artikel 19, World Education Forum, 2000b). Sådana rapporter har producerats för åren 2001, 2002, 2003/4 och 2005. Den första rapporten från 2001 utarbetades inom UNESCO. De följande rapporterna har arbetats fram av en grupp fristående forskare, baserade i UNESCO:s högkvarter i Paris. Rapporterna kallas "EFA Global Monitoring Report" och har behandlat olika teman. Rapporten från 2002 (EFA, 2002) undersökte om utvecklingen gick åt rätt håll och vilka utsikterna var att uppnå målet. Rapporten från 2003/4 (EFA, 2003) behandlade flickors utbildning och den senaste rapporten för 2005 behandlar utbildningens kvalitet (EFA, 2004).

Flaggskeppsprojekt

Vid Dakarmötet betonades nödvändigheten av samarbete mellan olika organisationer för att uppnå målet utbildning för alla. Detta har tagits fasta på genom lanseringen av vad som kallas för "flaggskeppsprojekt". Dessa projekt berör särskilda områden som speciellt behöver uppmärksammas för att utbildning för alla ska uppnås. Tanken är också att sådana projekt ska skapa en möjlighet för olika organisationer att samverka.

Ett flaggskeppsprojekt utgörs av en rad aktiviteter som genomförs under ledning av en eller flera FN-organisationer och enskilda organisationer. För närvarande finns nio flaggskeppsprojekt:

- Hur HIV/AIDS påverkar utbildning: ILO, UNESCO, UNAIDS, UNICEF, UNDP, UNFPA, UNODC, Världsbanken, flera bilaterala biståndsorganisationer och internationella enskilda organisationer som arbetar med utbildning.
- Förskola och barnomsorg: Academy for Educational Development, Aga Khan Foundation, Bernard van Leer Foundation, Christian Children's Fund, nederländska utrikesministeriet i nära samarbete med Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Plan International, High Scope Foundation, Pan-American Health Organization, Pueblito Canada, UNICEF, UNESCO, USAID och Världsbanken.
- Rätten till utbildning för personer med funktionshinder – för en inkluderande utbildning: UNESCO, flera enskilda organisationer, Oslo universitet, International Disability Organizations (IDO), UNICEF, Världsbanken, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) och de nationella UNESCO-kommittéerna från Finland, Sverige och Norge.
- Utbildning av landsbygdsbefolkning: FAO, UNESCO, WFP, USAID, ADEA och ett stort antal enskilda organisationer.
- Utbildning i nöd- och krissituationer: Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE): består av mer än 570 individuella medlemmar och 85 organisationer som är medlemmar. CARE USA, internationella Rädda Barnen alliansen, International Rescue Committee, Norska Flyktingrådet, UNESCO, UNHCR, UNICEF och Världsbanken.
- Skolhälsovård – Focusing Resources on Effective School Health (FRESH): UNESCO, UNICEF, WHO, World Bank and Education International (lärarinternationalen).
- Lärare och utbildningens kvalitet: ILO, UNESCO och Education International.
- Flickors utbildning – UNGEI (United Nations Girls' Education Initiative): alla FN-organ deltar i detta flaggskepp. Särskilda bidrag har lämnats av ILO, OCHA, UNAIDS, UNDP, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WFP, WHO och Världsbanken. Flera enskilda organisationer deltar, bland dem Federation of African Women Educationalists (FAWE).
- Läskunnighet inom ramen för FN:s årtionde för läskunnighet: UNESCO har huvudansvaret, men UNICEF, Världsbanken, FAO, UNAIDS, UNDP, UNFPA, UNHCR, WFP och WHO ingår också. (UNESCO 2005).

”Fast Track” initiativet – ett snabbspår mot målet

En av de viktigaste initiativen som har tagits för att mobilisera resurser till utbildning för alla är det projekt som refereras till som “The Fast Track Initiative” – snabbspårsinitiativet. Bakom initiativet står främst Världsbanken. Tanken är att öppna ett snabbspår för de länder som är fast beslutna att uppnå målet utbildning för alla och som ser detta som en del av strategin för att reducera fattigdomen. Att reducera fattigdomen är ett centralt tema i ett bredare arbete med utvecklingsfrågor som bedrivs av Världsbanken och som brukar sammanfattas nationellt i så kallade fattigdomsbekämpningsstrategier, Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP).

I juni 2002 inbjöd Världsbanken 23 länder (se box 2) att komma med i snabbspåret för att nå målet om utbildning för alla ("the Education for All Fast Track"). Dessa 23 länder tillhörde en större grupp av 88 låg- och medelinkomstländer som enligt Världsbankens analyser inte kommer att kunna uppnå målet om utbildning för alla barn år 2015 om inte särskilda åtgärder görs både nationellt och internationellt. Av de 23 länder som inbjöds att ingå i snabbspåret hade 18 utvecklat varsin PRSP och hade också pågående utbildningssektorsprogram som fick stöd av olika biståndsgivare. Dessa länder fick möjligheten att ansluta sig genast. Fem andra länder erbjöds också att få särskilt stöd för att utveckla sina planeringsresurser. Dessa fem länder var Indien, Pakistan, Bangladesh, Demokratiska Republiken Kongo och Nigeria. Dessa fem länder är länder med ett stort antal barn som inte går i skolan och bland dem många flickor. Länderna ombads att genomföra vidare arbete med sin planering och policy så att de inom en snar framtid skulle få en möjlighet att ansluta sig till snabbspåret.

Box 2

Snabbspårsgruppen 2002

Bolivia, Burkina Faso, Honduras, Mauretanien, Moçambique, Nicaragua, Niger, Tanzania, Uganda, Zambia, Albanien, Gambia, Ghana, Guyana, Vietnam, Guinea, Etiopien, Yemen, Indien, Pakistan, Bangladesh, Demokratiska Republiken Kongo och Nigeria.

(Källa: World Bank, 2003a)

I september 2002 avslutades de överläggningar som hållits med länderna för att utvärdera deras utbildningsmål och deras finansiella tillgångar. Länder uttalade då också sin avsikt att försöka uppnå de mål om effektivitet och kvalitet i grundskolan som utarbetats av Världsbankens utvecklingskommitté i april 2002 och som har kallats för "the indicative framework" (World Bank, 2002b; World Bank 2002c).

Den 27 november 2002 träffades i Bryssel företrädare för biståndsorgan i de viktigaste givarländerna och beslutade att hjälpa sju utvecklingsländer i Afrika och Latinamerika att förverkliga sina utbildningsplaner (se box 3). Ett arbete påbörjades med att förbättra ländernas kapacitet att ta emot bistånd och för att få fram de nödvändiga ekonomiska resurserna. Dessa resurser beräknades motsvara en summa av 400 miljoner US-dollar under åren 2003-2005. Givarländerna beslöt att gemensamt tillhandahålla resurser och expertis för att stärka koordineringen och öka biståndets effekter.

Box 3

Första snabbspårsgruppen 2002

Burkina Faso, Guyana, Guinea, Honduras, Mauretanien, Nicaragua och Niger.

(Källa: World Bank, 2003a)

Arbetet kring snabbspåret har fortsatt och vid ett möte i mars 2004 enade sig de drygt 30 nationella biståndsorgan, utvecklingsbanker och internationella regeringsorganisationer som deltar i projektet om fem principer för arbetet:

- Utveckla strategier och policy för utbildningssektorn genom stöd till utarbetandet av utbildningsprogram.
- Förbättrad redovisning av uppnådda resultat inom utbildningssektorn genom klara mål och indikatorer.
- Se till att ett tillräckligt och hållbart nationellt finansiellt stöd ges till utbildningen inom ramen för ett lands nationella policy för att minska fattigdomen och dess ekonomiska prioriteringar.
- Effektivare stöd till grundskoleutbildning genom bättre stöd till utarbetandet av nationella program samt koordinering och harmonisering av biståndsgivarnas arbete.
- Ökad resursmobilisering för länder som kan visa upp goda resultat och bra kapacitet.
- Erfarenhetsutbyte kring policy och metoder som fungerar för att förbättra grundskoleutbildning (Fast Track Initiative Sekretariat, 2004a).

Inom ramen för initiativet erbjuds ett antal länder hjälp för att få ökad tillgång till bilateralt och multilateralt stöd och möjligheter att få extra stöd under en kortare period. För att få denna hjälp ska länderna ha nationella fattigdomsbekämpningsstrategier (PRSP), utvecklade utbildningsplaner som stöds av biståndsgivare, mobiliserat nödvändiga resurser för utbildning samt accepterat att följa och rapportera om utvecklingen. Länder som antingen saknar strategier för fattigdomsbekämpning eller utbildningsplaner kan få hjälp att utveckla sådana planer. Samtliga länder i syd ges möjlighet att delta i erfarenhetsutbyte för att minska klyftan mellan landets behov och dess kapacitet att utveckla planer (Fast Track Initiative Sekretariat, 2004b).

Enligt snabbspårsinitiativets rapport från 2004 (Fast Track Initiative Sekretariat, 2004b) så har 12 av de 81 länder som av initiativet betraktas som låginkomstländer fått det stöd som angavs ovan. Ytterligare 26 länder kan få möjligheten att ingå i initiativet under 2005 och 13 länder kan få denna möjlighet under 2006 eller senare. Av de 81 låginkomstländerna återstår 14 för vilka inte tillräcklig information om fattigdomsbekämpning och utbildningsplaner fanns (Fast Track Initiative Sekretariat, 2004b). I box 4 framgår vilka länder som tillhör de olika grupperna.

Box 4			
Länder som ingår i snabbspårsgruppen 2004 och som kan komma att ingå i gruppen 2005 och 2006			
Ingår i snabbspårsgruppen	Kan komma att ingå 2005	Kan komma att ingå 2006	Övriga
Burkina Faso	Albanien	Bosnien & Hercegovina	Afghanistan
Gambia	Bangladesh	Burundi	Angola
Ghana	Benin	Dominica	Burma
Guinea	Bhutan	Demokratiska republiken Kongo	Comorererna
Guyana	Bolivia	Elfenbenskusten	Haiti
Honduras	Djibouti	Eritrea	Kiribati
Mauretaniens	Etiopien	Georgien	Liberia
Moçambique	Indien	Guinea-Bissau	Nigeria
Nicaragua	Kambodja	Kirgistan	Papua Nya Guinea
Niger	Kamerun	Laos	Somalia
Vietnam	Kenya	Pakistan	Salomonöarna
Yemen	Lesotho	Sierra Leone	Sudan
	Madagaskar		Toga
	Malawi		Vanuatu
	Mali		
	Moldova		
	Nepal		
	Republiken Kongo		
	Rwanda		
	Sao Tomé & Principe		
	Senegal		
	Tanzania		
	Tchad		
	Uganda		
	Zambia		
	Östtimor		

Källa: Fast Track Initiative Secretariat, 2004b

Snabbspårsinitiativet har av många välkomnats som en steg i rätt riktning, men det har också stött på kritik. Ramprogrammet från Dakar nämner nödvändigheten av ett globalt initiativ med målet *“developing the strategies and mobilising the resources needed to provide effective support to national efforts”* (artikel 11). Ett antal åtgärder som bör vara del av ett sådant initiativ nämns också:

- 1) ökad intern finansiering av utbildning och särskilt av grundläggande utbildning;
- 2) garantera ökad förutsägbarhet av inflödet av externa resurser (det vill säga huvudsakligen bistånd);
- 3) skapa en bättre koordinering mellan givarländerna;
- 4) stärka sektorsbiståndet som metod;
- 5) tillhandahålla tidigare och mer omfattande skuldlättnader och/eller skuldavskrivning för att bekämpa fattigdom där satsningar på grundläggande utbildning utgör en viktig del;
- 6) genomföra mer effektiv och regelbunden uppföljning av hur arbetet med att uppnå målet utbildning för alla utvecklas (Dakar Framework for Action, artikel 11, World Education Forum, 2000b).

Snabbspårsinitiativet innehåller delar av punkterna nämnda ovan men långt ifrån alla.

En huvudpunkt i kritiken har handlat om storleken på de resurser som anslås till initiativet. Den världsomspännande kampanjen för utbildning (The Global Campaign for Education – GCE) noterade att det finns omkring fyra miljoner barn som inte går i skolan i de sju länder som ingick i den första snabbspårsgruppen och att 400 miljoner US-dollar behövdes under tre år för att börja genomföra planerna för utbildning för alla i dessa länder. Enligt GCE var det enbart ett första steg, och ett litet sådant, för att ge utbildning till alla de barn i hela världen som inte går i skolan. GCE kunde också konstatera att det inte var klart varifrån extra pengar skulle komma. Ingen av världens rikaste länder hade gett några konkreta löften. Kailash Satyarthi, GCE:s ordförande, förklarade att de rika länderna hade missat en chans att förbättra livet för de miljoner barn som inte går i skolan. Han undrade också om de 1,8 miljarder US-dollar som enligt beräkningar skulle behövas för att finansiera utbildning för alla i de 18 länder som först nämndes när snabbspåret diskuterades var för skrämmande för den rika världen. Om världen kunde använda tio miljoner dollar om året av de 900 miljarder som används årligen till militära utgifter så skulle det räcka till att ge alla länder det stöd de behöver för att uppnå utbildning för alla år 2015 (Global Campaign for Education, 2003a).

Att så få länder valts ut att ingå i snabbspårsinitiativet kritiserades också. Satyarthi undrade varför enbart arton valts ut i en första diskussion när så många fler behövde hjälp (Global Campaign for Education, 2003a).

En liknande kritik togs också upp i EFA Global Monitoring Report 2002. I rapporten noterades att det finns en risk att länder som inte möter initiativets krav kan komma att ignoreras (s.176, EFA, 2002).

Ännu en kontroversiell fråga i relation till snabbspåret var Världsbankens ”indicative framework”. Världsbanken har samlat in och analyserat information om utbildning och nationell resursmobilisering i världens 55 fattigaste länder. Baserat på erfarenheterna från de mer framgångsrika länderna bland dessa har Världsbanken satt upp ett antal indikatorer för effektivitet och kvalitet i grundskoleutbildning (World Bank, 2002b; World Bank, 2002c). Vilka dessa resultat är framgår av tabellen nedan.

Tabell 1. Indikatorer för effektivitet och kvalitet i grundskolan

	Spridning i urvalet 1999/2000	Medelvärden i urvalet		Målsättningar inför 2015
		Hela urvalet	De länder med högst andel elever som avslutar grund- skolan	
Resurser som används				
Lärares medellön*	0,6-9,6	4,4	3,6	3,5
Antal elever per lärare	13-78,9	46	39,6	40
Del av den löpande budgeten som används till annat än lärar- löner	0,1-45,0	23,8	25,2	33
Genomsnittlig andel elever som repeterar årskurser	0,0-36,1	16,6	8,2	10 eller lägre
Andel elever som är inskrivna i privatskolor som % av alla elever	0,0-76,6	9,9	11,5	10
Nationell resursmobilisering				
Regeringens inkomster som % av BNP	8-55,7	19,6	20,7	14/16/18**
Utbildningens andel i % av hela den löpande budgeten	3,2-32,6	16,9	18,5	20
Grundskolans del i % av hela den löpande budgeten för utbildning	26-66,3	49,3	47,2	50
* Uttryckt i relation till BNP per capita.				
** Olika mål beroende på BNP per capita				

Källa: World Bank, 2002b

Det finns flera problem med dessa indikatorer. Till exempel skriver man i EFA Global Monitoring Report 2002 att "the speed and extent of domestic policy reform required both to improve efficiency and raise revenues may be too ambitious" (EFA, 2002, s.176). Ett annat problem är hur indikatorerna ska tolkas. Vid vissa tillfällen har representanter från Världsbanken betonat att indikatorerna enbart ska ses som ett stöd för regeringar när de planerar hur utbildningen ska utvecklas för att målet utbildning för alla ska nås. Samtidigt finns det misstankar att just dessa indikatorer har varit ett kriterium för att välja ut de länder som fått möjlighet att delta i snabbspårsinitiativet. Det finns också en rädsla att dessa indikatorer kommer att vara mycket mer än indikatorer och att de egentligen är en slags krav på åtgärder som regeringar måste vidta för att få fortsatt ekonomiskt stöd till sin utbildning. Detta är särskilt oroande eftersom några av indikatorerna är ganska kontroversiella, bland annat den som handlar om lärarlöner. Om indikatorn för lärarlöner är ett krav på länder innebär detta att Världsbanken blandar sig i nationell lönesättning. Istället för att följa de regler som finns i ILO:s rekommendationer och konventioner kring löneförhandlingar påtvingas länder en viss lönenivå av Världsbanken.

Utöver kritiken ovan har också röster menat att Världsbankens fokus genom snabbspårsinitiativet enbart ligger på att förvekliga ett av målen från Dakar, nämligen det om att ge alla barn och ungdomar utbildning. EFA Global Monitoring Report 2002 skriver att ett sådant fokus kan leda till att man bortser från de andra målen (s.176, EFA, 2002).

I takt med att snabbspårsinitiativet har utvecklats har kritiken delvis mildrats, men i EFA Global Monitoring Report 2005 (EFA, 2004) tas fyra frågor upp. En första fråga är i vilken utsträckning som snabbspåret verkligen har blivit en mekanism för finansiering av utbildning för alla. En andra fråga är vilken giltighet som Världsbankens indikatorer om kvalitet och effektivitet i grundskolan har. En tredje fråga rör risken för att länder som verkligen behöver stöd inte kan få det genom snabbspårsinitiativet. En fjärde fråga är slutligen om inte mer fokus krävs på integreringen av utbildningsplaner i ländernas strategier för att bekämpa fattigdomen (s. 34, EFA, 2004).

Det civila samhällets deltagande

Som angetts tidigare i kapitlet så har de dokument som antogs både vid Jomtienkonferensen 1990 och Dakarkonferensen 2000 pekat på nödvändigheten av att involvera det civila samhället i strävandena att uppnå utbildning för alla. Organisationer som Världsbanken, UNICEF och UNESCO har också tagit upp detta i olika sammanhang. Inte minst Världsbanken har vid flera tillfällen betonat nödvändigheten av att lokalsamhället och föräldrarna tar ett ekonomiskt ansvar för utbildningen i det egna samhället.

För att få en uppfattning om i vilken utsträckning som civilsamhället involverats i processen att uppnå utbildning för alla genomförde koordineringsgruppen för CCNGO/EFA¹ en studie om enskilda organisationers deltagande i denna process (CCNGO/EFA, 2002). ASPBAE² genomförde med liknande intentioner en studie i sex länder (Indien, Bangladesh, Nepal, Filipinerna, Fiji och Samoa) om vilka möjligheter som enskilda organisationer hade haft att delta i utarbetandet och diskus-

¹CCNGO/EFA står för Collective Consultation of NGOs on Education for All och är ett samarbetsorgan mellan UNESCO och NGOs som arbetar med utbildning för alla. ²ASPBAE - Asian South-Pacific Bureau of Adult Education, en samarbetsorganisation för NGOs som arbetar med vuxenutbildning i Asien

sionen kring nationella planer för förverkligandet av Dakarmålen (ASPBAE, 2002). ANCEFA genomförde fallstudier i ett antal afrikanska länder kring samma frågor (ANCEFA, 2002).

Resultaten från dessa studier visar att det i vissa länder funnits forum för att diskutera kring utbildning för alla, även om kopplingen till Dakarmålen inte alltid varit helt tydlig. I många länder existerade olika kommittéer som behandlade dessa frågor. I ytterligare andra länder hade både formella och informella möten organiserats mellan regeringar och enskilda organisationer. ASPBAE kunde notera att forum för att diskutera Dakarmålen etablerats i en del länder, men inte i andra. De forum som fanns tycktes oftast i första hand fungera som en plats för utbyte av information. I några fall spelade dessa forum en mer ceremoniell roll och det faktiska arbetet gjordes i tekniska arbetsgrupper eller temagrupper. En viktig fråga som togs upp både i den studie som genomförts av CCNGO/EFA och i den genomförd av ASPBAE var hur regeringar väljer ut de enskilda organisationer som får delta i dessa forum. Flera enskilda organisationer som hade besvarat CCNGO/EFA:s enkät hade ingen information om huruvida forum eller liknande strukturer existerade för att diskutera Dakarmålen och deras genomförande. Svaren från de enskilda organisationerna i vissa länder visade också att det ibland var svårt att överhuvudtaget få någon information om detta.

Hälften av de enskilda organisationerna som besvarade CCNGO/EFA:s enkät kände överhuvudtaget inte till om det fanns nationella planer för att uppnå Dakarmålen. Bland de organisationer som kände till dessa planer hade flera blivit konsulterade av regeringarna. Några av de organisationer som hade deltagit i konsultationerna var kritiska till hur dessa hade gått till. De afrikanska fallstudierna visade att många organisationer hade deltagit i konsultationer, men de flesta var inte nöjda med det sätt som dessa hade organiserats på. Några menade att deras bidrag inte hade beaktats och andra att de inte hade fått den information som de behövde (ANCEFA, 2002).

Utifrån de studier som refereras till ovan är det uppenbart att många av de konsultationer som har ägt rum inte innebar mer än att ett dokument har presenterats och deltagande organisationer mer eller mindre avkrävt en omedelbar respons. I en del länder har enbart särskilt utvalda enskilda organisationer haft möjligheten att uttrycka sina uppfattningar kring de handlingsplaner som regeringar har utarbetat om hur Dakarmålen ska uppnås. Det finns dock också exempel på länder där konsultationerna har varit mer öppna och ett stort antal enskilda organisationer har haft möjlighet att uttrycka sina uppfattningar.

I stort visar de tre studierna att trots att enskilda organisationer i många, men långt ifrån samtliga fall, har haft möjlighet att delta i någon typ av konsultationer om hur Dakarmålen ska uppnås finns en stark känsla av att regeringar inte är riktigt intresserade av att ge information och skapa strukturer för samarbete.

Ramprogrammet från Dakar betonar lärarnas viktiga roll för att uppnå de uppställda målen. Ramprogrammet innehåller flera referenser till vikten av att involvera alla intressenter, inklusive lärarna, i processen. I det mer utförliga dokumentet kring ramprogrammet sägs: "All stakeholders – teachers and students, parents and community

³ANCEFA - African National Coalitions on Education for All, en koalition av olika organisationer i Afrika som arbetar med utbildning för alla

members, health workers and local government officials – should work together to develop environments conducive to learning” (Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action, artikel 65, World Education Forum, 2000b).

Som ett bidrag till den utvärdering som UNESCO genomförde av läget för utbildning för alla 1995 genomförde lärarnas internationella organisation – Education International – en undersökning bland sina medlemsorganisationer i E9-länderna. De flesta organisationerna hade inte blivit inbjudna till några konsultationer och de som hade deltagit i någon typ av diskussioner med sina regeringar tyckte inte att de hade kunna påverka mycket (Education International, 1995). Som ett bidrag till den utvärdering som gjordes av läget inför Dakarkonferensen (se sidan 31) ställde Education International samma fråga igen till samma grupp medlemsorganisationer. Läget hade förbättrats något, men de grundläggande problemen kvarstod. I de flesta länder saknades strukturer för regelbundna konsultationer mellan lärarorganisationer och regeringar (Education International, 1999).

För att få kunskap om i vilken utsträckning som lärarorganisationer hade haft någon möjlighet att delta i diskussioner med regeringar om hur nationella strategier skulle utvecklas för att uppnå Dakarmålen efter Dakarkonferensen 2000 skickade Education International ut en enkät till samtliga medlemsorganisationer i Afrika, Asien och Latinamerika (Fredriksson, 2003). En majoritet av dem som besvarade enkäten kände inte till om det fanns något nationellt forum för att diskutera utbildning för alla. Bland dem som kände till att sådana forum existerade hade de flesta inte deltagit. I några länder hade regeringar organiserat fortbildning för lärare kring utbildning för alla, men inga konsultationer.

En majoritet av de lärarorganisationer som besvarade enkäten hade heller inte hört talas om nationella planer för att uppnå utbildning för alla. En del organisationer hade försökt få möjligheter att framföra sina synpunkter till regeringarna utan framgång. I en del fall hade man inte ens fått svar på brev. De flesta organisationer som kände till planer för att nå Dakarmålen hade i regel deltagit i någon typ av konsultationer, men de ansåg att konsultationerna hade varit otillräckliga.

Dakardokumentet innehåller flera positiva referenser till hur det civila samhället ska involveras i processen att uppnå utbildning för alla. Det är lika klart från de olika studier som har gjorts att detta har fungerat i en del länder, men att mycket mer skulle kunna göras i de allra flesta länder. Mobilisering av det civila samhället på olika sätt är troligen en strategisk faktor för att uppnå målet utbildning för alla.

Svensk biståndspolitik och utbildning

Hur har då Sverige agerat när det gäller utbildningsbistånd och strävandena för att uppnå utbildning för alla? För att titta på det svenska utbildningsbiståndet kan det vara nödvändigt att se hur detta har utvecklats under åren före Jomtienkonferensen 1990.

Svenskt utbildningsbistånd fram till 70-talet utgjordes till stor del av stöd till olika typer av yrkesutbildningar. Sverige gav genom Sida stöd till yrkesskolor bland annat genom att låta svenska yrkeslärare arbeta på skolor i olika länder. Till viss del

omfattade också detta stöd lärarutbildningar. Under 70-talet diskuterades en annan inriktning på utbildningsbiståndet. Successivt ersattes den tidigare policyn kring yrkesutbildning med ett bredare utbildningsstöd. Denna syn innebar i högre grad än tidigare att man såg på utbildningen som en rättighet. Det innebar också att Sida allt mer kom att diskutera utbildning i termer av ett stöd till hela utbildningssektorn istället för som tidigare i termer av olika projekt. Sida strävade efter att tillsammans med andra givare ge ett samlat stöd till ett helt lands utbildningssektor. Samarbetet förbereddes genom dialog mellan landets regering och givarna. Tillsammans analyserade man behoven och satte upp gemensamma mål (Sida, 2000). Detta stöd till utbildningssektorn blir också en del av de landprogram som förhandlas fram mellan Sida och ett antal länder.

Medan svenskt bistånd orienterade sig mot länderprogram arbetade många andra länder i nord fortfarande med projektstöd. Ingemar Gustafsson, som under många år arbetat med Sidas utbildningsbistånd, skriver: *"Flertalet biståndsorgan hade inte heller basutbildning särskilt högt på sin dagordning. Svenska Sida, som prioriterat utbildning för alla sedan början av 1970-talet, var mer ett undantag"* (Gustafsson, 2001). Sida deltog i ett nära samarbete med liknande biståndsorgan i andra industriländer. Inom detta samarbete kom under slutet av 80-talet tankarna på en nystart för utbildningsbiståndet upp. Den vidgade vision som Jomtienkonferensen antog ansågs ligga mycket nära den syn på utbildningsbistånd som Sida utvecklat sedan mitten på 70-talet. Jomtienkonferensen följdes upp med olika aktiviteter i Sverige. Dessa organiserades framförallt av svenska UNESCO-rådet. Också i arbetet inför Dakarkonferensen spelade Sverige en aktiv roll och var representerat i den kommitté som utarbetade det ramprogram som antogs vid konferensen.

Trots det aktiva svenska deltagandet både inför och under konferenserna i Jomtien och Dakar så har svenskt utbildningsbistånd legat på i stort sett samma nivå sedan Jomtienkonferensen. Mellan sex och åtta procent har som helhet gått till utbildning och mellan tre och fem procent till basutbildning. Att några dramatiska ökningarna inte ägt rum beror på att Sidas bistånd till största delen går via länderprogrammen. Några spektakulära ändringar av utbildningsbiståndets andel av hela biståndet kan alltså inte göras på kort sikt och inte heller om en sådan prioritering inte önskas av samarbetsländerna själva. Detta reser naturligtvis ett intressant problem. Sidas utvecklande av länderprogram baseras på ett samarbete mellan Sida och landet i fråga. Ländernas "ägande" av programmen betonas i flera Sida-dokument (Sida, 2001). Det är naturligtvis möjligt för Sida att föreslå att utbildningsbiståndet bör höjas. Om ett land inte delar denna värdering så är frågan vad som är viktigast, att kräva att länderna satsar på utbildning eller att skapa programsamarbete som bygger på ömsesidigt förtroende.

Ingemar Gustafsson menar att ett sektorsbistånd ligger mer i linje med intentionerna från Dakar än stöd till projekt. För att förverkliga utbildning för alla behövs långsiktiga ekonomiska åtaganden och nya mekanismer för samarbete. Han noterar också att ägarskap av policy och planer tycks vara nyckeln till framgång för att reformera utbildningssystem. För att uppnå ägarskap krävs en process i de berörda länderna där policy och planer diskuteras (Gustafsson, 2003).

En princip som lyfts fram i Sidas policydokument för utvecklingssamarbete i utbildningssektorn är att utveckla ett partnerskap där mottagarländerna känner ägarskap och där givarorganisationerna försöker koordinera sitt arbete. Demokrati och respekt för de mänskliga rättigheterna är också viktiga principer, liksom att koppla samman utbildningsstrategier med fattigdomsbekämpning (Sida, 2001).

Tabell 2. Sidas utbetalningar till basutbildning

Årtal	91 /92	92 /93	93 /94	94 /95	95 /96	97	98	99	00	01	02	03	04*
Miljoner kronor	361	451	429	595	912	697	529	595	371	378	491	535	669

Källa: Sida, 2000; 2004

* Siffrorna för 2004 är preliminära siffror från Sida

Siffrorna i tabellen ovan visar det utbildningsbistånd som gått genom Sida. Utöver det bistånd som Sida betalar ut går också stöd till högre utbildning via SAREC och stöd till svenska enskilda organisationer som ger olika typer av stöd till utbildning. Om man ser till helheten på det svenska utbildningsbiståndet är det alltså högre än de siffror som anges i tabell 2 ovan. Tabell 3 visar hur stort hela utbildningsbiståndet varit under åren 2000-2004.

Tabell 3. Svenskt totalt utbildningsbistånd

Årtal	2000	2001	2002	2003	2004*
Miljoner kronor	361	451	429	595	912
Procent	7,6	6,0	8,4	8,0	

Källa: Sida, 2004

* Siffrorna för 2004 är preliminära siffror från Sida.

Sidas utbildningsbistånd består till en stor del av bistånd till grundskoleutbildning. 63 procent av utbildningsbiståndet går till grundskoleutbildning och ytterligare 29 procent går allmänt till utbildning. En stor del av det allmänna utbildningsstödet kommer antagligen också grundskoleutbildningen till godo i högre grad än andra delar av utbildningssystemet. De återstående delarna av utbildningsbiståndet fördelas med 3 procent till vuxenutbildning/alfabetisering, 3 procent till gymnasieutbildning, 1 procent till yrkesutbildning och 1 procent till högre utbildning (Sida, 2004).

Den absolut största delen av utbildningsbiståndet går till länder i Afrika (53 procent). Därefter får asiatiska länder den största andelen (22 procent). Länder i Latinamerika får 16 procent och länder i Europa 2 procent av utbildningsbiståndet. Ytterligare 6 procent går till olika globala aktiviteter. Tabell 4 visar till vilka länder som svenskt utbildningsbistånd går samt vilken typ av bistånd som länderna får.

Tabell 4. Länder som får svenskt utbildningsbistånd, 2003, i miljoner kronor

Land	Bistånd från Sidas avdelning för demokratisk och social utveckling/länderprogram	Humanitärt bistånd och bistånd som förmedlas av svenska frivilliga organisationer	Bistånd från SAREC (högre utbildning)	Annat utbildningsbistånd från Sida	Totalt utbildningsbistånd
Burkina Faso	14,8	0,4			19,0
Burundi		8,1			8,1
Demokratiska republiken Kongo		9,8			9,8
Eritrea		5,1			5,1
Etiopien	9,1	2,2	13,6		24,9
Kenya	50,0	0,5			50,5
Liberia		5,4			5,4
Mali	33,9	0,4			34,3
Malawi		0,3			0,3
Moçambique	2,5	1,8	1,8		6,1
Namibia	21,3	3,0			24,3
Rwanda	1,6	0,9			2,5
Somalia		11,9			11,9
Sydafrika	11,3	8,6			19,9
Sudan		23,3			23,3
Tanzania	120,3	8,3	6,6		135,2
Uganda		6,5	26,0	32,5	
Zambia		2,7			2,7
Zimbabwe	1,2	1,1			2,3
Regionalt Afrika	19,7	3,4		1,8	24,9
Andra delar av Afrika		14,0			
TOTALT AFRIKA	285,7	117,7	51,8	1,8	457,0
Afghanistan	62,0	32,4			94,4
Bangladesh	2,1	3,6			5,7
Östtimor	7,5	2,7			10,2
Indien	0,4	3,2			3,6
Kambodja	25,1	0,3			25,3
Demokratiska Republiken Korea	1,4	0,9			2,3
Laos	24,7	0,9			25,6
Sri Lanka	0,7	2,7	0,9	1,0	5,3
Vietnam	0,5	3,4			3,9
Palestina		1,8		0,9	2,7
Regionalt Asien		0,9		0,5	1,9
Andra delar av Asien		12,4			12,4
TOTALT ASIEN	124,4	66,2	0,9	2,4	193,9

Bolivia	41,3	2,9	0,1		44,3
Honduras	49,5		0,4		49,9
Nicaragua		2,9	21,5		24,4
Regionalt Latin-amerika		11,7			11,7
Andra delar av Latin-amerika		11,0			11,0
TOTALT LATIN-AMERIKA	90,8	28,5	22,0		141,3
Ryssland		6,3		0,2	6,5
Bosnien		2,5		3,3	5,8
Kroatien				1,2	1,2
Makedonien		0,4			0,4
Moldova				2,0	2,0
Montenegro				0,8	0,8
Andra delar av Europa		5,6			5,6
TOTALT EUROPA		14,8		8,6	23,4

Källa: Sida, 2004

Som framgår av tabellen ovan så utgör det utbildningsbistånd som faller under rubriken humanitärt bistånd och bistånd genom enskilda organisationer en relativt stor del av det samlade utbildningsbiståndet. Olika organisationer har möjlighet att söka pengar från Sida och dessa fördelas i regel efter principen att om organisationen bidrar med 10 procent för projektet bidrar Sida med de resterande 90 procenten. Det bistånd som förmedlas på detta sätt av olika organisationer är inte koordinerat med Sidas övriga bistånd. Sida har uppmärksammat detta bistånd i en rapport (Boman, Forsberg, Peck, 2004). Just därför att det utbildningsbistånd som förmedlas av enskilda organisationer är relativt stort är Sida intresserat av att få en bättre bild av detta bistånd. Rapporten om utbildningsbiståndet som förmedlas via enskilda organisationer behandlar mer än 300 projekt i 77 länder som pågick under 2003. Det visar sig att Pingstmissions U-landshjälp (PMU) är den organisation som både har flest projekt och som får den högsta summan pengar. PMU har fått bidrag från Sida för 111 projekt med ett belopp motsvarande 56 miljoner kronor. Forum Syd är näst störst både vad det gäller antal projekt och belopp. Forum Syd har fått stöd för 94 utbildningsprojekt med ett belopp motsvarande 29 miljoner kronor (Boman, Forsberg, Peck, 2004).

Det utbildningsbistånd som ges av enskilda organisationer går främst till grundskoleutbildning och vuxenutbildning. Av det totala utbildningsbiståndet som förmedlas av enskilda organisationer får dessa två områden 35 procent vardera. Projekten omfattar ofta olika typer av stöd där de vanligaste verksamheterna tycks vara undervisning, lärarutbildning och undervisningsmaterial. En del projekt sker inom det offentliga skolväsendet. Ungefär 22 procent av projekten hade som målsättning att stärka utbildning inom det offentliga utbildningssystemet, medan 35 procent av stödet gick till aktiviteter utanför det offentliga utbildningssystemet, men med någon form av samarbete med systemet. 24 procent av projekten hade ingen kontakt eller

endast marginell kontakt med det offentliga utbildningssystemet (Boman, Forsberg, Peck, 2004).

Box 5

Svenska Afghanistankommittén medverkar i uppbyggnaden av skolsystemet i Afghanistan

Svenska Afghanistankommittén har inbjudits till att medverka i den nationella planeringen av det afghanska skolväsendets fortsatta uppbyggnad bland annat genom Education Consultative Group och i Akademiska rådet för utbildning.

Back to School kampanjen som påbörjades 2002, innebar att antalet barn i skola fyrdubblades inom ett år och blev större än någonsin i Afghanistans historia. Baksidan av myntet blev brist på lokaler, orimligt stora klasser och att eleverna utbildades av lärare som saknade pedagogisk utbildning samt en stor brist på materiel.

Svenska Afghanistankommittén ser som en viktig uppgift att genom kompetensutveckling bland all skolpersonal höja undervisningens kvalitet. Ett 60-tal skolkonsulenter är var och en ansvariga för 5-10 skolor, som besöks regelbundet. Till lärarna distribueras en pedagogisk tidskrift. Vid sidan om stödet till skolorna bedriver man en omfattande kompetens/utvecklingsverksamhet inte bara för den egna skolpersonalen, utan även för lärare och administrativ skolpersonal inom den afghanska statsapparaten. Denna verksamhet organiseras utifrån fyra regionala Teacher Training Centers, varav ett är enbart för kvinnor.

För att stärka det lokala engagemanget har man under den senaste tiden arbetat med att få byråden engagerade i skolfrågor, ett arbete som varit svårt att få igång.

Text: Forum Syd och Svenska Afghanistankommittén

Utbildning för alla idag och imorgon – kommer målen att uppnås?

Som visades tidigare i kapitlet har flera olika initiativ tagits efter Dakar. Den avgörande frågan är dock hur det ser ut idag med utbildningen i världen. Har antalet barn i skolan ökat? Har investeringar i utbildning ökat? Har antalet analfabeter i världen minskat? Kommer målen att uppnås?

När alla målet?

EFA Global Monitoring Report 2001 hade enbart tillgång till data från 1998 och kunde alltså egentligen inte säga något om vilken effekt besluten i Dakar hade haft på utbildningssystemens utveckling. Trots bristen på data konstaterade rapporten att *“considerable progress had been made in moving towards the goal of universal primary education (UPE) and momentum has increased since Dakar”* (s.7, UNESCO, 2001).

Också den EFA Monitor Report som publicerades 2002 saknade data från åren efter 2000 (EFA, 2002). De data som fanns tillgängliga kom som bäst från år 1999, alltså fortfarande ett år innan Dakarkonferensen ägde rum. Utifrån tillgängliga data gjordes i rapporten en beräkning av olika länders möjligheter att uppnå Dakarmålen.

Slutsatsen var att 43 av de 154 länder för vilka data fanns troligen inte skulle kunna uppnå minst ett av Dakarmålen. Rapporten konstaterade också att 28 länder troligen inte skulle uppnå något av målen. Av dessa 28 länder fanns tjugo i Afrika söder om Sahara (se box 6 nedan).

Box 6

Länder som troligen inte uppnår något av Dakarmålen till 2015:

Djibouti, Irak, Libanon, Marocko, Sudan, Indien, Nepal, Pakistan, Benin, Burkina Faso, Burundi, Central Afrikanska Republiken, Tchad, Comorererna, Demokratiska Republiken Kongo, Ekvatorial Guinea, Eritrea, Etiopien, Guinea, Guinea-Bissau, Madagaskar, Mali, Moçambique, Niger, Nigeria, Senegal och Zambia.

(Källa: EFA, 2002)

Detta problem har också uppmärksammats på andra ställen än i EFA Global Monitoring Report. Deltagarna i den åttonde konferensen för afrikanska utbildningsministrar (Conference of Ministers of Education of African Member States – MINEDAF) noterade att “progress remains limited and below expectations, particularly with regards to the completion of the primary schooling” (artikel 5, Statement of Commitment, MINEDAF, UNESCO, 2003b).

Planer för att uppnå Dakarmålen

En viktig aspekt på huruvida målen från Dakar kommer att kunna uppfyllas är huruvida den tidtabell som uppställdes har följts. Enligt ramprogrammets artikel 9 skulle planer presenteras av de deltagande länderna senast 2002 med en strategi för hur målen skulle uppnås (World Education Forum, 2000b). För att upprätta dessa planer skulle också konsultationer hållas med det civila samhället (se sidan 44).

Trots en optimistisk ton i EFA Global Monitoring Report 2001 fanns det anledning att se pessimistiskt på den information som fanns tillgänglig. I maj 2001 hade UNESCO frågat berörda medlemsländer hur långt de hade kommit med arbetet att utarbeta de planer som skulle vara färdiga senast år 2002 och om de upprättat ett forum för breda diskussioner om utbildning för alla. Av de 66 länder som svarade menade 45 att de redan hade ett fungerande forum. Flera länder rapporterade dock ingenting om huruvida det civila samhället hade gett möjlighet att delta i forumet. 41 länder hävdade att de redan hade planer för hur utbildning för alla skulle förverkligas. Det visade sig att 39 av dessa planer var planer som redan hade upprättats före Dakarkonferensen. I några fall var dessa planer äldre än tio år. Rapporten noterade att “at least 48 countries of the 66 do not seem to have reliable capacities for data collection, processing, and/or analysis for preparing EFA action plans” (s.26, UNESCO, 2001). 55 länder angav att de behövde någon form av metodologiskt och tekniskt stöd för att upprätta planer om Dakarmålen förverkligande. Rapporten konstaterade avslutningsvis “it is clear that most countries need to revisit their existing plans or to develop them in accordance with the EFA criteria. And most need help in doing so” (s.27, UNESCO, 2001).

EFA Global Monitoring Report 2002 kunde dra tre slutsatser angående hur det såg med regeringars åtagande för att uppfylla Dakarmålen:

- 1) De planer för hur utbildning för alla skulle förverkligas som enligt ramprogrammet från Dakar skulle göras före år 2002 hade inte i någon större utsträckning gjorts.
- 2) Det verkade inte som utbildningsmålen hade fått någon högre prioritet i regeringars policy och planer än vad det hade haft före Dakar.
- 3) Det fanns inte mycket som tydde på att regeringar offentligt fått stå till svars för i vilken grad de försökte uppfylla Dakarmålen (s.131, EFA, 2002).

Problem med att utarbeta utbildningsplaner visade sig också då de afrikanska utbildningsministrarna samlades till sin åttonde konferens i Dar es Salaam den 2-6 december 2002. Konferensen beslöt "to finalise National EFA Plans by December 2003 as part of the dynamic of the education renewal and cultural renaissance of Africa" (artikel 13, Statement of Commitment, MINEDAF, UNESCO, 2003b).

Att utarbeta planer före år 2002 för hur Dakarmålen skulle uppnås var det första målet i den tidtabell som fanns angiven i ramprogrammet från Dakar. Beslutet från de afrikanska utbildningsministrarna visade att detta mål inte uppnåtts i tid. Det kan ses som en första varningssignal. Några har menat att de flesta afrikanska länder som inte utarbetade planer för hur Dakarmålen skulle uppnås ändå hade utbildningsplaner som de arbetar med. Att nya planer inte har utarbetats visar inte på något problem i Afrika utan snarare på rigiditet hos UNESCO som inte accepterar redan existerande planer. Andra menar att det trots allt finns ett problem. Visst har många länder utbildningsplaner, men dessa är inte uppdaterade för att möta Dakarmålen och de lider av olika brister som försvårar deras implementering. Vem har rätt? Det är för tidigt att kunna avgöra det, men naturligtvis är det en varningssignal om regeringar först enas om en tidplan i Dakar och sedan inte kan uppfylla den första punkten i denna plan.

Flickors utbildning

Vad det gäller flickors utbildning finns två mål. Det ena som ska uppnås redan 2005 är lika tillgång till utbildning för flickor och pojkar. Det andra som ska uppnås 2015 är att skapa jämställdhet inom utbildningssystemet. Det första målet är relativt enkelt att utvärdera. Om tillgången på utbildning är den samma för pojkar som för flickor så innebär det att det inom olika skolformer bör finnas ungefär hälften flickor och hälften pojkar. Det andra målet är svårare att utvärdera. Jämställdhet inom utbildningssystemet innebär inte bara lika tillgång utan också lika chanser och samma behandling i utbildningen.

Tabell 5 nedan visar hur det ser ut vad det gäller lika tillgång för pojkar och flickor till grundskoleutbildning och gymnasieutbildning. Baserat på tillgänglig statistik har man i EFA Global Monitoring Report 2003/04 kunnat se vilka länder som redan har uppnått målet och genom att göra en prognos kunnat se vilka länder som riskerar att inte uppnå målet till 2005 eller 2015 (EFA, 2003).

Tabell 5. Lika tillgång till grundskole- och gymnasieutbildning för flickor och pojkar

L i k a t t i l l g å n g t i l l g r u n d s k o l e u t b i l d n i n g	Lika tillgång till gymnasieutbildning				
		Uppnått 2000	Uppnås tro- ligen 2005	Uppnås tro- ligen 2015	Uppnås antagligen inte 2015
Uppnått 2000	Albanien, Australien, Azerbadijan, Barbados, Belgien, Bulgarien, Chile, Cypern, Ecuador, Frankrike, Geor- gien, Grekland, Guyana, Indonesien, Israel, Italien, Japan, Jordanien, Kanada, Kap-Verde, Kazakstan, Kroatien, Kuwait, Repub- liken Korea, Lettland, Li- tauen, Makedonien, Malta, Moldavien, Nederländerna, Norge, Polen, Rumänien, Rwanda, Slovakien, Slov- enien, Tjeckien, Tyskland, Ungern och USA 40 länder	Bolivia, Jamaika, Kenya, Malawi, Portugal, Samoa och Österrike 7 länder	Belize, Botswana, Finland, Namibia, Nicaragua, Panama, Qatar, Spanien, Tanzania och Ven- ezuela 10 länder	Bahrain, Bangla- desh, Costa Rica, Danmark, Filip- pinerna, Förenade Arabemiratet, Island, Irland, Kina, Kolumbia, Malaysia, Mauritius, Mexico, Myanmar, Nya Zeeland, Ryssland, Serbien och Mon- tenegro, Schweiz, Storbritannien, Surinam, Sverige, Trinidad och To- bago, Vanuatu och Zimbabwe 24 länder	81
Uppnås troligen 2005	Oman 1 land	Egypten, Iran, Mau- retanien och Nepal 4 länder	Brunei, Gambia, Lesotho och Saudiara- bien 4 länder	Marocko, Senegal och Tunisien 3 länder	12
Uppnås troligen 2015	Paraguay 1 land	Kuba, Sudan och Syrien 3 länder	Comorererna, Ghana, Kongo och Uganda 4 länder	Algeriet, Benin, Kambodja, Laos, Tchad och Togo 6 länder	14
Uppnås antagligen inte 2015	Estland, Kirgistan och Swaziland 3 länder	Sierra Leone 1 land	Burundi, Macao, Niger, Syda- frika och Thailand 5 länder	Burkina Faso, Elfenbenskusten, Djibouti, Etiopien, Indien, Irak, Mada- gaskar, Mongoliet, Moçambique, Papua Nya Guinea, St Lucia och Turkiet 12 länder	21
Antal länder	45	15	23	45	128

Källa: EFA, 2003

Som kan ses i tabellen finns 40 länder som redan år 2000 hade uppnått målet om lika tillgång till utbildning för pojkar och flickor både i grundskolan och i gymnasieskolan. Tolv länder riskerar att inte uppnå lika tillgång varken inom grundskolan eller gymnasieskolan till år 2015. 21 länder riskerar att inte ha uppnått lika tillgång till grundskola 2015 och 45 länder att inte uppnå lika tillgång till gymnasieskola 2015. Intressant att notera är att Sverige tillhör de länder som riskerar att inte uppnå målet lika tillgång till gymnasieskola år 2015. Problemet i Sverige, liksom för flera av länderna i samma ruta i tabellen, är att det antagligen kommer att finnas för få pojkar i gymnasieskolan.

Andel barn i skolan

EFA Global Monitoring Report 2005 (EFA, 2004) uppskattade att antalet barn som inte gick i skolan 2001 var 103,5 miljoner. Jämfört med 1998 då samma siffra uppskattades till 106,9 miljoner skulle alltså antalet barn som inte går i skolan ha minskat. Även om antalet minskar så är takten på minskningen för långsam för att målet utbildning för alla ska kunna uppnås 2015. EFA Global Monitoring Report 2005 (EFA, 2004) uppskattar att med nuvarande takt kommer 85 procent av världens barn att gå i skolan 2005 och 87 procent 2015.

Om man sedan tittar på hur många barn som inte bara börjar i skolan, utan som också fullföljer åtminstone skolår 5, blir prognoserna än mer pessimistiska. För en tredjedel av de länder för vilka Monitoring Report fått uppgifter avslutar mindre än 75 procent av barnen skolår 5. I hälften av länderna från Afrika söder om Sahara var denna siffra lägre än 66 procent (EFA, 2004).

Läs- och skrivkunnighet i den vuxna befolkningen

Uppskattningsvis finns fortfarande omkring 800 miljoner vuxna analfabeter. Dessa motsvarar 18,3 procent av jordens vuxna befolkning. Två tredjedelar av de vuxna analfabeterna är kvinnor. Den högsta koncentrationen av analfabeter finns i Afrika söder om Sahara, arabstaterna och Syd- och Västasien. I dessa regioner kan mindre än 60 procent av den vuxna befolkningen läsa och skriva.

En stor andel av världens analfabeter finns i Indien (34 procent), Kina (11 procent), Bangladesh (6,5 procent) och Pakistan (6,4 procent). Hur dessa länder kommer att arbeta med alfabetisering blir utslagsgivande för om antalet analfabeter kommer att kunna halveras fram till år 2015 (EFA, 2004).

Utbildningens kvalitet

Att mäta utbildningens kvalitet är inte lätt (se kapitel 2). EFA Global Monitoring Report 2005 har sammanställt information från en rad olika undersökningar som gjorts under de senaste åren och kan konstatera att många barn som har gått i skolan inte behärskar de grundläggande basfärdigheterna. Just de länder som har den lägsta andelen barn i skolan och som har minst resurser för skolan är de där resultaten är särskilt oroande. Rapporten noterar också att i stora internationella undersökningar som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) har elever från medel- och låginkomstländer sämre resultat än de från rika länder. I medel- och låginkomstländerna är andelen lågpresterande elever mycket högre än i industriländerna (EFA, 2004).

På rätt spår?

EFA Global Monitoring Report 2002 drog slutsatsen att “progress towards the goals is insufficient: the world is not on track to achieve EFA by 2015” (s. 25, EFA, 2002). Som framgick ovan har inte de senare EFA Global Monitoring rapporterna haft anledning att vara mer optimistiska. Många länder kommer inte att uppnå målet om lika tillgång till utbildning för pojkar och flickor 2005 (EFA, 2003). Antalet barn som inte går i skolan minskar, men takten är fortfarande för långsam för att uppnå målet att alla barn ska gå i skolan 2015 (EFA, 2004). Om antalet analfabeter i världen ska halveras krävs krafttag av de länder där en stor del av befolkningen inte kan läsa och skriva (EFA, 2004). Undersökningar visar att många av de barn som gått i skolan inte lärt sig de grundläggande basfärdigheterna (EFA, 2004). Om processen för att förverkliga Dakarmålen inte är på rätt spår så är det viktigt att identifiera varför. Det finns anledning att tro att alla aktörer inblandade i processen har brustit i ett eller flera avseenden. Avsnitt 4 kommer att diskutera vidare om de åtaganden som regeringar i både syd och nord har gjort och hur dessa åtaganden hittills har genomförts.

Att nå målet om utbildning för alla är inte en fråga om att hitta de riktiga orden och formuleringarna. Åtagandet att ge alla utbildning har funnits i officiella dokument åtminstone sedan 1948. I de flesta länders lagstiftning är grundskoleutbildning redan obligatorisk. Utmaningen nu är att gå från ord till handling.

4. Problem och utmaningar

Kapitel 4 behandlar tre områden. Först ställs frågan vad som krävs för att uppnå målet utbildning för alla. Därefter kommer olika strategier för att nå Dakarmålen att granskas. Slutligen kommer ett par speciella problem och utmaningar som arbetet med att uppnå utbildning för alla står inför att diskuteras.

Vad krävs för att uppnå målet utbildning för alla?

Det är uppenbart att den springande punkten för att uppnå målet utbildning för alla är att få fram de resurser som behövs. För att ge alla barn möjligheten att gå skola och för att ge vuxna en chans att få lära sig att läsa och skriva krävs att skolor byggs, att läroböcker trycks upp, att lärare utbildas och anställs. För att kunna göra detta krävs helt enkelt att mer pengar satsas på utbildning. Länder i Afrika, Asien och Latinamerika behöver i de flesta fall satsa mer resurser på utbildning. Länderna i den rika världen behöver satsa mer resurser på bistånd och se till att en större del av detta bistånd satsas på utbildning. Pengarna finns, men utbildning prioriteras inte tillräckligt högt.

Mer resurser till utbildning

Delorskommissionen rekommenderade att länder skulle avsätta minst 6 procent av BNP till utbildning (se sidan 28). Detta krav har upprepats vid flera tillfällen, bland annat i slutdokumentet från CONFINTEA konferensen i Hamburg (se sidan 27) och av UNESCO:s generaldirektör i hans tal vid mötet i Amman (s. 49, EFA Forum, 1996). Enligt tillgänglig statistik från EFA Global Monitoring Report 2005 så motsvarade år 2001 de offentliga investeringarna i utbildning globalt 4,5 procent av BNP. Bland utvecklingsländerna var denna siffra 4,2 procent (EFA, 2004). OECD-länderna (The Organization for Economic Co-operation and Development) investerade motsvarande 5,5 procent av sin BNP i utbildning (OECD, 2002A). Med undantag av Egypten och Mexiko investerade samtliga E9-länder mindre än OECD-genomsnittet (National Council for Teacher Education, 1997). Av de 146 länder för vilka uppgifter var tillgängliga om hur mycket som de investerade i utbildning 2001 hade 114 satsat mindre än de 6 procent av BNP som Delorskommissionen hade föreslagit (EFA, 2004). Samtidigt kan noteras att den genomsnittliga kostnaden per elev i nord år 1997 var 5360 US-dollar. Bland de minst utvecklade länderna var motsvarande siffra endast 39 US-dollar. De 26 rikaste länderna på jorden satsade totalt 1098,4 miljarder US-dollar på utbildning, vilket motsvarar 79 procent av världens totala utgifter för utbildning. I motsats till detta står de 53 fattigaste länderna som tillsammans satsade 6,4 miljarder US-dollar på utbildning, vilket motsvarar endast 0,5 procent av världens totala kostnader för utbildning (UNESCO, 2000).

Skälen till att länder inte investerat mer resurser i utbildning beror naturligtvis på många olika faktorer, men två huvudskäl kan urskiljas; dels en faktisk brist på resurser i en del länder och dels avsaknad på politisk vilja.

Brist på resurser

Många länder i Afrika, Asien och Latinamerika brottas med stora finansiella problem. En stor del av statsbudgeten anslås redan till utbildning, i några fall 20 procent och mer, och ändå räcker inte pengarna till för att ge alla barn utbildning. I ett ex-

tremfall som Senegal används 33 procent av statsbudgeten till att ge 65 procent av barnen i skolålder skolutbildning (UNESCO, 1998). Möjligheterna att i sådana fall omdisponera resurserna i statsbudgeten är synnerligen begränsade. Att ytterligare öka anslagen till utbildning innebär att andra sektorer som till exempel hälsovård kommer att drabbas av nedskärningar. Dessutom är ett stort antal länder tvingade att avsätta en betydande del av statsbudgeten till återbetalningar av lån till IMF och Världsbanken.

Det är inte ovanligt att räntor och amorteringar på skulder är den största posten i många afrikanska länders statsbudget. I en del länder används mer än 20 procent av statsbudgeten till att betala igen skulder. Under 90-talets första del motsvarade återbetalningarna på lånen från Afrika söder om Sahara en summa som var dubbelt så stor som regionens investeringar i utbildning (Oxfam, 1999). 2003 tvingades Zambia efter rekommendationer av IMF att skära ner på lönekostnader inom den offentliga sektorn för att ha tillräckligt med resurser över för räntor och återbetalningar på lån. Detta innebar bland annat att Zambia har svårigheter att betala löner till alla de lärare som krävs för att möta den ökade tillströmningen av elever till skolan som landet har upplevt efter det att skolavgifterna avskaffades. Länder som Honduras och Malawi har upplevt liknande problem och tvingats reducera kostnaderna för bland annat lärare för att kunna betala tillbaka på lån (Global Campaign for Education, 2004).

Möjligheterna att öka statens inkomster är också för många regeringar, särskilt i Afrika, synnerligen begränsade. Traditionellt har regeringar i utvecklingsländer fått en betydande delar av sina inkomster genom olika former av export- och importskatter. Det har ansetts att detta negativt påverkat ländernas möjligheter att exportera och att attrahera utländska investeringar. I en värld där frihandel allt mer betonats har det blivit allt svårare för regeringar att behålla denna typ av skatter. Likaså är det svårt att beskatta investeringar och vinster bland de stora internationella företagen. I regel försöker länderna att skapa ett klimat som ska locka internationella investeringar genom att avskaffa vinst- och bolagsbeskattningar eller att hålla dem på en minimal nivå. En återstående möjlighet för skatteintäkter är att öka inkomstskatter och skatter på konsumtionen. Enligt UNDP (United Nations Development Programme) motsvarar skatterna i utvecklingsländerna i regel 10-20 procent av BNP, vilket är hälften av motsvarande siffra för de industrialiserade länderna (UNDP, 1996). Trots att inkomstskatterna i regel är jämförelsevis låga är det svårt att få ökade intäkter genom skattehöjningar. I regel är det en minoritet av befolkningarna som har sådana arbeten som ger regelbundna inkomster som kan beskattas. Att beskatta dessa grupper allt för hårt kan vara politiskt mycket svårt och dessutom finns ofta inte det system av skattemyndigheter som verkligen kan kontrollera att inkomster beskattas i enlighet med gällande regler. Att beskatta konsumtionen genom mervärdeskatter och omsättningsskatter är heller inte lätt. Också för detta krävs en utbyggd och väl fungerande skatteadministration.

Ytterligare en utmaning för många länder är att öka andelen barn och ungdomar som går i skolan samtidigt som befolkningen växer. I till exempel Ghana beräknar man att motsvarande 80 procent av en årskull går i skolan. Samtidigt ökar befolkningen med omkring 3,5 procent per år. För att Ghana ska kunna behålla en andel på 80

procent som går i skolan krävs alltmer resurser. Om man dessutom ska kunna öka andelen som går i skolan krävs än mer resurser (Fredriksson, Fumador, & Nyoagbe J, 1999).

Resurser har inte utnyttjats effektivt

Många bedömare har också betonat att det inte enbart är en fråga om att tillföra nya resurser för att uppnå utbildning för alla, utan att det är minst lika viktigt att se till att existerande resurser utnyttjas bättre. Richard Jolly, särskild rådgivare till UNDP:s chefsadministratör, menade i sin sammanfattning av mötet i Amman 1996, att man allt för sällan inser att de resurser som behövs redan finns i utbildningssystemet och att det krävs ett beslutsamt ledarskap och kostnadsmedvetande för att göra de nödvändiga omfördelningarna (s. 54, EFA Forum, 1996).

Ett problem är att planer för att förändra och förbättra utbildningen sällan omsätts i praktiken. En studie av 153 utbildningsreformprojekt i Afrika visade att endast tre procent av dem hade fullt ut genomförts och ytterligare fem procent kunde anses i huvudsak genomförda (Craig, 1990). Skälen till att planer inte verkställs kan förklaras på många sätt. I många fall har målsättningarna för reformerna varit oklart uttryckta och svåra att omsätta i praktiska åtgärder. Det finns också många exempel på en politisk okunnighet där beslutsfattare tror att det räcker att ta besluten och underskattar svårigheterna med att verkställa besluten. Administrationen saknar den information, till exempel relevant statistik och kostnadskalkyler, som behövs för att omvandla besluten till praktiska åtgärder. Administrationen kan också sakna kompetensen att planera hur ett beslut ska genomföras.

Det är möjligt att länder inom sin utbildningsbudget har gjort felprioriteringar. Världsbanken har kritiserat många länder för att investera för mycket i högre utbildning och menat att det ur ett samhällsekonomiskt perspektiv är lönsammare att satsa på grundskoleutbildningen, inte minst i länder som ännu inte uppnått utbildning för alla. Om ett land inte har uppnått utbildning för alla är stora delar av de offentliga investeringar som görs i högre utbildning enligt Världsbanken ett sätt att subventionera bättre ställda grupper i samhället. Även om grundskoleutbildningen har fått ökade anslag inom utbildningsbudgeten på den högre utbildningens bekostnad kvarstår detta problem i flera delar av världen. Allvarligast är problemet i Afrika där den genomsnittliga kostnaden för en högskolestudent är 44 gånger högre än kostnaderna för en elev i grundskolan. Bland OECD-länderna kostar en högskolestudent 2,5 gånger mer än en grundskoleelev (s. 56-57, World Bank, 1995a).

Världsbanken menar också att många resurser skulle kunna utnyttjas på ett bättre sätt. En diskussion i detta sammanhang handlar om antalet lärare och lärares löner. Kostnader för lärares löner utgör i ett flertal länder 80 procent eller mer av utbildningsbudgeten. I några länder upptar kostnaderna för lärarna en så stor del av budgeten att det knappast finns några pengar kvar till andra saker. Att ge eleverna tillgång till en läsebok är enligt många undersökningar en investering som ger goda resultat. Tillsammans med skolbibliotek och fler lektioner toppar tillgång på läseböcker Världsbankens lista över de investeringar i utbildning som kan ge de bästa resultaten (s. 82, World Bank, 1995a). Andra bedömare har dock pekat på det absurda att ställa investeringar i läseböcker mot investering i lärare och menat att det är meningslöst

att tillhandahålla läseböcker om det inte finns kompetenta lärare (Torres, 1996). Enligt Världsbanken har många länder för få elever per lärare. Större klasser skulle kunna vara ett sätt att minimera kostnaderna för lärare (s. 59, World Bank, 1995a). Samtidigt har Världsbanken i andra sammanhang också pekat på riskerna med för stora klasser. I en studie om förhållanden i Indien påpekas att den tid som läraren ägnar åt varje elev har betydelse för kvaliteten på undervisningen och den tid som kan ägnas åt varje elev nära hänger samman med klasstorleken (s. 96, World Bank, 1997).

Millennieprojektets arbetsgrupp för utbildningsfrågor råder regeringar att vara pragmatiska för att reducera kostnader. De menar att billigare lärare kan anställas, lärarutbildningen kortas, skolklasserna hållas relativt stora och kostnaderna för skolbyggnader reduceras (Millennium Project, Task Force Education, 2005). En fråga i detta sammanhang är naturligtvis hur kvaliteten i undervisningen påverkas. EFA Global Monitoring Report 2005 menar att kvalitet och expansion måste gå hand i hand och att det kan vara riskabelt att öka intagningen till grundskolan utan att kunna garantera en viss kvalitet på undervisningen (EFA, 2004).

Ett stort antal lektioner faller bort för eleverna i många länder. Detta hänger samman med hög lärarfrånvaro i en del länder och att många skoldagar går åt till andra aktiviteter. Skolelever mobiliseras för olika typer av offentliga manifestationer för att sjunga, vifta med flaggor, marschera, gymnastisera med mera. I en del länder, till exempel Indien, används lärare av staten för en rad uppgifter. Staten förväntar sig att lärare bland annat ska registrera väljare och organisera det praktiska genomförandet av val. När lärarna tas i anspråk för sådan uppgifter utses sällan vikarier utan elevernas lektioner utgår helt enkelt. Det finns tyvärr också andra orsaker till lärares frånvaro. Det finns lärare som överhuvudtaget inte infinner sig i skolan. De kan ha andra bättre betalda jobb eller i vissa fall kan det också vara frågan om ”spöklärare” som inte existerar och vars lön inkasseras av rektorn eller någon inom skoladministrationen. Det finns också lärare som kommer på morgonen och ser till att deras närvaro registreras för att sedan försvinna. Hur lärares frånvaro ska bekämpas har varit ett ämne för många diskussioner. Lärarorganisationer menar att bättre löner och bättre arbetsförhållande radikalt skulle bidra till att förbättra närvaro och arbetsmoral bland lärare. Det faktum att flera länder inte regelbundet utbetalar lönerna, ett problem som inte minst förekommit i Sahel-länderna, har inte ökat lärarnas motivation. Andra har förordat hårdare och mer regelbunden kontroll av lärares närvaro.

Ytterligare en punkt som Världsbanken har tagit upp är hur skolbyggnader används. Ett förslag är att skolbyggnader skulle kunna användas bättre genom att införa skiftgång i skolan med morgongrupper och eftermiddagsgrupper. Ytterligare ett sätt att reducera behovet av många klassrum är att i ökad omfattning införa ”multigrade” undervisning, det som på svenska brukar refereras till som B-form skolor eller åldersintegrerade klasser. Likaså kunde enklare material och mer lokalt material användas för att bygga skolor (s. 59-61, World Bank, 1995a). Några av dessa punkter som Världsbanken tar upp är kontroversiella. Erfarenheter av skiftgång i skolan och av åldersintegrerade klasser är oftast inte positiva.

De flesta skolsystem i utvecklingsländer har varit mycket centraliserade. Detta har försvårat lokal kontroll och beslut anpassade efter den lokala situationen. Likriktade beslut tagna i ett lands huvudstad har många gånger inte kunnat omsättas praktiskt i landets samtliga skolor och när de omsätts har antagligen kostnaderna varit mycket högre än de skulle ha behövt vara om möjligheter funnits att anpassa besluten till de lokala förhållandena. I många länder pågår en decentraliseringsprocess. Befogenheter har överförts till bykommittéer, lokala skolstyrelser eller till rektor och andra skolledare. På lång sikt kan antas att sådana reformer bidrar till att göra användningen av resurser mer effektivt, men det finns också uppenbara risker på kort sikt. Kompetensen att fatta beslut är ofta begränsad och beslutsfattandet kan följa nya icke avsedda mönster.

I detta sammanhang måste också korruption nämnas. Korruption burkar definieras som missbruk av offentlig makt för privat vinst (Hallak & Poisson, 2002). Det finns många möjligheter att missbruka offentlig makt för att berika sig själv och sin släkt inom utbildningsväsendet. Hallak & Poisson (2002) nämner sex områden; skolbyggnationer, rekrytering och befordran av lärare, lärares dagliga arbete, uppköp av läromedel och annan utrustning, fördelning av pengar till olika ändamål samt examinationer och diplom.

En möjlighet är naturligtvis att vid upphandling av byggnadsmaterial, skolböcker, skolmöbler med mera se till att order ges till dem som är beredda att betala provision, vilket sällan innebär att den som får ordern är den leverantör som angett det lägsta priset. Alla skolor som enligt planen skulle ha byggts byggts inte och byggmaterialet försvinner på vägen. Många är de politiker som i första hand prioriterat att förbättra skolan i sin hemby eller i byarna i det egna valdistriktet. Ytterligare möjligheter är att för egen vinning lägga beslag på beställda varor. När TV-apparater beställs till skolor som saknar elektricitet är det knappast märkligt att dessa apparater inte levereras till skolorna. Att få fram skolböcker till skolorna kan vara ett problem. Många gånger är det lättare för föräldrarna att hitta de relevanta skolböckerna på marknaden, men då till ett högre pris än de skulle betalat i skolan.

En annan form av korruption är mutor som föräldrar måste betala för att deras barn ska få gå i skolan eller för att de ska få ett visst betyg. Enligt efterforskningar som den internationella organisationen Transparency International, som bekämpar korruption, gjort i Pakistan uppgav 92 procent av alla hushållen att de hade varit tvungna att betala någon typ av muta till skolan (Transparency International, 2001; 2004). Ibland kan skolor ta ut extra avgifter från föräldrarna. Lärare kan också kräva att eleverna måste delta i extra lektioner efter skoldagens slut för att klara proven. Självfallet måste föräldrarna betala extra för dessa lektioner. I Kamerun sålde lärarna platser till eleverna på de första bänkraderna, tog ut avgifter för att rätta läxor och krävde att eleverna deltog i extra lektioner som de betalade för att få fortsätta till nästa årskurs (Bennet, 2001).

Självfallet finns inga siffror på hur mycket resurser avsedda för utbildning som använts till icke avsedda ändamål, stoppats i ledande politikers och administratörers fickor etcetera. Säkert handlar det dock om betydande summor. En undersökning från Världsbanken i Uganda visade att enbart 13 procent av de pengar som anslagits

till utbildning nådde fram till skolorna. Resten av pengarna togs av olika tjänstemän eller användes för helt andra ändamål än utbildning (World Bank, 2005).

Lärarna

Enligt UNESCO:s beräkningar finns omkring 25 miljoner lärare som arbetar inom vad som ungefär motsvarar grundskolan (UNESCO, 2000). Mellan åren 1990 och 1995 ökade andelen lärare i grundskolan i världen med nio procent vilket också motsvarades av en ökning av barn i skolåldern med nio procent (Siniscalco, 2002). Denna ökning av barn i grundskolans tidigare årskurser i kombination med strävandena att öka tillgången till utbildning har skapat en stor efterfrågan på utbildade lärare (s. 8, Siniscalco). För att uppnå utbildning för alla måste antalet lärare ökas. Uppskattningen av hur många nya lärare som kan behövas skiftar från 15 miljoner till 35 miljoner (EFA, 2002). I en studie kring framtida behov av lärare i länderna som ingår i World Education Indicators (WEI)⁴ fann man att det i de flesta länderna var nödvändigt att öka antalet lärare för att uppnå målet utbildning för alla eller för behålla alla barn i skolan i de länder där målet redan hade nåtts. I några länder skulle antalet lärare behöva ökas med 24 procent under perioden 1998-2010 (OECD/UNESCO, 2001). I vissa länder krävs ändå ännu fler lärare för att kunna klara av att nå målet utbildning för alla. Tabell 6 nedan visar hur många lärare som fanns 1999 i tre afrikanska länder och hur många lärare som behövs 2015 för att målet utbildning för alla ska ha uppnåtts.

Tabell 6. Skillnaden mellan det faktiska antalet lärare i Burkina Faso, Eritrea och Niger 1999 och det antal som behövs 2015 för att uppnå målet utbildning för alla

Land	Faktiskt antal 1999	Antal som behövs 2015	Skillnad
Burkina Faso	17 435	64 004	46 569
Eritrea	6 229	18 513	12 284
Niger	14 249	73 384	59 135

Källor: MINEDAF, 2002; USAID, 2003

I Burkina Faso kommer man att behöva tre gånger så många lärare år 2015 jämfört med 1999 om utbildning för alla ska bli verklighet. I Eritrea måste man fördubbla antalet lärare och i Niger fyrdubbla antalet.

I ramprogrammet från Dakar betonas den viktiga roll som lärare spelar i processen att uppnå utbildning för alla. Programmet pekar också på nödvändigheten av att förbättra lärarnas situation, bland annat sägs "to achieve these goals, we governments, organisations, agencies, groups and associations represented at the World Education Forum pledge ourselves to: /.../ (ix) enhance the status, morale and professionalism of teachers" (Dakar Framework for Action, artikel 8, World Education Forum, 2000b). I ett bidrag från enskilda organisationer till utvärderingen i Dakar av hur målet utbildning för alla hade uppnåtts skrevs: "The honour and dignity of the teaching profession must be restored through various incentives if teachers are to participate as credible agents in the delivering of quality education for all" (s.19, World Education Forum, 2000c).

⁴World Education Indicators (WEI) länder är de länder som deltar i ett gemensamt OECD/UNESCO projekt för att sammanställa utbildningsstatistik. Länderna är Argentina, Brasilien, Chile, Kina, Egypten, Indonesien, Jordanien, Malaysia, Paraguay, Peru, Filippinerna, Ryska Federationen, Thailand, Tunisien, Uruguay och Zimbabwe.

Det finns anledning att titta närmare på lärarnas roll utifrån tre perspektiv; utbildningens kvalitet, lärares inflytande och lärares arbetsvillkor (löner och arbetsmiljö). Vad det gäller kvaliteten på den undervisning som många barn runt om i världen får så finns, som kunde visas i kapitel 3, tyvärr flera undersökningar som visar att elever får bristfälliga kunskaper i både läsning och i grundläggande matematik. Det finns naturligtvis många förklaringar till den låga kvalitet undervisningen håller i många länder. Det handlar om de resurser som står till skolans förfogande och det handlar om avsaknad på bildningstradition i hemmen, men det handlar också om lärare som inte vet vad de ska göra för att förbättra elevernas läsning, skrivning och räkning.

Enligt uppskattningar antas omkring en tiondel av världens lärare sakna lärarutbildning (World Education Forum, 2000a). Andelen lärare som saknar lärarutbildning skiftar naturligtvis mycket från land till land och i flera länder är denna andel betydligt högre.

Tyvärr är genomgången lärarutbildning inte alltid en garanti för att lärarna ska ha fått en god pedagogisk grund att stå på. I många länder motsvarar lärarutbildningen i tid och nivå knappt en svensk gymnasieutbildning och ofta är utbildningens innehåll inriktat enbart på ämnesstudier. Lärarutbildningen är ofta dålig och förbereder inte lärarna för ett pedagogiskt arbete. Den pedagogik man har fått är hur en viss lärobok skall användas och när regeringar beslutar om att införa nya läroböcker blir man osäker och vet inte vad man ska göra.

En del av dessa problem skulle kunna avhjälpas med god personalutbildning. Uppgifter om omfattningen av personalutbildning saknas till stor del i de flesta länder. En kvalificerad gissning är att personalutbildning ofta saknas och när den förekommer så är den av låg kvalitet.

Forskning har visat på vikten av att lärare är motiverade att utföra sitt arbete (OECD, 1994). I en studie genomförd av Voluntary Service Overseas (VSO, 2002) om lärare i utvecklingsländer fann man att lärarnas motivation var svag och tenderade att minska. Rapporten noterade också att få myndigheter och organisationer bryr sig om att hitta lösningar på detta. Rapporten menade att det borde vara en viktig uppgift för beslutsfattare och att motiverade lärare var en förutsättning för att andra insatser inom utbildningssektorn skulle lyckas (s.2, VSO, 2002).

En faktor som bidrar till motivationen är möjligheten att påverka den egna arbetsituationen. Lärares inflytande handlar om pedagogisk frihet, det vill säga frihet att lägga upp undervisningen på det sätt som man anser bäst passar eleverna i en given situation. Inflytande handlar också om att kunna påverka den egna arbetsmiljön. Därtill handlar också inflytande om att ha ett ord med när ett lands utbildningspolitik utformas.

Erfarenheter från ett UNICEF-projekt i Indien "Joyful Learning" visar att många lärare aldrig ens hade tillfrågats om hur de tyckte att undervisningen kunde förbättras (Amaravati Zilla Parishad/Department of Education (Maharashtra)/UNICEF, 1997). VSO:s studie om lärares motivation kom fram till liknande slutsatser (s.2, VSO, 2002). VSO fann också i sin studie att lärare var angelägna att få delge andra

sina synpunkter, men de upplevde att få var intresserade (s.37, VSO, 2002). Dessa observationer understryker vikten av att lärares inflytande måste förbättras genom etablerandet av demokratiska strukturer inom skolväsendet. Sådana strukturer kan ge lärarna en möjlighet att uttrycka sina uppfattningar. Lärare har utifrån sitt arbete kunskaper om hur undervisningen kan förbättras, men dessa erfarenheter tas sällan tillvara. Pedagogisk frihet förutsätter också att lärarna fått en god lärarutbildning som ger dem de kunskaper som krävs för att välja mellan olika pedagogiska metoder.

Decentralisering är ett nyckelord i mycket av den skolutveckling som pågår. Det är dock tveksamt i vilken utsträckning som decentralisering lett till att lärarna fått mer pedagogisk frihet och mer inflytande över sin arbetsmiljö. Enligt rapporter från Indien finns många exempel på hur byråden använt sin makt till att tysta och förflytta lärare enbart därför att dessa sympatiserat med ett annat parti än det som majoriteten i byrådet tillhör (s. 66, PROBE, 1998). I Ghana har rektorerna fått fler uppgifter men upplever ofta att de har svårigheter att genomföra dem eftersom de regionala skolmyndigheterna kräver samma kontroll som tidigare (Fredriksson, Nyoagbe & Fumador, 1999).

Om det är dåligt ställt med lärarnas inflytande lokalt, så är det i de flesta länder inte bättre på det nationella planet. Lärare tillfrågas sällan om olika utbildningspolitiska reformer utan förutsätts genomföra reformerna utan invändningar. Det finns många exempel på utbildningsreformer som aldrig blivit mer än vackra ord i utbildningsministeriets plandokument, eftersom lärarna inte konsulterats (Villegas-Reimers och Reimers, 1996). VSO gjorde liknande observationer i sin studie: "Consultations with education officials and donors confirmed the fact that teachers' concerns and views were insufficiently prioritised in planning and policy formulation" (s. 39, VSO, 2002,). Lärarna glöms bort på två sätt, dels ges de inte möjlighet att påverka reformerna och dels får de ingen personalutbildning för att kunna anpassa sin undervisning till de nya reformerna. Detta gäller för de individuella lärarna, men också för deras organisationer.

Box 7

Fackliga utbildningsprojekt för lärare

Lärarna är en viktig grupp i det civila samhället och de som ska genomföra utbildningsplanerna. Därför är det viktigt att lärarna är en samtalspart i diskussioner om hur målen om utbildning av god kvalitet för alla barn kan nås. Lärarförbundet bedriver ett 20-tal projekt med lärarorganisationer i Afrika, Asien och Latinamerika. Projekten syftar till att stärka organisationerna till att bli mer demokratiska, självständiga och hållbara för att lärarna ska kunna vara en stark röst för utbildning i landet.

I Indien samarbetar Lärarförbundet med AIPTF (All Indian Primary Teachers' Federation) sedan 20 år tillbaka. Projektet pågår i 21 delstater och med ett övergripande projekt på nationell nivå. Under tiden som projektet har pågått har AIPTF utvecklats från en rörelse för lärare som aktiverades i samband med en konfliktsituation. AIPTF har nu ca 2,5 miljoner medlemmar och är en etablerad organisation med struktur och aktiva medlemmar som vet sina rättigheter och skyldigheter. AIPTF är numera också efterfrågad som en representant för lärarna i olika statliga organ.

Projektaktiviteterna har framför allt inriktats på medlemsutbildning genom studie cirklar och utbildning av lokala fackliga ombud. Minst en tredjedel av deltagarna på olika projektaktivitet ska vara kvinnor.

Text: Lärarförbundet

Den arbetsmiljö som lärare och elever arbetar i är ofta klart undermålig. I en rapport till UNESCO och UNICEF från en grupp utbildningsexperter (Schleicher, Siniscalco, & Postlethwaite, 1995) kunde man konstatera att i världens fattigaste länder har skolorna sällan svart tavla, världskarta, skåp, bokhyllor, kateder, bänkar och stolar. I till exempel Etiopien gick 72 procent av de elever som ingick i undersökningen i skolor som behövde repareras grundligt eller byggas om. I en studie i Indien fann PROBE (1998) att endast 31 procent av de besökta skolorna hade acceptabla klassrum. Endast 16 procent av skolorna var i ett sådant skick att inga reparationer behövdes. I en studie av två distrikt i den indiska delstaten Uttar Pradesh fann man att 17 procent av skolbyggnaderna var omöjliga att använda och till och med farliga att använda och 56 procent av byggnaderna höll på att förfalla (Nornvall, 1999).

En annan del av lärarnas arbetsvillkor är deras lön. Eftersom utbildning är en arbetsintensiv verksamhet utgör lönerna den enskilt största budgetposten i ett lands utbildningsbudget och motsvarar i regel minst två tredjedelar av de offentliga kostnaderna för utbildning (UNESCO, 1998). Att lärarnas löner utgör en betydande del av de flesta nationella utbildningsbudgetar brukar ibland felaktigt tolkas som att lärarnas löner är höga. Siniscalco (2002) påtalar i sin studie kring lärare att i de flesta länder från vilka data är tillgängliga är de reguljära lärarlönerna efter femton års arbete lägre än de för andra jämförbara yrken. UNICEF (s. 39, 1999) noterar att lärare i många delar av världen har drabbats hårt av ekonomiska försämringar och i flera länder fått sänkta reallöner. UNICEF konstaterar att det är nödvändigt att förbättra lärarnas arbetsvillkor för att motverka en demoralisering inom lärarkåren. I en studie över utbildningssituationen i Ghana kunde konstateras att lärare i allmänhet fann det svårt att få lönen att räcka en hel månad. När alla baskostnader var betalda fanns inga pengar kvar. För att klara situationen är man tvungen att leta efter extra inkomster och får därmed mindre med tid till sitt arbete (s.46, Fredriksson, Fumador, & Nyogabe, 1999). Också VSO kom till liknande slutsatser i sin studie (s. 25, VSO, 2002).

Just därför att lärarlönerna utgör en betydande del av utbildningsbudgeten är de också ständigt föremål för förslag om hur de ska reduceras. Världsbankens indikatorer om effektivitet och kvalitet i grundskolan (World Bank, 2002b; World Bank, 2002c) som presenterats som ett redskap inom ramen för snabbspårsinitiativet, tycks vara ännu ett sådant försök (se sidan 38).

Enligt Världsbanken bör lärarlöner ligga på en nivå som motsvarar 3,5 gånger BNP per capita (se tabell 1). Om berörda länder följer detta kommer förvisso lärare i en del länder att få löneförbättringar, men lärare i ett stort antal länder kommer också att få sänkta löner. Det finns två skäl att ställa sig kritisk till denna rekommendation; dels är det en inblandning i enskilda länders nationella löneförhandlingar och dels är det synnerligen tveksamt om lärarlöner uttryckt i termer av BNP per capita är ett relevant sätt att jämföra lärarlöner.

Hur Världsbankens indikatorer ska användas har varit oklart. Världsbanken har i flera sammanhang angett att det enbart är ett hjälpmedel för att regeringar ska kunna jämföra olika kostnader och hur resurser mobiliserats, men indikatorerna har uppenbarligen också använts som påtryckningsmedel på regeringar. Ett exempel är Mozambique. I ett bakgrundsdokument till Världsbankens vårmöte 2003 sägs i en box med titeln "Policy gains in Mozambique" att regeringen föreslagit lönelöft för lärarna som motsvarade 7,4 gånger BNP per capita, men att detta tagits tillbaka efter att regeringen gjorts uppmärksam på att lärarlönerna enligt Världsbankens indikatorer ska motsvara 3,5 gånger BNP per capita (s.11, box 3, World Bank, 2003b).

Den andra invändningen är att det inte är meningsfullt att mäta lärarlöner i termer av BNP per capita. Inom ramen för det gemensamma OECD och UNESCO-projektet "World Education Indicators" har man konstaterat att: "countries at lower stages of development have higher ratios of teachers' salaries to GDP per capita." (s. 101, OECD/UNESCO, 2001). OECD har också dragit liknande slutsatser i sin publikation "Education Policy Analysis 2002": "there is a significant association between teachers' salaries and GDP per capita" (s. 333, OECD, 2002b). De länder som har de högsta lärarlönerna i termer av BNP per capita i Världsbankens statistik är följaktligen några av världens fattigaste länder så som Niger och Burkina Faso (Dubey, Rakotomalala & Wilson, 2002).

Ett mer relevant sätt att jämföra lärarlöner är att undersöka hur de förhåller sig till andra löner hos jämförbara grupper i ett land. Tyvärr finns inte så mycket information kring detta. En av de få internationella jämförelser som gjorts av löner för olika yrkesgrupper är publikationen "Prices and Earnings Around the Globe" som publiceras vart tredje år av UBS (Union Bank of Switzerland). Bland de yrkesgrupper som finns med i jämförelsen är grundskollärare. Tabellen visar hur grundskollärarlöner står sig i förhållande till andra yrkesgrupper

Tabell 7. Årslöner för olika yrkesgrupper i Nairobi, Mumbai, Jakarta och Sao Paulo i US-dollar

Rank	Nairobi	Mumbai/Bombay	Jakarta	Sao Paulo
1	kock 8600	avdelningschef 17000	avdelningschef 19900	avdelningschef 60300
2	avdelningschef 5800	ingenjör 7900	kock 7400	ingenjör 35100
3	ingenjör 4800	kock 5100	ingenjör 6400	sekreterare 20900
4	banktjänsteman 4400	sekreterare 4200	sekreterare 4900	kvalificerad arbetare 18800
5	sekreterare 4000	banktjänsteman 4000	banktjänsteman 4500	banktjänsteman 17000
6	bilmekaniker 2600	kvalificerad arbetare 4000	kvalificerad arbetare 3700	kock 12800
7	kvalificerad arbetare 2400	försäljerska 3100	bilmekaniker 2600	bilmekaniker 9500
8	grundskollärare 2000	grundskollärare 2800	försäljerska 1900	försäljerska 9400
9	busschaufför 1800	busschaufför 2800	busschaufför 1600	busschaufför 8900
10	kvinnlig industriarbetare 1100	bilmekaniker 2500	grundskollärare 1400	grundskollärare 7100
11	försäljerska 900	kvinnlig industriarbetare 2400	byggnadsarbetare 1000	kvinnlig industriarbetare 7000
12	byggnadsarbetare 500	byggnadsarbetare 1900	kvinnlig industriarbetare 800	byggnadsarbetare 4600

Källa: UBS, 2000

Som kan ses i tabellen så är har flera av de medtagna yrkesgrupperna högre löner än lärarna. I Jakarta och Sao Paulo tjänar bussförare mer än grundskollärare och i Nairobi tjänar lärarna obetydligt mer än bussförarna. Enligt Världsbankens statistik har lärarna i Kenya en lön som motsvarar 5,3 gånger BNP per capita (Dubey, Rakotomalala & Wilson, 2002) – följaktligen en lön som ska sänkas. Vad har Världsbanken att säga om bussförarnas löner i Kenya?

För att sänka lärarlöner har flera länder börjat experimentera med att anställa en ny typ av lärare. Dessa refereras till som volontärer, bylärare eller NGO-lärare och saknar i regel lärarutbildning och betalas betydligt lägre löner än andra lärare. Om man betänker de problem som finns med kvaliteten i undervisningen är det minst sagt tveksamt om en policy innefattande massanställningar av ett stort antal personer utan någon lärarutbildning kan bidra till att skapa en utbildning för alla som håller en rimlig kvalitet.

Nu ska dock erkännas att det finns ett problem. Att öka antalet barn i skolan innebär att fler lärare måste anställas, och som framgick ovan handlar det i vissa länder

om att dubbla och även fyrdubbla antalet lärare. Att anställa fler lärare är dyrt, dels ökar lönekostnaderna och dels måste intagning till lärarutbildningen öka. Även om lönerna hålls på en rimlig nivå och även om intagningen till lärarutbildningen ökar är det tveksamt i vilken utsträckning många länder kan lyckas få fram tillräckliga mängder av utbildade lärare.

Om utbildning för alla ska uppnås tycks det nästan ofrånkomligt att stora grupper av personer utan lärarutbildning måste anställas. En möjlig strategi att hantera det är att betrakta anställandet av utbildade lärare som en övergångslösning. Genom överenskommelser mellan regeringar och lärarorganisationer regleras hur dessa personer successivt kan få full lärarutbildning.

Principerna för detta finns redan i UNESCO:s/ILO:s rekommendation om lärarnas ställning där man talar om nödvändigheten att på kort sikt anställa personer som saknar full lärarutbildning, men som på lång sikt ges möjlighet att få denna (ILO, 1990). Baserat på dessa rekommendationer skulle det vara möjligt för lärarorganisationer och regeringar att komma fram till övergångslösningar för hur bristen på utbildade lärare kan mötas.

Utbildningsbistånd

När det talas om otillräckliga resurser är det också viktigt att undersöka omfattningen på det bistånd som ges av de rika länderna till länderna i syd, liksom den andel av detta bistånd som går till utbildning. FN har rekommenderat de industrialiserade länderna att avsätta 0,7 procent av BNP till bistånd. Denna rekommendation upprepades senast av FN:s generalförsamling i juni 1997. Vid det tillfället hade utvecklingsbiståndet nått sin lägsta punkt någonsin. OECD länderna avsatte 0,22 procent av BNP till bistånd och endast fyra länder (Danmark, Nederländerna, Norge och Sverige) avsatte mer än det föreslagna 0,7 procent (Eurostep/ICVA/Norwegian Peoples Aid, 1999; Earthscan, 2000). Bistånd och fördelaktiga lån till länderna i syd hade sjunkit från 60 miljarder US-dollar 1999 till 50 miljarder US-dollar år 2000 (EFA, 2002). Dessutom hade andelen av biståndet som gick till utbildning stadigt sjunkit från 17 procent 1975 till 9,8 procent 1990. 1994 hade utbildningsbiståndets andel av hela biståndet ökat något och beräknades utgöra 10,7 procent av hela biståndet (UNICEF, 1997). Att de faktiska summorna pengar som gavs som bistånd sjönk under samma period innebar dock att utbildningsbiståndet minskade i faktiska resurser från 1990. En oberoende undersökning av internationellt bistånd kunde visa att endast 1,4 procent av hela biståndet gick till grundläggande utbildning (Eurostep/ICVA/Norwegian Peoples Aid, 1999; Earthscan, 2000). Enligt siffror från DAC:s⁵ databank, låg utbildningens andel av hela biståndet på ungefär 9 procent under perioden 1990-1992, 10 procent under åren 1993-1996 och 9 procent under åren 1997-2000. Av det totala utbildningsbiståndet gick 19 procent till grundläggande utbildning under åren 1993 till 1995. Under åren 1997 till 2000 hade siffran ökat något till 21 procent (DAC Database).

⁵DAC står för OECDs' Development Assistance Committee – OECDs kommitté för utvecklingsbistånd

Tabell 8. Bistånd, utbildningsbistånd och stöd till grundläggande utbildning från OECD-länderna

	1993-1996	1997-2000
Det totala biståndet i miljoner US\$ i år 2000 värde	4 6247	43 906
Utbildningsbiståndet i miljoner US\$ i år 2000 värde	4 608	4 161
Utbildningsbistånd som % av det totala biståndet	10	9
Stöd till grundläggande utbildning som % av det totala utbildningsbiståndet	19	21

Källa: DAC:s On-line Database

Tabellen nedan visar hur mycket pengar som anslagits till utbildningsbistånd från 1990 till 2002.

Tabell 9. Utbildningsbistånd totalt från OECD-länderna 1990-2002

År	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02
Bilateralt utbildningsbistånd miljarder US\$ i 2001 års värde	5,4	4,7	4,3	4,2	4,6	4,6	4,2	4,1	3,9	4,5	3,4	3,7	4,2

Källa: DAC:s On-line Database

Statistiken från DAC visar att utbildningsbiståndet har ökat både i absoluta tal och som procent under perioden från 2000 fram till 2002. Däremot kan konstateras att dagens nivå är lägre än nivån i början av 90-talet.

I en genomgång av det utbildningsbistånd som europeiska länder ger kunde Nilsson (2003) konstatera att någon enhetlig trend inte kunde urskiljas. Tillgänglig statistik är ofta svår att följa och olika länder definierar utbildningsbistånd på olika sätt. Många länder tycks föredra att stödja högre utbildning istället för grundskoleutbildning. De flesta europeiska länder har under de senaste femton åren minskat sitt totala bistånd, vilket också påverkar volymen på utbildningsbiståndet.

Global Campaign for Education publicerade en skrift där man helt enkelt betygsatte utbildningsbiståndet bland de 22 rikaste länderna i världen (Global Campaign for Education, 2003b). Betygen baserades på i vilken utsträckning som länderna uppnått internationellt uppställda mål, andel av biståndet som gick till åtgärder för att uppnå utbildning för alla, fokus på de fattigaste länderna, obundet bistånd samt vilja att finna gemensamma lösningar för att finansiera utbildning för alla. Länder fick poäng från 0 till 100 och betygsgrader på en skala från A till F. Ranglistan framgår av tabellen nedan.

Tabell 10 Rankning av de rikaste ländernas utbildningsbistånd

Land	Poäng av 100 möjliga	Betyg (A-F)	Rangordning
Nederländerna	96	A	1
Norge	80	B	2
Sverige	80	B	2
Irland	60	C	4
Belgien	60	C	4
Luxemburg	60	C	4
Kanada	56	C	7
Danmark	56	C	7
Frankrike	52	C	9
Schweiz	40	D	10
Tyskland	40	D	10
Australien	40	D	10
Storbritannien	36	D	13
Finland	36	D	13
Portugal	32	D	15
Japan	32	D	15
Spanien	24	E	17
Italien	20	E	18
Österrike	16	E	19
USA	12	E	20
Grekland	8	F	21
Nya Zeeland	4	F	22

Källa: Global Campaign for Education, 2003b

Som synes placerar sig Sverige väl i jämförelse med andra länder. I kommentarerna till det svenska utbildningsbiståndet skriver Global Campaign att Sverige uppnått de internationella målen för bistånd och ger merparten av sitt bistånd till de fattigaste länderna. Den enda punkt som kritiserades var att Sverige ansågs ge en för liten del av sitt bistånd till grundläggande utbildning (Global Campaign for Education, 2003b).

Den politiska viljan saknas

Samtidigt som den finansiella situationen för utbildning kan se dystert ut i många länder är det dock inga gigantiska summor som skulle behövas för att kunna erbjuda utbildning för alla. Enligt Oxfam International och Global Campaign for Education skulle ytterligare sju till åtta miljarder US-dollar behöva satsas per år i världen för att ge alla barn möjligheten att gå i skolan före år 2010 (UNICEF, 1999). Ramprogrammet från Dakar gör samma uppskattning (paragraf 21). Sju miljarder US-dollar är en stor summa pengar, men inte en orealistisk summa. Enligt Oxfam International (1999) är denna summa mindre än vad världens militära utgifter kostar under fyra dagar eller värdet av valutaspekulationen på de internationella marknaderna under sex dagar. Sju miljarder US-dollar är mindre än hälften av vad amerikanska föräldrar använder till att köpa leksaker åt sina barn under ett år, mindre än vad européer använder för att köpa dataspel under ett år och mindre än vad som i Europa används för att köpa mineralvatten under ett år (Oxfam International, 1999).

EFA Global Monitoring Report 2001 noterade att olika organisationer och institutioner hade kommit fram till olika belopp. UNICEF hade uppskattat kostnaden till nio miljarder US-dollar, Världsbanken till tretton miljarder US-dollar och UNESCO/UIS till omkring femton miljarder US-dollar (UNESCO, 2001). EFA Global Monitoring Report 2002 analyserade flera studier och kom fram till att de flesta hade underskattat kostnaderna för att uppnå utbildning för alla till år 2015 (EFA, 2002). Oavsett hur stora kostnaderna verkligen är, är det uppenbart att resurser måste mobiliseras i mycket högre grad än hittills i både nord och syd. Något tecken på att denna mobilisering av resurser har ägt rum finns inte.

En del länder använder en stor del av sin statsbudget till militära ändamål. Bland 93 länder för vilka statistik var tillgänglig 1995 (World Bank, 1995ab) använde 16 en större del av statsbudgeten till militära ändamål än till skola och hälsovård sammantaget och ytterligare 16 länder använde större summor till militära ändamål än till utbildning. Bland 92 länder för vilka UNDP redovisade uppgifter 1999 fanns sex länder som använde en större del av statsbudgeten till militära ändamål än till skola och hälsovård sammantaget och ytterligare åtta länder som använde en större andel av statsbudgeten till militära ändamål än till utbildning (UNDP, 1999). Länder som Indien och Pakistan, båda med stora grupper av barn som inte går i skolan, använder omfattande summor till militär utrustning samtidigt som anslagen till utbildning är förhållandevis låga. I Indien används 3,4 procent av BNP till utbildning och i Pakistan 3 procent. Enligt bedömare (Sawyerr, 1997) skulle det räcka med att reducera de existerande årliga kostnaderna för militära ändamål, uppskattningsvis motsvarande 680 miljarder US-dollar, med mellan tre och sex miljarder US-dollar för att ge alla barn plats i skolan. UNESCO:s generaldirektör har också i ett tal till UNESCO:s generalförsamling väddat till utvecklingsländerna att omfördela 4 procent av militärbudgeterna till utbildning och bostäder. UNICEF hävdar att det är möjligt för regeringar att anslå mycket mer resurser till utbildning än vad som görs idag (s. 81, UNICEF, 1999).

Bristen på politisk vilja är något som kännetecknar regeringarna i både nord och syd. Det kan också sägas att regeringar i industriländerna visat en ovilja att skjuta till de medel som behövs för att uppnå utbildning för alla. De flesta industriländer lever fortfarande inte upp till FN:s rekommendationer att anslå en summa motsvarande 0,7 procent av BNP till utvecklingssamarbete. För att finansiera en rejäl satsning på utbildning menar Oxfam International (1999) att omkring fyra miljarder US-dollar skulle behöva mobiliseras bland OECD-länderna.

En viss mobilisering av resurser inleddes med besluten vid G7-mötet⁶ i Köln i juni 1999. Vid mötet beslutades att ge ett särskilt stöd till länder med en hög skuldbörda och för vilka redan existerande mekanismer för att reducera skuldåterbetalningar ansågs vara otillräckliga. Länderna måste dock förbinda sig att använda de resurser som frigörs genom de reducerade skuldåterbetalningarna till att bekämpa fattigdom, särskilt genom åtgärder inom utbildnings- och sjukvårdssektorn. Beslutet följdes upp vid Världsbankens och IMF:s årliga möten i Washington i oktober 1999.

Olika initiativ har tagits inom G7-gruppen under de senaste åren. Det senaste initiativet togs i samband med G7-mötet i London i februari 2005. Den brittiske

⁶ G7 är en sammanslutning av världens sju ledande industriländer: Frankrike, Italien, Japan, Kanada, Storbritannien, Tyskland och USA

finansministern Gordon Brown försökte få ett beslut om att avskriva de skulder som ett flertal länder i Afrika brottas med. Något konkret beslut togs inte, däremot kom man överens om att en avskrivning med upp till 100 procent av lånen kan bli aktuell. G7-länderna, Världsbanken och IMF ska vidare utreda hur detta kan organiseras. Den amerikanska regeringen var uppenbarligen mycket skeptisk mot det brittiska förslaget. Förslaget kommer att diskuteras vidare vid G7:s nästa möte i juli 2005 (BBC, 2005).

Olika strategier för att uppnå målet

Det finns olika strategier som diskuteras för att uppnå målet utbildning för alla. Nedan kommer tre av dessa strategier att diskuteras. En sådan strategi är att mobilisera det civila samhället. En annan strategi är att låta medborgarna betala mer direkt för utbildning genom privatiseringar av utbildningen. Ytterligare en strategi är att delvis tänka om hela skolkonceptet och försöka hitta andra former för undervisning.

Mobilisering av det civila samhället

Bristande mobilisering av det civila samhället och en känsla av främlingskap inför regeringar och myndigheters initiativ är en faktor som har lyfts fram som en förklaring till att utbildning för alla inte har uppnåtts. Det civila samhället ska här förstås i en vid mening. Det handlar dels om lokalsamhällets och de närmsta intressenternas (elever, föräldrar och lärares) möjligheter att göra sin röst hörd. Det handlar också om enskilda organisationers roll i förhållande till utbildningsfrågor, både som påtryckare och som organisatör av utbildning. Enskilda organisationer har ofta tagit upp att de inte involverats i utbildningsreformer och mobiliseringar inom utbildningsområdet.

Liknande synpunkter har också tagits upp av Världsbanken och UNICEF. Världsbanken har i detta inkluderat ökat ekonomiskt ansvar från lokalsamhällen och föräldrar. Företrädare för Världsbanken har i olika sammanhang pekat på att en av de främsta orsakerna till att många biståndsprojekt har misslyckats är bristen på ägarskap ("ownership") bland de berörda.

Utbildningssystemen i ett flertal utvecklingsländer har varit synnerligen centraliserade. Beslut har tagits inom en liten krets av personer och genom direktiv har man förväntat sig att dessa beslut ska verkställas inom skolväsendets olika delar. I länder utan fungerande demokratiska institutioner har detta naturligtvis varit särskilt markant, men också i länder med en fungerande demokrati har detta snarare varit regel än undantag.

Möjligheterna för lokalsamhället att påverka utbildningen är svag i många länder. Få länder har utvecklade strukturer för denna typ av inflytande. Detta håller möjligen på att successivt ändras. Decentralisering har varit ett nyckelord i många av de reformer som ägt rum både inom utbildningssektorn och i andra sektorer. I till exempel Pakistan har försök gjorts med att upprätta utbildningskommittéer i byarna (Education International, 1999). Den etiopiska regeringen har introducerat ett radikalt decentraliseringsprogram med syftet att överföra mer makt över skolan till regionala och lokala institutioner (Shibeshi, 2000).

Decentralisering är ofta mycket svårare i praktiken än i teorin. I Indien har makt över skolan getts till byråden (panchayat). I flera fall har byråden använt denna makt till att tysta eller flytta lärare som sympatiserade med ett annat parti än det parti som haft majoriteten i byrådet (s. 66, PROBE, 1998). Medlemmarna av byråden tycks i många fall i första hand se sig själva som partirepresentanter och många saknar de kunskaper som krävs för att genomföra de uppgifter man har getts i uppgift att sköta (s. 206, World Bank, 1997).

Decentralisering har också andra svagheter. I många fall är ett syfte inte bara att decentralisera utan också att spara pengar. Samtidigt som resurser har dragits in på central nivå har lokala myndigheter haft svårigheter att finna personer med den utbildning som behövs lokalt. Ytterligare ett problem är att inflytande över besluten många gånger inte har flyttats från central nivå till bynivå. Inflytandet har flyttats till regionala institutioner och inflytandet i byarna är det samma som tidigare (Shibeshi, 2000).

En annan fråga direkt kopplat till lokalsamhällets inflytande är hur föräldrar kan ges möjligheter att påverka skolan. Strukturer för föräldrainflytande är i de flesta länder ännu svagare än de som kan finnas för lokalsamhällets inflytande. Samtidigt som detta kan konstateras kan noteras att intresset för att få med föräldrarna i skolan har ökat. Olika försök med att etablera strukturer för föräldrainflytande finns i många länder. Man talar i många länder om PTA (parent-teacher associations). Ofta är dock intresset för att etablera sådana organisationer fokuserat på att få till stånd organisationer som kan spela en roll för att finansiera skolorna. Föräldraföreningar förväntas på olika sätt lämna bidrag till driften av de lokala skolorna. I många skolor är det svårt att hitta föräldrar som vill och kan ta på sig dessa uppgifter. Därför är också många föräldraföreningar i verkligheten inget annat än en organisation som drivs av skolans rektor. I Pakistan har regeringen organiserat kurser för föräldrar i föräldraföreningar. Officiellt hävdas att nya föräldraföreningar har växt upp på ett stort antal skolor, men kritiker har ställt sig mer skeptiska till detta (Education International, 1999).

Box 8

Exempel på hur lokalsamhället involveras för att stärka kvaliteten i skolan i Guatemala

Nyckeln till en väl fungerande undervisning är att barnen och deras föräldrar känner att skolan är till för dem och de har inflytande över hur undervisningen läggs upp. Detta arbetar Plan med i Guatemala. Där har utbildningen på landsbygden varit eftersatt. En del lärare har inte varit intresserade av att undervisa och behöva bo primitivt i små byar. Ibland har de inte ens infunnit sig. Lösningen blev istället ett decentraliserat system där människorna i byn själva utser sina lärare och svarar för att mycket av det praktiska kring skolan fungerar. Alfredo Cubol har bott i området där byn ligger i 15 år och är en av skolans lärare:

– För oss lärare har det blivit väldigt annorlunda. Vi kan inte bara stå där och prata, utan måste mer fungera som en resurs för barnen. Vi vill ge barnen bra exempel och lära dem att tänka själva. Vi vill att de ska vara förberedda på att möta det liv som kommer efter skolan, inte bara klara sin examen.

Irma Yolanda Shub går i sjätte klass och är med i elevrådet:

– En av våra viktigaste uppgifter är att se till att barnen hjälper till med olika saker. Vi hjälper också de yngre barnen när de inte förstår, på så sätt gör vi det lättare för lärarna. Vi har också egna projekt, som att organisera biblioteket.

Enligt det nya systemet kan barnen flytta upp en årskurs när de är redo för det, och inte bara när det nya skolåret börjar. Det innebär att man kan vara frånvarande längre perioder, som t ex vid skördarbetet, och därefter ta vid där man slutade. Man går inte miste om skolarbete och behöver inte gå om en klass.

Text: Plan Sverige

Box 9

Kompletterande insatser för att bygga skolor i samverkan med byråd

Gambiagrupperna stöder sedan många år bland annat skolbyggnationer i Gambia. Vid varje ny byggnation samarbetar man med byråden under ledning av byhövdingen. Byns invånare organiseras i bland annat skolkommittéer, frivilliga byggnadsarbetare, utbildning av vaktmästare samt kvinnogrupper i varje by där en skola byggs. I skolkommittéer arbetar kvinnor och män tillsammans. Projektet diskuteras noga och samarbetet regleras i ett avtal vilket undertecknas av byhövding, representant för den lokala skolmyndigheten, skolledning, skolkommitté, kvinnornas och ungdomarnas ledare. På central nivå finns ett samarbete med utbildningsdepartementet. Gambia har en mycket liten drop-out problematik och ett stort problem är den stora befolkningsökningen vilket leder till att ett flertal av skolorna inom en snar framtid är för små.

I den nationella planen utpekas just byggnation av klassrum, pedagogisk hjälp vid införandet av dubbla skift, årskursöverskridande undervisning; områden där enskilda organisationer kan spela en roll.

Text: Forum Syd och Gambiagrupperna

Ännu ett problem för att uppnå större föräldrainflytande är hur detta inflytande ska kunna uttryckas på ett nationellt plan. Många regeringar vill upprätta lokala föräldraföreningar, men har inte alls samma intresse för att upprätta sådana organisationer nationellt. Utanför de industrialiserade länderna finns få exempel på fungerande nationella föräldraföreningar. En lovande utveckling kan ses i en del franskspråkiga länder i Afrika där inte bara nationella föreningar har skapats utan också ett afrikanskt nätverk av föräldraföreningar – Fédération Africaine des Associations de Parents d'Elèves et d'Etudiants (FAPE).

I kapitel 2 på sidan 14 talades om olika perspektiv på rätten till utbildning. Barn har inte bara en rätt till utbildning utan också rättigheter i utbildning. En av dessa rättigheter som också finns angiven i Barnkonventionen är rätten att få uttrycka sin uppfattning om frågor som rör honom eller henne (artikel 12). Någon internationell överblick av i vilken omfattning barn i skolan har möjlighet att göra sin röst hörd finns inte. Hammarberg (1997) menar utifrån rapporter från olika länder att processen att omsätta demokratiska principer i skolan tycks vara trög. Barns möjlighet att

göra sin röst hörd i skolan är både en fråga om skolans innehåll och arbetsformer. Det handlar om möjligheterna att få uttrycka uppfattningar under lektioner och att kunna påverka det konkreta arbetet i klassrummet. Det handlar också om rätten att få framföra klagomål (Hammarberg, 1997).

Ett stort antal enskilda organisationer arbetar med utbildningsfrågor nationellt och internationellt. Dessa organisationer kan delas in i två kategorier som inte utesluter varandra: de som följer och påverkar utbildningens utveckling från ett människorättsperspektiv och de som själva organiserar utbildning. En del av dessa organisationer arbetar i första hand med att påverka landets utbildningspolitik. I till exempel Brasilien och Ghana har omfattande kampanjer organiserats där ett stort antal enskilda organisationer arbetar tillsammans för att kräva utbildning för alla. I Brasilien heter denna kampanj Aço Educativa/ABONG och i Ghana, Ghana National Education Campaign Coalition. I Indien har PROBE (Public Report on Education) arbetat med att samla in och sprida information om hur det offentliga utbildningssystemet fungerar. I Bangladesh har flera organisationer, varav flera själva organiserar utbildning, samlats i CAMPE (Campaign for Popular Education) för att kräva utbildning för alla.

Bangladesh kan anses vara unikt i detta sammanhang, eftersom enskilda organisationer spelar en framträdande roll inom landets utbildningssystem. Lokala och nationella enskilda organisationer driver omkring 40 procent av landets skolor (Directorate of Primary Education, 1998). Ett exempel på detta är att 1,2 miljoner elever och 35000 lärare finns i de skolor som drivs av Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC) (Campaign for Popular Education, 1999). Många enskilda organisationer i Bangladesh organiserar aktivt utbildning eftersom de inte lutar på regeringens vilja och förmåga att erbjuda utbildning åt alla. Efter att ha krävt mer resurser till utbildning under många år utan större framgång beslöt sig flera enskilda organisationer att ta saken i egna händer (Education International, 1999).

Box 10

En ny undervisningspolicy i Bangladesh

Vänortsföreningen Jönköping-Bangladesh har tillsammans med Sabalamby Unnayan Samity, SUS, i Bangladesh genomfört en 1,5 årig insats för att höja de fattigas levnadsstandard med speciell fokus på kvinnor. För att uppnå detta har man i Mohonganj startat ett byutvecklingsprogram omfattande 50 grupper med totalt 1 100 medlemmar, varav 90 procent är kvinnor. I programmet ingår förutom undervisning även gruppformering där deltagarna får bland annat utbildning i ledarskap, entreprenörskap, och rättshjälp. Inom gruppen har de också möjlighet att låna pengar för att exempelvis förädla ris och skaffa husdjur.

Inom undervisningsområdet har organisationen lagt om sin utbildningspolicy radikalt. Från att tidigare ha drivit enbart icke formell utbildning i sina egna skolor, har man nu inriktat sig på Sustainable Approach for Quality Education (SAQE). Det betyder att organisationen utnyttjar den statliga skolan med dess resurser, men lägger upp arbetsplaner för lärande, arrangerar möten med lärare, föräldrar och skolpolitiker för att höja kvaliteten på undervisningen och öka närvaron.

Resultatet är över förväntningarna. Andelen elever i skolan har fördubblats och både lärare och barn är mycket mer närvarande under dagarna. Dessutom har man utvecklat nya pedagogiska metoder och det totala resultatet innebär att läskunnigheten hos eleverna har ökat från 48 procent till 63 procent.

Organisationen SUS har även åstadkommit avsevärda framsteg inom vuxenutbildningen. De har använt REFLECT-metoden, som inte bara är ett sätt att lära sig läsa och skriva utan att också diskutera vardagsproblem och företeelser som t ex religiös vidskepelse, fundamentalism och ojämlikhet. Resultatet har blivit att läskunnigheten i gruppen har ökat från 7 till 80 procent!

Text: Forum Syd och Vänortsföreningen Jönköping-Bangladesh

Utöver de stora enskilda organisationer som är delar av nationella och ibland också internationella nätverk finns också ett ökande antal lokala enskilda organisationer som representerar, eller åtminstone säger sig representera, lokalbefolkningens intresse.

I de flesta fall tycks regeringar vara mer intresserade av att arbeta tillsammans med de enskilda organisationer som själva organiserar utbildning än med dem som enbart kräver utbildning för alla. En del regeringar är också intresserade av att låta enskilda organisationer ta över utbildningen i vissa områden eller inom vissa sektorer för att på så sätt reducera sina egna åtaganden. Världsbanken har i regel sett positivt på denna typ av initiativ.

Kopplat till detta kan också frågan om icke-formell utbildning, eller NGO-utbildning som det också ibland kallas, tas upp. Att erbjuda icke-formell utbildning har i många sammanhang setts som ett sätt att nå ut till grupper av barn, ungdomar och vuxna som inte har nåtts av det formella utbildningssystemet. Många regeringar har också deklarerat att de ser detta som ett bättre ekonomiskt alternativ än att själva bygga ut det formella utbildningssystemet. Det finns uppenbarligen ett behov av att förbättra kvaliteten i utbildningen i många länder (se sidan 32) och en del av de åtgärder som måste vidtas för att kunna uppnå detta är att göra utbildningen mer relevant (se sidan 24) och mer lätt tillgänglig för många barn och vuxna. Sådana initiativ kan göras inom det offentliga skolsystemet, men på grund av kostnadsskäl försöker många regeringar undvika ökade kostnader för utbildning. Utifrån detta finns ibland en tendens att se icke-formell utbildning som ett billigt alternativ till formell utbildning. Några regeringar kan också tyckas vara glada över att kunna dra tillbaka sitt ansvar för delar av utbildningssektorn.

Utvecklingen av icke-formell utbildning rymmer både möjligheter och risker. Möjligheten är naturligtvis att grupper kan nås som är svåra att nå genom det formella utbildningssystemet. Icke-formell utbildning har också ibland bättre förutsättningar än den formella utbildningen att utveckla nya undervisningsmetoder. Risken är att skapandet av icke-formell utbildning bidrar till att skapa ett tredelat utbildningssystem med icke-formell utbildning för de fattiga, formell utbildning i offentliga skolor för medelklassen och privatskolor för överklassen.

Formell utbildning brukar definieras som utbildning som organiseras inom ramarna för det offentliga utbildningssystemet, så som grundskoleutbildning, gymnasieutbildning och högre utbildning. Dessa former av utbildning är ofta reglerade genom någon typ av lagstiftning eller andra offentliga föreskrifter. I dessa regler anges hur omfattande den obligatoriska utbildningen är, inträdeskrav, behörigheter för lärare och många andra saker. Formell utbildning är i regel en del av den offentliga sektorn.

Icke-formell undervisning kan beskrivas som varje form av systematisk och organiserad undervisning som äger rum utanför det formella utbildningssystemet. Sådan utbildning kan vara utbildning organiserad för jordbrukare, alfabetisering av vuxna, olika typer av yrkesrelaterade utbildningar, ungdomsaktiviteter eller utbildning i lokalsamhället. Denna typ av utbildning kan organiseras av enskilda organisationer, lokalsamhällen, företag eller någon annan typ av organisation eller institution som inte är del av den offentliga sektorn.

I en ideal värld får barn och ungdomar sin grundläggande utbildning i grundskolan och gymnasieskolan. De får sedan vidare utbildning som förbereder dem för yrkeslivet inom olika former av yrkesutbildningar och högre utbildning. I detta perspektiv kan då icke-formell utbildning ses som ett komplement och inte som ett alternativ till formell utbildning. Med utgångspunkt från detta kan tre uppgifter urskiljas för icke-formell utbildning:

1. Icke-formell utbildning som ett stöd till den formella utbildningen. Inom områden där formell utbildning inte erbjuds, så som till exempel vuxenutbildning i många länder, kan icke-formell utbildning spela en viktig roll. Icke-formell utbildning kan också stödja olika former av formell utbildning. Många skolor saknar tillgång till böcker som eleverna kan läsa på sin fritid. Etablerande av bibliotek och läsgrupper kan utgöra ett viktigt stöd till läs- och skrivinläringen.
2. Icke-formell utbildning som en nödlösning. I många länder har stora grupper av vuxna aldrig fått chansen att få en grundläggande utbildning där de fått lära sig att läsa och skriva. Deras rätt till utbildning nekades dem när de var barn. I sådana fall kan icke-formell utbildning ses som en nödlösning som kompenserar dem som tidigare inte fått den rätt som de borde ha.
3. Icke-formell utbildning som ett komplement till den formella utbildningen. Detta kan vara relevant i de situationer som det formella systemet inte förmår att nå ut till vissa grupper i samhället. Icke-formell utbildning kan utgöra en möjlighet för dessa grupper att få en första utbildning och en övergång till det formella utbildningssystemet. Sådana övergångar möjliggör för det formella utbildningssystemet att göra de nödvändiga anpassningar som kan behövas för att i framtiden nå dessa grupper. Ett tydligt exempel på detta kan vara sådana utbildningar där barnarbetare ges den hjälp de kan behöva för lämna barnarbete och börja i en vanlig skola.

Box 11**Vuxenutbildning i Karachi för fackföreningsmedlemmar**

Genom Folkhögskoleföreningen i Angered driver den pakistanska organisationen Labour Education Foundation tio vuxenutbildningscenter i de fattigaste delarna av Karachi och Hyderabad i södra Pakistan. Dessutom har tio vuxenutbildare fått en grundläggande kurs i utlärningsmetoder. Syftet är att öka läskunnigheten bland 900 fackligt anslutna kvinnor och män, för att öka deras möjlighet att själva förbättra sina arbetsvillkor, exempelvis arbetsmiljö och löner. Ett av centren består endast av kristna, som tillhör den allra fattigaste gruppen, medan ett annat är ekumeniskt för att öka kontakterna mellan de tre grupperna, muslimer, kristna och hinduer. Kvinnor och män undervisas för sig och kvinnorna lär sig dessutom sömnad vid några center.

Text: Forum Syd och Folkhögskoleföreningen i Angered

Box 12**Kunskapens Hus – folkbildning i Sudan**

I Kunskapens Hus erbjuds studiecirklar kring ämnen som demokrati, fred och försörjning, mänskliga rättigheter. Kunskapens Hus är ett utbildningscenter för vuxna och man arbetar utifrån folkbildningspedagogik.

Text: PMU (Pingstmissionens U-landshjälp)

Box 13**Utbildning av barn med funktionshinder, Taldy Korgan, Kazakstan**

Insatsen syftar till att ge föräldrar, skolor och olika institutioner ökad förståelse för utbildningens betydelse för barn med funktionshinder. Insatsen stärker den lokala organisationens kapacitet att bedriva utbildning i det internationella symbolspråket Bliss, en alternativ kommunikationsmetod för barn med talsvårigheter. Träning ges att använda dator som pedagogiskt hjälpmedel och som kommunikationshjälpmedel. Kunskap om dessa metoder sprids till andra organisationer och institutioner.

Text: PMU (Pingstmissionens U-landshjälp)

Det är klart att lokalsamhället, föräldrar, elever, enskilda organisationer och andra grupper i det civila samhället har flera potentiellt viktiga roller som de kan spela för att bidra till utbildning för alla förverkligas. Utifrån detta måste frågan ställas i vilken utsträckning som det civila samhällets potential har tagits i anspråk för att uppnå de mål som formulerades i Dakar.

Ökade privata kostnader

Ytterligare en kritisk aspekt rör regeringars möjligheter att finansiera utbildning för alla. Eftersom det finns regeringar som trots att de satsar mer än en tredjedel av statsbudgeten på utbildning inte når mycket fler än hälften av barnen i skolålder finns det anledning att ställa sig skeptisk till om det överhuvudtaget är möjligt att

kunna finansiera utbildning för alla via den offentliga sektorn. Svaret på dilemmat är enligt en del debattörer att öka de privata investeringarna i utbildning. Exempelvis är en av målsättningarna för utbildningssystemen inom Världsbankens indikatorer för effektivitet och kvalitet i grundskolan (se tabell 1), att 10 procent av eleverna ska gå i privatskolor (World Bank, 2000b). Om rikare föräldrar i ökad omfattning betalar för sina barns utbildning genom att skicka dem till privata skolor så skulle det enligt detta synsätt ses som en avlastning av staten. Även om statens kostnader för utbildning kan begränsas på detta vis minskar dock inte de totala utgifterna i samhället för utbildning, men de fördelas på ett annat sätt.

I många länder är det redan en realitet att samhällseliten skickar sina barn till speciella skolor. Eftersom den offentliga skolan har ett dåligt rykte föredrar de föräldrar som har råd att skicka sina barn till olika privatskolor. Risken med en sådan utvecklingstrend är att denna lätt blir till en ond cirkel. Ju fler välbeställda föräldrar som föredrar att sätta sina barn i privatskolor desto mer bidrar detta till att urholka kvaliteten på de offentliga skolorna. De föräldrar som har råd att sätta sina barn i privatskolor, men som av olika skäl föredrar att ha dem i de offentliga skolorna hamnar i en situation där de för att garantera att barnen får en viss kvalitet på undervisningen tvingas att välja privata alternativ. Samma dilemma, fastän än besvärligare, hamnar de föräldrar i som endast kan skicka sina barn till privatskolor om de gör stora ekonomiska uppoffringar. Samtidigt kommer standarden på de offentliga skolorna att kontinuerligt sjunka eftersom egentligen allt färre, främst bland de som har pengar, är beredda att betala skatt för att täcka dessa utgifter.

Diskussionen om privatisering har ökat under de senaste åren och det tycks finnas ett stigande intresse bland företag för vad som de hoppas kan bli en ny marknad. Det återspeglas också i det faktum att inom ramen för diskussionerna i WTO (World Trade Organization) om internationell frihandel finns utbildning med som en av de tjänster för vilka det ska bli lättare att driva internationell handel (Education International & Public Service International, 1999). Ett framtida scenario kan vara att länder tvingas öppna upp delar av sitt utbildningssystem för utländska intressen att få tillgång till marknader för sina exportvaror (Fredriksson, 2004). Trots dessa diskussioner ska det noteras att privatskolor i merparten av världens länder, också i tredje världens länder, utgör ett marginellt fenomen. Privatiseringen av utbildningen är dock inte alltid en fråga om huruvida skolor bedrivs i privat regi eller inte. Genom olika åtgärder har i många länder delar av utbildningssystemet och enskilda tjänster inom systemet privatiserats (Fredriksson, 2004). En typ av "privatisering" som växer i omfattning, även om det är svårt att belägga detta med siffror, är olika typer av privat undervisning som erbjuds som ett komplement till skolundervisningen utanför skolans ram. I många fall är sådan undervisning en nödvändighet för eleven om denne ska kunna klara de prov som krävs för att fortsätta från grundskola till gymnasieskola eller från gymnasieskola till högre utbildning.

Ytterligare en fråga kring privata utbildningskostnader är huruvida föräldrar ska vara med och direkt betala sina barns utbildning genom skolavgifter. Ofta handlar det inte i dessa fall om privatskolor, utan om offentliga skolor som utöver bidrag från staten också får direkta bidrag från föräldrarna. De avgifter som föräldrar kan få lova att vara med och betala kan skifta. Under början av 90-talet beräknades familjer i Ghana

bidra med 23 procent av landets utbildningskostnader genom att betala skolavgifter. I genomsnitt motsvarade detta 6 procent av en familjs totala kostnader för andra saker än mat. Vid en typisk skola i Ghana fick föräldrarna betala en allmän avgift till skolan, obligatorisk medlemsavgift till föräldraföreningen, en avgift för idrottsutrustning, kostnader för att skolan skulle kunna köpa förbandskläder samt själva se till att barnen hade papper, pennor och skoluniform. Att föräldrarna skulle betala till skolan var en policy som uppmuntrades av Världsbanken (Fredriksson, Fumador & Nyoagbe, 1999). Detta var länge en uppfattning som drevs av Världsbanken inte bara i Ghana utan i de flesta länder. Under inflytande av skolutvecklingen i bland annat Uganda och Östtimor har Världsbanken tvingats tänka om. När skolavgifterna togs bort i dessa länder strömmade barnen till skolan (Bentaouet Kattan, Burnett, 2004). Liknande erfarenheter har gjorts i Zambia (Global Campaign for Education, 2004). Världsbanken konstaterar att skolavgifter fortfarande spelar en viktig roll för att finansiera utbildning i många länder. Omkring 20 procent av de pengar som investeras i utbildning i världen kommer ifrån skolavgifter. Trots detta rekommenderar numera Världsbanken länder att avskaffa skolavgifterna. Utifrån tillgänglig information anser banken att skolavgifter hindrar föräldrar från att skicka sina barn till skolan i många låginkomstländer och att skolavgifter försvårar bekämpandet av fattigdom (Bentaouet Kattan, Burnett, 2004).

Hela skolkonceptet är fel

Som ytterligare en förklaring till problemen med att ge utbildning för alla anförs i en del sammanhang en kritik mot vad som skulle kunna kallas för hela skolkonceptet, dvs. mot den traditionella skolan så som den i stort har sett ut i den industrialiserade världen under de senaste 100 åren. Även ifall målet för denna kritik är den samma så finns flera olika infallsvinklar.

Det finns en kritik mot den traditionella skolan från organisationer som arbetar med olika typer av informell undervisning. Det hävdas att det skolan lär ut inte är relevant och att de pedagogiska metoderna inte är anpassade till eleverna. Antagligen kan många verksamma inom skolan hålla med om detta och det finns mycket kritik mot både bristfälliga läroplaner och dålig lärarutbildning. Många menar att dessa problem kan åtgärdas inom ramen för den existerande skolan och det finns många exempel på projekt inom det offentliga skolväsendet där man försöker göra undervisningen mer relevant och anpassad till lokala förhållanden (UNICEF, 1999). Andra hävdar att detta egentligen är ett systemfel som inte kan förändras med mindre än att nya system byggs upp. Inte minst olika organisationer som arbetar med vuxenutbildning har ansett sig ha ett annat koncept för utbildning, ofta refererat till som icke-formell undervisning. Icke-formell undervisning har ofta handlat om utbildning för vuxna, men under senare år har också en del organisationer börjat bedriva icke-formell undervisning för tonåringar och i vissa fall även för yngre barn. De skolor i Bangladesh som drivs av enskilda organisationer kan ses som ett exempel på sådan icke-formell undervisning. Ofta vänder sig sådana skolor till speciella grupper av barn och ungdomar så som gatubarn, barnarbetare och barn från minoritetsgrupper. Också i Indien har man experimenterat med att organisera undervisning i andra former för barn och ungdomar från olika grupper som hittills stått utanför skolan. Framförallt har detta inneburit att man anpassat läroplan och timplan till lokala förhållanden samt att man istället för vanliga lärare anlitar vuxna utan formell lärarutbildning. Tanken är

ofta att dessa personer ska komma från samma by som eleverna eller ha samma typ av bakgrund. I vissa kretsar i Indien talas om nödvändigheten att bygga upp ett helt nytt icke-formellt utbildningssystem från grundskola till högskola, medan andra ser den informella undervisningen som en övergångsform som ska slussa barn ungdomar som normalt inte nås av den traditionella skolan in i dessa skolor.

Box 14

Alfabetisering i Pakistan

I Pakistan arbetar FGA (Full Gospel Assemblies) med ett långsiktigt alfabetiseringsprogram för att bidra till att höja levnadsnivån för de allra fattigaste. Insatsen ökar målgruppens möjligheter att förändra och påverka samhället och medverkar till en social utjämning i ett samhälle med stora sociala klyftor. Majoriteten av kursdeltagarna är kvinnor. I insatsen ingår också träning av handledare. Kvinnor som gått igenom den ettåriga grundkursen erbjuds en fortsättning för att fördjupa sina allmänna kunskaper samtidigt som de får en praktisk yrkesutbildning.

Text: PMU (Pingstmissionens U-landshjälp)

Nära kopplat till tankarna på icke-formell undervisning som ett alternativ till den traditionella skolan finns en kritik av skolan som en del av ett västerländskt kulturarv. Skolan kan ses som något som kolonialmakterna medförde när de kolonialiserade världen. De olika system för bildning och utbildning som existerade innan kolonialherrarnas ankomst förstördes eller gömdes undan. Istället infördes utbildning efter i huvudsak engelsk eller fransk förebild. Att dessa modeller inte fungerar är inget att förundra sig över eftersom de aldrig var anpassade till förhållandena i de länder där de infördes. Många regeringar i forna kolonier har tagit fasta på denna kritik och idag har de värsta formerna av gammalt kolonialt inflytande försvunnit från skolan. Samtidigt lever dock i många länder en hel del kvar och det finns fortfarande utbildningssystem, framförallt i Afrika, som är mer engelska eller franska än de engelska och franska utbildningssystemen. En reaktion mot det koloniala utbildningsarvet är bland annat de olika koranskolorna som alltid existerat men som under senare år i en del länder tycks ha fått en förnyad aktualitet.

Språkfrågan som många utbildningssystem brottas med är i de flesta fall en del av det koloniala arvet. Språkfrågan diskuteras vidare på sidan 86 nedan.

En helt annan typ av kritik av den traditionella skolan tar sin utgångspunkt i de möjligheter som ny informationsteknologi öppnar. Det finns en vision att den nya teknologin ska kunna erbjuda en form av utbildning som är effektivare ur både pedagogisk och ekonomisk synvinkel än dagens system. För länder i tredje världen kan det argumenteras att dessa inte behöver passera genom utbildningens alla historiska faser, utan kan direkt tillgodogöra sig nya former för utbildning. Ett uppenbart problem i detta sammanhang är dock de stora initiala investeringar som måste göras i både utrustning och tekniskt kunnande. Dessa investeringar bör ställas i relation till vad kostnaderna är för lärare och läroböcker. Inte minst det faktum att den stora merparten av klassrum i tredje världen saknar elektricitet begränsar den praktiska tillämpligheten av sådana visioner. Istället begränsas de praktiska åtgärderna ofta

till införandet av resurscenter till vilka elever på högstadie- och gymnasienivå kan ha tillgång vid enstaka tillfällen eller till olika projekt kring distansutbildning. Distansutbildning har inte minst tagits upp i många länder som en möjlig väg att förbättra lärarnas utbildning. Målgruppen är då i regel de lärare som saknar formell behörighet. Genom att i olika proportioner förena självstudier per korrespondens, handledning via resurscenter där modern teknik finns tillgänglig och kurser under ferietid hoppas man kunna skapa en lärarutbildning som förmår utbilda många yrkesverksamma lärare som saknar lärarutbildning till ett pris som är lägre än det för den reguljära utbildningen.

Särskilda problem och utmaningar

Utöver de frågor som berörts ovan finns ytterligare ett par särskilda problem och utmaningar som måste beröras.

Flickors utbildning

Flickors rätt till utbildning har redan behandlats tidigare i denna skrift, men det finns anledning att komma tillbaka till frågan igen. Att få ett ökande antal flickor att börja och sedan också fortsätta i skolan är i många länder nyckeln till att genomföra utbildning för alla. Erfarenheter från flera länder visar att det finns en rad konkreta åtgärder som kan vidtas för att öka antalet flickor i skolan. Sådana åtgärder rör både skolan som miljö, undervisningen och stöd till föräldrarna. Om det byggs fler skolor så får många flickor närmare till skolan och föräldrar blir då villigare att låta flickorna gå i skolan. Om skolorna är bättre utrustade och har rinnande vatten och också separata toaletter för pojkar och flickor underlättar detta också flickors skolgång. I Bangladesh har satsningar på skolornas infrastruktur, toaletter och rinnande vatten bidragit till att minska skillnaden i antal pojkar och flickor i skolan (EFA, 2003). Närvaron av kvinnliga lärare gör det lättare för flickor att gå i skolan. Kvinnliga lärare kan fungera som goda förebilder för flickorna och de kan också antas vara mindre fördomsfulla mot flickor än vad manliga lärare kan vara. Läroplaner och skolböcker innehåller fortfarande ofta schablonbilder av hur pojkar och flickor är. När läroböcker och läroplaner förbättrats i dessa avseende blir skolgången enklare för många flickor.

Ett problem i många länder är sexuella trakasserier mot flickor och även i de värsta fallen sexuellt utnyttjande av flickor. Sådant sexuellt våld kan utövas av pojkar i klassen, men det förekommer också fall där det är den manlige läraren som utnyttjar sina elever. Sexuell upplysning kan vara ett sätt att bekämpa detta. En annan metod är att se till att lärare följer en klar uppförandekod och att brott mot denna bestraffas genom avstängning eller avskedande. Många afrikanska lärarorganisationer har spelat en viktig roll för att skapa klara normer som lärarna ska följa.

Många flickor hindras att gå till skolan eftersom de måste arbeta. Hårdare regler och kontroll av barnarbete kan bidra till att göra det lättare för flickor att gå i skolan, men det hjälper knappast de flickor som arbetar i det egna hemmet. För många familjer är flickornas arbete en viktig del av hela familjens försörjning. Flickorna får ta hand om småsyskon och sköta olika hushållsuppgifter medan föräldrarna arbetar. För att föräldrarna ska vara villiga att låta döttrarna gå till skolan kan olika former av direkt ekonomisk ersättning till föräldrarna behövas. I Brasilien får mödrar vars döttrar

går i skolan direkt ekonomisk ersättning. I Bangladesh har särskilda stipendiefonder upprättas för flickor som vill fortsätta till gymnasieskolan (EFA, 2003). Bägge dessa former av stöd har visat sig bidra till att öka antalet flickor i skolan.

En organisation i Afrika som aktivt arbetat för att öka antalet flickor i skolan är Forum for African Women Educationalists (FAWE). Inom FAWE samlas framträdande kvinnor inom utbildningsområdet, bland annat några tidigare utbildningsministrar. FAWE är ett nätverk, men också en organisation som lyckats påverka utbildningspolicyn i flera afrikanska länder (Mlama, 2005). Ett annat exempel på framgångsrikt arbete för att få flickor till skolan kan hämtas från Bangladesh. En rad olika enskilda organisationer i Bangladesh har arbetat med utbildning av flickor och genom samarbete med regeringen har olika initiativ tagits för att få fler flickor att börja skolan och fullfölja sin skolgång (Mia, 2005).

Box 15

Yanapi och utbildning i Bolivia, El Ato

Yanapi arbetar i staden El Alto i Bolivia med flickor mellan åtta och arton år och deras familjer som lever i extremfattigdom vilket gör att flickorna utsätts för många olika risker. En av riskerna är att inte få gå i skolan. Utbildning skall vara gratis för alla i Bolivia vilket det också är teoretiskt sett. I de statliga skolorna ska man inte betala någon skolavgift. Däremot får föräldrarna betala bland annat för allt skolmaterial, obligatoriska skoluniformer, renoveringar av skolbyggnaderna, lärarundervisning, inskrivningsavgifter och en mängd andra saker som inte ingår i "gratis utbildning".

Kostnaderna är den främsta orsaken till att många barn aldrig avslutar sin grundutbildning. Familjerna har helt enkelt inte råd att låta alla sina barn gå i skolan och då är det oftast flickorna som får stanna hemma. Detta beror bland annat på att flickorna behövs hemma mer än pojkarna för att se efter syskon, laga mat, tvätta och städa. Alla dessa är sysslor som pojkar inte gör. Fortfarande är synen hos många att flickor ska bli hemmafruar och pojkar ska bli arbetare. Det blir då onödigt att kosta på flickor en utbildning som de ändå inte kommer att ha användning för.

Att utbildning i sig inte värderas beror på att föräldrarna ofta inte har gått i skolan själva. Det anses viktigt att man lär sig läsa, men sen kan man sluta skolan. Allt detta spelar in då man tvingas att välja vilka av barnen i en familj som ska få gå i skolan. De flesta föräldrar vill naturligtvis att alla deras barn ska få möjligheten.

På Yanapi arbetar man med utbildning på ett integrerat sätt. Man arbetar med barn, föräldrar, skolor och andra organisationer som kan vara ett stöd vad gäller utbildning. Hjälpen med läxor är en del, men kanske än viktigare är att försöka motivera flickor och föräldrar att värdera utbildning högre. Ett sätt är att uppmuntra att flickorna avslutar åtminstone sin grundutbildning. Detta gör man både genom individuella samtal, men också genom gemensamma seminarier för alla föräldrar och barn. År 2004 deltog Yanapi t ex i aktiviteter i samband med världskampanjen för utbildning för alla. Resultatet blev två brev till presidenten och utbildningsministeriet där de formulerade problem och gav förslag på lösningar.

Text: Svalorna Latinamerika

Box 16**Utbildningsprogram med fokus på flickors utbildning i Togo**

I Togo arbetar kyrkan 'Assemblée de Dieu' med ett utbildningsprogram som fokuserar på flickors utbildning, stärkande av föräldrars engagemang i skolan samt att höja kvaliteten i undervisningen. Genom icke-formella utbildningsinsatser stöds lokal kapacitetsutveckling. Man arbetar med medvetandegörande om betydelsen av utbildning samt att motivera föräldrar att i högre grad stödja sina barns skolgång. Det civila samhället stärks genom insatsens delar som syftar till mobilisering och organisering av föräldrar och lokala ledare.

Text: PMU (Pingstmissionens U-landshjälp)

Box 17**Exempel på arbete för flickors rätt till utbildning i Pakistan**

Med tanke på hur oerhört stora skillnader det är mellan flickors och pojkars möjlighet till utbildning i Pakistan kan man undra varför inte Plans arbete endast riktar in sig på flickskolor och flickors utbildningar. Svaret är att det inte tas emot väl av det lokala samhället. Det finns en öppenhet att förändra situationen för flickor, men inte genom att exkludera pojkarna. Plan försöker istället att satsa mer på att uppmärksamma flickornas situation i informationskampanjer om utbildning. Även projekt inom försörjning fokuserar på de familjer som har många flickor, för att röja ekonomiska hinder ut vägen för deras skolgång. Plan har även ett system där flickor kan erhålla ett stipendium för att kunna gå kvar i skolan eller för att studera vidare. Utbildning av fler kvinnliga lärare är en annan taktik, då endast kvinnliga lärare accepteras i flickskolorna. Insatsen inkluderar även att ibland hjälpa till med finansiering av boendet eller transport för kvinnliga lärare då de inte i samma utsträckning som män kan röra sig fritt eller bo varhelst det finns rum.

Text: Plan Sverige

Box 18**Eelgula skolan i Somalia – fler flickor än pojkar**

Daryeel Association i Sverige driver sedan år 2000 Eelgula skolan i centrala Somalia tillsammans med Somali Rural Organisation. Det är den första skolan utanför den stora staden Galkaio som har etablerats i Östra Mudugregionen sedan inbördeskriget bröt ut 1990.

Skolan omfattar sex klasser (årskurs 1-6) med 204 elever varav 51 procent är flickor och bland dem finns det en funktionshindrad flicka som inte kan gå. De elever som gick i klass fyra hade undervisning på eftermiddagarna, men nu kommer samtliga elever att ha undervisningen på morgonen, medan ungdomar och 96 vuxna personer skall gå i skolan på eftermiddagar och kvällar. Antalet elever ökar med ytterligare 40 barn som börjar i första klass varav de flesta är flickor. Fem lärare och en skolsköterska arbetar på skolan och ytterligare två lärare håller på att rekryteras. Dessutom har skolan utrustats med en elgenerator, datorer och nya läromedel.

Detta faktum, det vill säga att antalet flickor som går i skolan är större än pojkar, visar att det tack vare den lokala enskilda organisationens engagemang och den öppna lokalbefolkningen skett en betydande förändring i lokalbefolkningens syn på flickors utbildning.

Kvinnan är som en skola. Om hon förbereds för denna roll skall hon inrätta ett samhälle med en stark grund, och därför är det oerhört viktigt att flickor går i skolan, sade en äldre man i Eelgula.

Lokalbefolkningen är väldigt glada och nöjda med skolan. De har fått känna hur angeläget det är med utbildning efter att föräldrarna har sett hur deras barns kunskap förbättras och utökas.

Text: Forum Syd och Daryeel Association i Sverige

Box 19

Flickors skolgång i Montepuez

Christina Jaime är genderansvarig på distriktsdirektionen för utbildning i den lilla staden Montepuez i norra Moçambique, som samarbetar med Afrikagrupperna kring arbetet med flickors skolgång. Christina gör med jämna mellanrum besök ute i byarna i distriktet. Där ordnas möten eller seminarier tillsammans med rektorer, lärare, byledare och andra inflytelserika personer, där man diskuterar frågor som varför antalet flickor i skolan är lågt och hur man kan få fler flickor till skolan. För att stärka flickorna har man på flera håll bildat gendergrupper som ordnar aktiviteter i sport, sömnad, sång och dans. I Montepuez har man öppnat ett flickcenter där man förutom de andra aktiviteterna också kan öva sig i engelska. Genom olika stödinsatser vill man också få fler kvinnliga lärare till landsbygdsskolorna, då det leder till bättre skolsituation för flickor.

Text: Afrikagrupperna

Utbildning och AIDS/HIV

Under de senaste 20 åren har mer än 20 miljoner människor dött av AIDS. Enbart år 2002 dog tre miljoner. Idag uppskattas antalet HIV/AIDS-infekterade personer till omkring 42 miljoner. I Afrika söder om Sahara finns 30 miljoner människor som är HIV/AIDS-infekterade. Mer än tre miljoner av dem är barn. Över tretton miljoner barn har förlorat en far, en mor eller båda i AIDS. År 2010 kommer antalet barn som blivit föräldralösa genom AIDS att ha fördubblats. AIDS-epidemin sprids snabbt över jorden. I Indien finns officiellt fyra miljoner som har HIV/AIDS, men de inofficiella siffrorna är fyra gånger högre. HIV/AIDS drabbar nu också många i Karibien (UNAIDS, 2002).

HIV/AIDS påverkan på utbildningssektorn är dramatisk. Utbildningssystem är synnerligen känsliga för HIV/AIDS. I några länder är antalet lärare som utbildas mindre än antalet som dör i AIDS. Frånvaro på grund av AIDS-relaterade sjukdomar är ett stort problem i många utbildningssystem. Allt detta påverkar utbildningens kvalitet negativt. Kostnaderna för att finansiera utbildning kommer att öka på grund

av AIDS. Beräkningar antyder att de årliga kostnaderna kan ligga omkring 975 miljoner US-dollar. Den ekonomiska tillväxten som helhet är i många länder lägre än vad den skulle vara om AIDS inte fanns. Omkring fyra miljoner familjer beräknas ha svårigheter att skicka sina barn till skolan på grund av HIV/AIDS. I ett ökande antal familjer finns inga vuxna utan barn tvingas ta hand om sina syskon (EFA, 2002).

Samtidigt som utbildningssystemen i många länder drabbas hårt av AIDS/HIV så ligger också en del av lösningen på problemet i skolan. Utbildning kan fungera som ett "socialt vaccin". Det finns bevis bland annat från Zambia och Uganda att unga kvinnor med utbildning i betydligt mindre utsträckning får AIDS/HIV än unga kvinnor utan utbildning (EFA, 2003; EFA 2004).

BOX 20

Primärskola i Liberia

Liberia Dujar Association stödjer en primärskola i Grassfield, Liberia med 1500 elever. I projektet ingår löpande HIV/AIDS-information genom seminarier och workshop till lärare som sedan förs vidare till eleverna. De flesta som går i skolan är internflyktingar vilka tidigare varit flyktingar i grannlandet Elfenbenskusten. Samarbetsorganisationen uppmuntrar flickor att komma till skolan och idag är cirka 40 procent av eleverna flickor. Den teoretiska utbildningen varvas med praktisk undervisning inom hemkunskap och näringslära mestadels riktad till flickor men cirka 20 procent av pojkarna deltar. Samtliga elever och lärare genomgår även ett trauma-healingprogram.

Text: Forum Syd och Liberia Dujar Association

Språkfrågan

Det har sedan länge funnits kunskap om de svårigheter som elever utsätts för när de i skolan blir tvungna att lära sig läsa på och använda ett språk som de ofta inte kan. UNESCO har sedan 1953 förordat att läsundervisning ska ske på elevens modersmål (UNESCO, 1953). I en snart klassisk studie av elever med indiansk bakgrund i den mexikanska delstaten Chiapas visade det sig att de som fått undervisning först på sitt modersmål hade senare i sin skolgång bättre resultat på test på spanska än de som enbart fått sin utbildning på spanska. De som hade fått sin utbildning på spanska hade också haft bättre utbildade lärare än de andra eleverna, men deras resultat på spanska blev trots detta sämre än de som hade fått börja med undervisning på sitt modersmål (Modiano, 1966). I material som utarbetades som uppföljning till Jomtienkonferensen upprepade UNESCO sitt ställningstagande för undervisning på modersmålet (Haggis, 1991). I en uppsats inför Jomtienkonferensen hävdades till och med att en möjlig strategi för alfabetisering av folkgrupper som saknar skriftspråk är att konstruera ett skriftspråk (Robinson, 1990). Också Världsbanken (s. 118, World Bank, 1995a) ser i sin policyrapport från 1995 positivt på användningen av modersmålet i den grundläggande utbildningen. UNICEF (s. 44, 1999) pekar på att forskningen framhåller att det är viktigt för barnet att få använda sitt modersmål under de första skolåren och ser undervisning på modersmålet som en nyckelstrategi för att få fler barn till skolan. Debatten om modersmålet i undervisningen fördes också vid mötet i Amman 1996 (s. 23, EFA Forum, 1996).

Trots att forskning och internationella texter ofta innehåller rekommendationer om hur viktigt det är att ge undervisning på barns modersmål finns i en del länder en ovilja att hitta modeller där detta verkligen genomförs. Detta kan bero på att de som talar andra språk än de dominerande språken ofta är dåligt representerade i de politiska maktstrukturerna. De språk och de värderingar som dominerar i storstäderna ges prioritet. För att råda bot på detta krävs en mer medveten strävan mot mångspråkighet (Stroud, 2002).

Många länder har trots allt försökt att i ökad utsträckning använda elevernas modersmål som undervisningsspråk, men detta är dock inte alltid så lätt. En del språk saknar skriftspråk och tillgången på böcker är begränsad på många språk. Det är inte heller alltid så att språk talas i väl avgränsade geografiska områden. I de växande storstäderna finns ofta många språk närvarande i befolkningen. Den gamla språkpolitiken har haft sina uppenbara nackdelar, men det kan vara svårt att hitta nya modeller som både tar hänsyn till behovet av att använda lokala språk och behovet att ge kunskaper i nationella språk.

BOX 21

Tvåspråkläroarutbildning i Gran Chaco i Bolivia

Insatsen har som övergripande mål att öka möjligheterna för weenhayekindianerna, en ursprungsbefolkning i södra Bolivia, att överleva som kultur- och folkgrupp. Målsättningen med insatsen är att trygga en tvåspråkig skolverksamhet som leds av lärare och instruktörer från den egna folkgruppen.

Text: PMU (Pingstmissionens U-landshjälp)

Vardagsfärdigheter

Ett område som redan har berörts är den brist på kvalitet som finns i många utbildningssystem. Detta hänger i en del länder samman med de traditionella former för undervisning som diskuterades ovan på sidan 80. Eftersom utbildningssystemen ursprungligen har byggts upp som kopior av utländska modeller har en tendens funnits att i skolan betona sådana kunskaper som inte har med det dagliga livet att göra. När ramprogrammet från Dakar talar om utbildningens kvalitet så talar man inte bara om förbättrad läskunnighet och bättre kunskaper i matematik utan också om "essential life skills", som på svenska kan översättas till viktiga vardagsfärdigheter.

Vilka är då dessa vardagsfärdigheter? En uppenbar vardagsfärdighet har nämnts ovan. Eftersom AIDS/HIV utgör ett jättelikt problem i många länder är kunskaper om hur sjukdomen sprids och hur man skyddar sig av oerhört stor betydelse. Om man mer allmänt diskuterar vad som kan vara vardagsfärdigheter så handlar det om förmågan att lösa problem och om färdigheter som kan bidra till att ge en inkomst (EFA, 2003). I detta sammanhang har ofta ordet entreprenörskap nämnts. Utbildning ska bidra till att ge ungdomar en entreprenörskapsanda. Om med detta avses förmågan att ta initiativ så är säkert sådan kunskap värdefull. Om begreppet däremot får en mer snäv innebörd och tolkas som en förberedelse för att göra alla ungdomar till självanställda försäljare är kunskapens användbarhet mer begränsad. Alla som har tagit sig fram längst en huvudgata i en större afrikansk stad kan inte ha undgått att

se den mängd ungdomar som säljer all världens tänkbara varor till de passerande. En utbildning som enbart förbereder ungdomar för sådan verksamhet lägger knappast grunden för någon ekonomisk utveckling för landet.

Att i ökad utsträckning få skolor att ge barn och ungdomar sådana kunskaper och färdigheter som är användbara i deras vardagsliv är en viktig utmaning. Om skolan lyckas göra detta så innebär det att kvaliteten höjs, att barn och ungdomar blir bättre rustade för livet och utbildningen ger ett mycket konkret bidrag till länders utveckling.

BOX 22

Exempel på arbete för att stärka kunskapen om lokala förhållanden/traditioner i Zambia

För att kunna ge barn i Zambia bättre skolgång satsar Plan på utbildningsprojekt för lågstadielärare och lärarförbund. Målet är att lärare ska få kunskap att hantera problem med kulturella traditioner, som till exempel alltför tidiga äktenskap, som leder till att flickor måste sluta skolan. I projektet har lärarna fått kunskaper om ämnen som hälsa, barns rättigheter och förebyggande arbete mot HIV/AIDS och lärt sig lyfta fram dessa teman bättre i undervisningen. Deltagarna har också pratat om hur viktigt det är att föräldrarna engagerar sig i barnens undervisning. De har även diskuterat skolkommittéerna och den roll de spelar för att öka barnens deltagande i beslut som rör skolan.

Text: Plan Sverige

5. Sammanfattning och avslutande reflektioner

Varför utbildning för alla?

I en rad internationella rekommendationer och konventioner har rätten till utbildning för alla slagits fast. Skälet till att utbildning är en rätt är att utbildning spelar en viktig roll för människans utveckling. Genom utbildning får individen större möjligheter att finna ett arbete, men också större möjligheter att delta i samhällets demokratiska och kulturella liv. Utbildning inte bara bidrar till individens utveckling utan också till hela samhällets utveckling.

Rätten till utbildning förverkligades i stort för folken i Europa och Nordamerika under senare delen av 1800-talet. Efter frigörelsen från kolonialismen började länderna i Afrika, Asien och Latinamerika att bygga ut sina utbildningssystem, öka andelen barn och ungdomar som fick utbildning och minska antalet analfabeter. Under 1980-talet bröts denna utveckling. Genom en ökad skuldbörda samt de ekonomiska problemen och de strukturanpassningsprogram som många länder ställdes inför kom andelen barn och ungdomar i skolan att minska och antalet analfabeter att växa.

Jomtienkonferensen 1990 var ett försök att få förnyad fart på strävandena mot att uppnå utbildning för alla. Konferensen såg utbildning som en rättighet och som en del av en bredare vision för att förbättra människors liv. Målet ställdes upp att år 2000 skulle bli det år då slutligen alla barn skulle få gå i skolan och då antalet analfabeter skulle ha reducerats radikalt. En del framsteg gjordes under 1990-talet, men målen nåddes inte.

När företrädare från världens länder och från det civila samhället träffades igen i Dakar 2000 beslutade man återigen att målet utbildning för alla måste nås. Ramprogrammet som antogs i Dakar innehöll också vad som kan beskrivas som en tidtabell för hur utbildning för alla skulle uppnås. Artikel 9 i ramprogrammet anger att de deltagande länderna senast år 2002 skulle arbeta fram en grundläggande nationell plan för hur utbildning för alla skulle uppnås. I artikel 7 (ii) förband sig Dakarkonferensens deltagare att avskaffa alla könsskillnader inom barn- och ungdomsskolan senast år 2005. Slutligen utlovades att år 2015 skulle alla barn, och då särskilt flickor, ha tillgång till och möjlighet att avsluta en grundläggande utbildning av god kvalitet. Likaså skulle till samma år andelen läskunniga vuxna i världen höjas med 50 procent och jämställdhet uppnås i utbildningen.

Läget idag?

Fem år efter Dakarkonferensen kan konstateras att 103,5 miljoner barn fortfarande inte går i skolan. Även om antalet minskar så är takten på minskningen för långsam för att målet utbildning för alla ska kunna uppnås 2015. Med nuvarande takt kommer 87 procent av världens barn att gå i skolan 2015.

Om man ser på hur många barn som också fullföljer åtminstone skolår 5, blir prognoserna än mer pessimistiska. För en tredjedel av de länder för vilka uppgifter finns avlutar mindre än 75 procent av barnen skolår 5. I hälften av länderna från Afrika söder om Sahara var denna siffra lägre än 66 procent.

Tolv länder riskerar att inte uppnå lika tillgång för pojkar och flickor till grundskola och gymnasieskola till år 2015. 21 länder riskerar att inte ha uppnått lika tillgång till grundskolan 2015 och 45 länder att inte uppnå lika tillgång till gymnasieskola 2015.

Uppskattningsvis finns fortfarande omkring 800 miljoner analfabeter. Dessa motsvarar 18,3 procent av jordens vuxna befolkning. Två tredjedelar av de vuxna analfabeterna är kvinnor.

Mycket information tyder på att många barn som har gått i skolan inte behärskar de grundläggande basfärdigheterna. Just de länder som har den lägsta andelen barn i skolan och som har minst resurser i skolan är de där resultaten är särskilt oroande.

Kommer målen att uppnås?

I en analys av data 2002 antogs att 43 av de 154 länder för vilka data fanns tillgängliga troligen inte skulle kunna uppnå minst ett av Dakarmålen. Vidare konstaterades att 28 länder troligen inte skulle uppnå något av målen. Av dessa 28 länder fanns tjugo i Afrika söder om Sahara.

Mycket talar alltså för att målen inte kommer att uppnås för ett stort antal länder. Samtidigt finns ingen anledning till att vara allt för pessimistisk. Det är inga gigantiska summor som skulle behövas för att kunna erbjuda utbildning för alla. Beräkningarna skiftar från att ytterligare sju miljarder US-dollar skulle behöva satsas per år i världen för att ge alla barn möjligheten att gå i skolan till att femton miljarder US-dollar skulle behövas per år. Sju miljarder US-dollar är en stor summa pengar, men inte en orealistisk summa. Denna summa är mindre än vad världens militära utgifter kostar under fyra dagar eller värdet av valutaspekulationen på de internationella marknaderna under sex dagar. Sju miljarder US-dollar är mindre än hälften av vad amerikanska föräldrar använder till att köpa leksaker åt sina barn under ett år, mindre än vad européer använder för att köpa dataspel under ett år och mindre än vad som i Europa används för att köpa mineralvatten under ett år. Om viljan finns kan pengarna mobiliseras.

Vilka är problemen och utmaningarna?

Det främsta problemet är att få fram de ekonomiska resurser som behövs. Utbildning måste prioriteras i de länder som inte uppnått utbildning för alla. Många länder måste göra omprioriteringar i sina budgetar. Den rika världen måste också ta sitt ansvar och se till att resurser görs tillgängliga för de länder som på allvar arbetar för att utbildning för alla ska förverkligas. Om alla dessa resurser mobiliseras återstår ändå en rad andra utmaningar som måste mötas.

Det är viktigt att se till att resurser används på bästa sätt. Strategiska satsningar måste göras, samtidigt som korruption måste bekämpas och felaktig användning

av pengarna undvikas. Ett stort antal lärare behöver utbildas. Dessa lärare måste få en utbildning som hjälper dem att bedriva en undervisning av hög kvalitet och av relevans för de behov som deras elever har. Läroplaner och läroböcker måste ses över i många länder. Könnsdiskriminerande innehåll måste bort från undervisningen och en undervisning erbjudas som ger pojkar och flickor lika möjligheter att utvecklas. Utbildning måste erbjudas på barns modersmål för att sedan ge vidare möjligheter att lära sig andra språk. Problem som barn och ungdomar konfronteras med i sitt dagliga liv måste tas upp i undervisningen.

En av de största utmaningarna som utbildningssystemen står inför i många länder är HIV/AIDS. HIV/AIDS epidemin innebär stora problem för skolan, men utbildning innebär också en möjlighet att begränsa vidare spridning.

I strävandena mot att uppnå målet utbildning för alla måste det civila samhället i ökad grad mobiliseras. Detta innebär att lokalsamhället måste få mer möjligheter att påverka skolan, samtidigt som också elever, föräldrar och lärare måste ha möjlighet att påverka arbetet i skolan. En demokratisk skola kan enbart skapas genom att olika intressegruppers rättigheter och skyldigheter klargörs.

Vad kan göras?

En sista fråga som måste ställas är vad en person bosatt i Sverige kan göra för att bidra till att målet utbildning för alla uppnås. Det finns i stort tre saker som kan göras:

Att verka för ökat svenskt bistånd i allmänhet och utbildningsbistånd i synnerhet.

Sverige har i många avseenden redan en god biståndspolitik, men den kan bli bättre. För att biståndspolitiken ska utvecklas och för att inte nedskärningar görs i det svenska biståndet krävs att den allmänna opinionen stödjer tanken på att Sverige ska ge ett omfattande internationellt bistånd. Ett ökat utbildningsbistånd kan inte ske genom ett minskat bistånd inom andra områden. Ett ökat utbildningsbistånd måste uppnås genom att det svenska biståndet som helhet ökas. För att detta ska kunna ske krävs aktiv opinionsbildning.

Verka i svenska organisationer som arbetar med bistånd och internationella kontakter.

Ett svenskt statligt bistånd är inte tillräckligt. Vid sidan av Sidas bistånd finns behov av och utrymme för olika initiativ från enskilda organisationer. Bistånd som förmedlas via svenska organisationer till organisationer i andra länder har helt andra möjligheter att nå olika grupper än det statliga biståndet. Kontakter mellan svenska organisationer och organisationer i andra länder är viktiga för att skapa internationell förståelse. Genom sådana kontakter förbättras både svenska organisationers förmåga att driva biståndsfrågor i Sverige och förmågan hos systerorganisationer i Afrika, Asien och Latinamerika att driva opinionsarbete för utbildning för alla. Arbete i organisationer som arbetar med bistånd och internationella kontakter kan ta sig många uttryck. Det finns möjlighet att bedriva sådant arbete genom de stora traditionella folkrörelserna, inte minst inom de fackliga och kyrkliga organisationerna, men också genom olika solidaritetsorganisationer. Internationellt arbete krävs både i de stora folkrörelseorganisationerna och i solidaritetsorganisationerna.

Att verka för en skola för alla i Sverige. Begreppet en skola för alla används ofta i en rent kvantitativ mening – en skola där alla barn och ungdomar går. Begreppet kan också användas i en mer vidgad betydelse där man talar om en skola som passar alla – för alla. Även om Sverige har ett skolsystem som praktiskt taget omfattar alla barn och ungdomar så finns ändå fortfarande många utmaningar. Den svenska skolan måste fortsätta att sträva efter att bli en demokratisk skola där plats finns för alla och där alla har samma möjligheter oavsett bakgrund. Många framsteg har gjorts kring detta, men mycket återstår att göra. En skola för alla kan också ses som en skola där barn och ungdomar fostras i en anda av demokrati, interkulturell förståelse och solidaritet. Genom att verka för fortsatt förbättring av den svenska skolan skapas också möjligheten för Sverige att i gemensam dialog med andra länder diskutera hur visionen om en skola för alla kan förverkligas internationellt.

Litteraturförteckning

- Amaravati Zilla Parishad, Department of Education (Maharashtra), UNICEF (1997) Anandadayi Pralpa (Amaravati). An Experiment in Joyful Education. Mumbai: UNICEF
- ANCEFA (2002) Synthesis of Case studies: Burkina Faso, Ghana, Mali, Niger and Senegal. Dakar: ANCEFA
- ASPBAE (2002) Talking points. Mumbai: ASPBAE
- BBC (2005) webbsida <http://news.bbc.co.uk/1/hi/business/4238045.stm>
- Bennet, N. (2001) Corruption in Education Systems in Developing Countries: What It Is Doing to the Young. Paper presented to the 10th International Anti-Corruption Conference, Prague, October 2001
- Bentaouet Kattan, R. & Burnett, N. (2004) User Fees in Primary Education. Washington D.C.: The World Bank
- Bhola, H.S. (1994) A Source Book for Literacy Work. Perspectives from the Grassroots. London: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO Publishing
- Bobbio, N. (1987) The Future of Democracy. Oxford: Polity Press. I svensk översättning i "Idéer om demokrati" Volym 5 i Tidens Idéserie 1992, Stockholm: Tiden
- Boman, K., Forsberg, M. & Peck, L. (2004) Sida Financed NGO Co-operation within the Education Sector: An overview. Stockholm: Sida
- CCNGO/EFA (2002) Education For All and consultations with civil society - Report on the questionnaire on participation of civil society in the EFA process. Paris: CCNGO/EFA
- Campaign for Popular Education (1999) The Education Watch Report 1999. Hope not Complacency. Efficiency in Primary Education. Dhaka: Campaign for Popular Education (CAMPE)
- Chiejine, K. M (1999) MLA Project Assesses Young Students in Nigeria. UNICEF Education Update, January 1999, Volume 2, Issue 1
- Coombs, P. H. (1985) The World Crises in Education: The View from the Eighties. Oxford: Oxford University Press
- Craig, J. (1990) Comparative African experiences in implementing educational policies. World Bank Discussion Papers, African Technical Department Series No.83, Washington D.C.: World Bank
- DAC (2002) DAC on-line Database: <http://www.oecd.org/EN/statistics/0,,EN-statistics-15-nodirectorate-no-no-no-15,00.html>
- Delors et al. (1996) Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors Commission). Paris: UNESCO
- Directorate of Primary Education (1998) Primary Education in Bangladesh. Dhaka: Primary and Mass Education Division. Government of The People's Republic Of Bangladesh
- Dubey, A., Rakotomalala R., M. & Wilson, N. (2002) Technical Annex, Achieving Education for All by 2015. Washington D.C.: World Bank
- Dunér, B. (red.) (1995) FN och de mänskliga rättigheterna. Falun: Juridik & Samhälle
- Earthscan (2000) The Reality of Aid 2000: An independent review of poverty reduction and development assistance. London: Earthscan Publications Ltd
- Education International (1995) Education for all - Mid-Decade review: The teachers' perspective. Brussels: Education International
- Education International (1999) Education for all - Assessment 2000 - the teachers' perspective. Brussels: Education International
- Education International & Public Service International (1999) The WTO and the millennium round: What is at stake for public education? Ferney-Voltaire: Education International & Public Service International
- EFA Forum (1996) Education for All. Achieving the Goal. Final Report. Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All. 16-19 June 1996, Amman, Jordan. Paris: UNESCO
- EFA Forum (1998) Education for All. The Year 2000 Assessment Technical Guidelines. Paris: UNESCO
- EFA (2002) EFA Global Monitoring report 2002. Education for all: Is the world on track? Paris: UNESCO Publishing
- EFA (2003) EFA Global Monitoring report 2003/4. Gender and Education for all: The Leap to equality. Paris: UNESCO Publishing

- EFA (2004) EFA Global Monitoring report 2005. Education for all: The Quality Imperative. Paris: UNESCO Publishing
- Eurostep/ICVA/Norwegian Peoples Aid (1999) The Reality of Aid. An Independent Review of Poverty Reduction and Development Assistance 1998/1999. London: Earthscan
- Fast Track Initiative Secretariat (2004a) EFA-FTI Framework document. Washington D.C.: The World Bank
- Fast Track Initiative Secretariat (2004b) StatusReport. Prepared for the Education for All Fast Track Initiative Annual Meeting, November 10 –12 2004. Washington D.C.: The World Bank
- FN (2002) Förenta Nationernas Millenniedeklaration. Millennietoppmötet New York den 6-8 september 2000. Stockholm: FN:s informationskontor för de nordiska länderna / Svenska FN-förbundet
- Fredriksson, U. (2003) Education For All and consultations with teacher unions -Report on the questionnaire on participation of teacher unions in the EFA process. Education International Working Papers No 5 June 2003. Brussels: Education International
- Fredriksson, U. (2004) Studying the Supra-National in Education: GATS, education and teacher union policies. European Educational Research Journal, Volume 3, Number 2, 2004
- Fredriksson, U., Fumador, A., & Nyoagbe J. (1999) Structural adjustment, education reforms, and trade union strategies: Ghana as a case study. Lomé: Education International
- Fredriksson, U. & Wahlström, P. (1993) Den ljusnande framtid är vår: Om internationaliserad undervisning för fred, framtidstro och solidaritet. Stockholm: Legus
- Fägerlind, I. & Saha, L. J. (1989) Education & National Development: A Comparative Perspective. 2nd edition. Oxford: Pergamon Press
- Global Campaign for Education (2003a) webbsida http://www.campaignforeducation.org/_html/2002-docs/09-wb-kailash/frameset.shtml
- Global Campaign for Education (2003b) Must try harder: A 'School Report' on 22 rich countries' aid to basic education in developing countries. Brussels: Global Campaign for Education
- Global Campaign for Education (2004) Undervaluing teachers. IMF policies squeeze Zambia's education system. Global campaign for education policy briefing September 27, 2004. Brussels: Global Campaign for Education
- Gore, A. (1993) Uppdrag jorden: Miljön och människans möjligheter. Stockholm: Bonnier Alba
- Greaney, V., Khandker, S., & Alam, M. (1998) Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills. Dhaka: University Press Limited
- Gustavsson, I. (2001) Utbildning för alla är mer än bistånd. I: "Utmaningen - Unesco och Svenska unescorådet: en lägesbeskrivning vid 50-årsjubileet del 1", Stockholm: Svenska unescorådet
- Gustavsson, I. (2003) Partnership, ownership and context in national planning for Education for all. Paper for the 2003 Oxford Conference on Education
- Haggis, S. (1991) Education for All: Purpose and Context. World Conference on Education for All, Monograph I. Paris: UNESCO
- Hallak, J. & Poisson, M. (2002) Ethics and corruption in education. Policy Forum No. 15. Paris: International Institute for Educational Planning
- Hammarberg, T. (1997) A School for Children with Rights. Florence: UNICEF
- Hermele, K. (2004) Världens ordning: 60 år med Världsbanken och IMF. Stockholm: Tankesmedjan Agora, Forum Syd
- Humanrights.se (2005) webbsida: <http://www.humanrights.se/>
- International Labour Organisation (ILO) (1990) Teachers and international labour standards: A handbook. Geneva: ILO
- ILO (2003) Investing in every child. An Economic Study of the Costs and Benefits of Eliminating Child Labour. Geneva: ILO/ IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labour)
- ILO (2004) Webbsida <http://www.ilo.org> (March 16, 2004)
- Melander, G. (1995) FN-systemet. i Dunér, B. (red.) FN och de mänskliga rättigheterna. Falun: Juridik & Samhälle
- Mia, A. (2005) Complementary provision: State and society in Bangladesh. I Rao, N. & Smyth, I. (Eds.) Partnerships for Girls' Education. Oxford: Oxfam
- Millennium Project, Task Force Education, (2005) Towards universal primary education: investments, incentives, and institutions. London: Earthscan
- MINEDAF (2002) Universal primary education for all: Statistical Document. Dakar: UNESCO/BREDA, World Bank, UIS

- Mlama, P. (2005) Pressure from within: the Forum for African Women Educationalists. I Rao, N. & Smyth, I. (Eds.) Partnerships for Girls' Education. Oxford: Oxfam
- Modiano, N. (1966). Reading Comprehension in the National Language: A Comparative Study of Bilingual and All-Spanish Approaches to Reading Instruction in Selected Indian Schools in the Highlands of Chiapas, Mexico. New York: New York University.
- National Council for Teacher Education (1997) Education for All. E-9 Experiences. Report on the Meeting of E-9 Countries on Innovative In-Service Teacher Training and Quality of Learning: Syllabus of the 3Rs in the First Three Grades. New Delhi: National Council for Teacher Education and UNESCO
- Nilsson, P. (2003) Development Co-operation allocated to Education: Do the European Donor countries live up to their promises made in Dakar? Education International Working Papers No 3 May 2003. Brussels: Education International
- Nornvall, F. (1999) Foregoing the Future. Educational Deprivation, Social Capital and the State in Uttar Pradesh. Uppsala University, Department of Government. Master thesis, spring 1999
- OECD (1994) Quality in Teaching. Paris: OECD/CERI (Centre for Educational Research and Innovation)
- OECD (2002a) Education at a Glance. OECD Indicators 2002. Paris: OECD
- OECD (2002b) Education Policy Analysis. Paris: OECD
- OECD / UNESCO (2001) Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators 2001. Paris: OECD and UNESCO Institute for Statistics
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2004) Status of Ratifications of the Principal International Human Rights Treaties. New York: United Nations
- Oxfam International (1999) Education Now. Break the Cycle of Poverty. Oxford: Oxfam International
- PROBE (1998) Public Report on Education in India. New Delhi: Oxford University Press
- Quansah, K. B. (1997) Monitoring Standards in Basic Education Using Criterion-Referenced Tests. Institute for Economic Affairs Round Table Discussion Paper: July 18, 1997, Accra: Ghana Education Service
- Robinson, C. (1990). Literacy in minority languages: what hope? Literacy Lessons, Geneva: UNESCO/IBE
- SACMEQ (1998) SACMEQ Policy Research: Reports 1-5. Paris: IIEP, UNESCO
- Sawyer (1997) Quality education: one answer to many questions. UNICEF: The Progress of Nations. New York: UNICEF
- Schleicher, A., Siniscalco, M. T., & Postlethwaite N. (1995) The Conditions of Primary Schools in the Least Developed Countries. A Report to UNESCO and UNICEF. Paris: UNESCO
- Shibeshi, A. (2000) The Impact of Federalization on Education in Ethiopia (1991-1998). Addis Ababa
- Sida (1990) Rätten till kunskap. Kampen för läskunnighet i tredje världen. Stockholm: Sida
- Sida (2000) Utbildning för alla en mänsklig rättighet: Tio års erfarenhet av svenskt utbildningsbistånd. Stockholm: Sida
- Sida (2001) Education for All: A Human Right and Basic Need. Policy for Sida's Development Cooperation in the Education Sector. Stockholm: Sida
- Sida (2004) Facts and Figures 2003. Education Sector. Stockholm: Sida
- Siniscalco, M.T. (2002) A statistical profile of the teaching profession. Geneva: ILO and UNESCO
- Sjöstedt & Sjöstrand (1969) Skola och undervisning i Sverige och andra länder. Malmö: Natur & Kultur
- Skolverket (1994) Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna. Stockholm: Skolverket
- Snyder, K., Fredriksson, U. & Taube, K. (2004) Measuring quality, learning and knowledge in the knowledge society. Paper presented at the 32nd conference of the Nordic Education Research Association. Reykjavik, Iceland. March 2004
- Stroud, C. (2002) Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries. Stockholm: Sida
- Svenska FN-förbundet (1990). ÅR 2000 kan ALLA LÄSA och SKRIVA. Stockholm: Svenska FN-förbundet
- Tomaševski, K. (2001b) Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. Right to Education Primers 2. Lund: Raoul Wallenberg Institute/Sida

Tomaševski, K. (2001a) Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers 3. Lund: Raoul Wallenberg Institute/Sida

Torres, A. M. (1996) Without the reform of teacher education there will be no reform of education. s. 447-468, Prospects, vol. XXVI, no 3 1996

Transparency International (2001) Global Corruption Report 2001. Berlin: Transparency International

Transparency International (2004) Global Corruption Report 2004. Berlin: Transparency International

UNAIDS (2002) Report on the global HIV/AIDS epidemic. Geneva: UNAIDS

UNDP(1996) Human Development Report 1996. Oxford: UNDP/Oxford University Press

UNDP (1999) Human Development Report 1999. Oxford: UNDP/Oxford University Press

UNDP (2000) Human Development Report 2000. Oxford: UNDP/Oxford University Press

UNESCO (1953) The Use of Vernacular Languages in Education. Paris: UNESCO

UNESCO (1991) Världskonferensen Utbildning för alla, Jomtien, Thailand, 5-9 mars 1990. Svenska unescorådets skriftserie nr 4/1991, Stockholm: Svenska unesco-rådet

UNESCO (1993) World Education Report 1993. Paris: UNESCO

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO / Ministry of Education and Science Spain

UNESCO (1997) Adult Education: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997. Paris: UNESCO

UNESCO (1998) World Education Report 1998. Paris: UNESCO

UNESCO (2000) World Education Report 2000. Paris: UNESCO Publishing

UNESCO (2001) Monitoring Report on Education for All. Paris: UNESCO

UNESCO (2003a) <http://www2.unesco.org/wef/>.

UNESCO (2003b) webbsida <http://portal.unesco.org/education>

UNESCO (2005) webbsida <http://www.unesco.org/education/efa/>

UNESCO Sources (1993): The Delors Commission: What Education for the XXIst Century? UNESCO Sources No 52 Novmeber 1993, p. 7 -16

UNICEF (1985) Förklaring om barnets rättigheter. Stockholm: Svenska UNICEF-kommittén

UNICEF (1997) The Progress of Nations. New York: UNICEF

UNICEF (1999) The State of the World's Children 1999. Education. New York: UNICEF

UNICEF (2000) The State of the World's Children 2000. New York: UNICEF

United Nations Economic and Social Council (1999): Preliminary Report of the Special Rapporteur on the right to education, Ms. Katarina Tomasevski, submitted in accordance with Commission on Human Right resolution 1998/33. United Nations Economic and Social Council, Commission on Human Rights Fifty-fifth session Item 10 on the provisional agenda, 13 January 1999, New York

USAID (2003) Gobal Education Database On-line <http://quesdb.cdie.org/ged/index.html>

Villegas-Reimers, E. and Reimers, F. (1996) Where are the 60 million teachers? The missing voice in educational reform around the world. Prospect pp.469 - 492, Vol. XXVI, no 3, September 1996

VSO (2002) What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries. London: Voluntary Service Overseas (VSO)

World Bank (1988) Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washington D. C.: World Bank

World Bank (1989) Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion. Washington DC: World Bank

World Bank (1990) Primary Education. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (1991) Vocational and Technical Education and Training. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (1994) Higher Education: The Lesson of Experience. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (1995a) Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (1995b) World Development Report 1995. Washington D. C.: World Bank Publications

World Bank (1997) Primary Education in India. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (1999) Education Sector Strategy. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (2002a) World Development Report 2003. Sustainable Development in a Dynamic World.

Washington DC: World Bank Publications

World Bank (2002b) *Achieving Education for All by 2015*. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (2002c) *Financing Education for All by 2015: Simulation for 33 African countries*. Washington DC: World Bank Publications

World Bank (2003a) webbsida <http://www.worldbank.org/>

The World Bank (2003b) *Progress report and critical next steps in scaling up: Education for All, Health, HIV/AIDS, Water and Sanitation: Accelerating Progress Towards Education for All*. Background paper for the World Bank's spring meeting (April 3 2003), Washington D.C.: The World Bank.

World Bank (2005) *Corruption & Fiscal stability* (webbsida) <http://www1.worldbank.org/publicsector/anticorrupt/cormac.htm>

World Education Forum (2000a) *Education for all 2000 Assessment*. Statistical Document. Paris: UNESCO Institute for Statistics

World Education Forum (2000b) *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO

World Education Forum (2000c) *Reasons for Hope: The Support of NGOs to Education For All*. Paris: UNESCO

Globala Studier

Nr 4: Trade and hunger – an overview of case studies on the impact of trade liberalisation on food security. John Madeley. Oktober 2000

Nr 5: Jordbruket och WTO – kan avreglering förenas med trygg livsmedelsförsörjning och ekologisk uthållighet? Peter Einarsson. Maj 2001

Nr 6: Svensk export och skuldfrågan – möjligheter och utmaningar för exportkreditgarantier. Dennis Pamlin. Januari 2001

Nr 7: Löftenas årtionde – en sammanfattning av 1990-talets FN-konferenser. Johan Romare. Februari 2001

Nr 8: Det globala kasinot och dess kritiker från Keynes till Tobin. Kenneth Hermele. Mars 2001

Nr 9: Globala företag – globalt ansvar? En studie om Volvo och Ericsson. Kristina Bjurling och Helena Bergh de Medeiros. Oktober 2001

Nr 10: TRIPS – vad betyder WTO:s patentavtal för de fattiga ländernas människor och miljö? Marie Byström och Peter Einarsson. April 2002

Nr 11: Skuldkrisen – en liten bok om Syds stora läns. Kenneth Hermele. November 2001

Nr 12: Fattigdomsbekämpning på de fattigas villkor? En studie om Poverty Reduction Strategies – Världsbankens och IMF:s nya initiativ för fattigdomsbekämpning. Sofia Walan. April 2002

Nr 13: Ekologisk skuld – ett hinder för utveckling. Klas Rönnbäck. Juni 2002

Nr 14: Hur den fattiges fisk hamnar på den rikes bord. EU:s gemensamma fiskeripolitik och dess effekter för länder i Syd. Staffan Danielsson. Oktober 2002

Nr 15: Har världen blivit bättre? Fakta om välfärd och miljö. Mats Wingborg och Markus Larsson. Januari 2003

Nr 16: Att handla för jämställdhet – ett genderperspektiv på global handel och WTO. Klas Rönnbäck. Mars 2003

Nr 17: Vagar ut ur skuldfällan. Kenneth Hermele. Mars 2003

Nr 18: Ställ företag till svars! Förslag till globalt bindande regelverk. Tove Zetterström. Juni 2003

Nr 19: Investera för utveckling – fakta och myter om utländska investeringar och investeringsavtal. Mattias Söderberg och Maud Johansson. September 2003

Nr 20: Världens ordning, 60 år med Världsbanken och IMF. Kenneth Hermele. September 2004

Nr 21: Miljön på undantag, de internationella miljöavtalen och WTO. Göran Eklöf. September 2004

Nr 22: Billig, snabb och lydig - en rapport om kinesiska leksaksarbetare och företagens ansvar. Kristina Bjurling. Oktober 2004

Nr 23: Genteknik - ett svar på hungern i världen? Röster för och emot. Fatima Grönblad. Mars 2005

••• Beställ

Rapporterna kan beställas från Forum Syd (från 50 kr/styck) eller laddas ner från www.forum Syd.se. Om du vill prenumerera på Globala Studier eller få information om nya nummer per e-post, meddela Forum Syd på globalastudier@forumsyd.se eller 08-506 370 00.

Vid detta årtusendes gryning fanns över hundra miljoner barn som inte gick i skolan. Närmare 900 miljoner vuxna kunde varken läsa eller skriva. Utbildning är en mänsklig rättighet. Vid möte efter möte har beslutsfattare enats om att alla människor har rätt till utbildning.

Vid FN:s millenniekonferens i New York år 2000 togs nya krafttag för att lösa en av vår tids viktigaste utvecklingsfrågor. Världens stater enades om målsättningen att alla barn ska gå i grundskolan år 2015. Men kommer vi att nå målet denna gång?

Ulf Fredriksson, lektor i pedagogik vid Mittuniversitetet i Härnösand, ger i den här skriften en introduktion till vad rätten till utbildning innebär, vad som beslutats vid internationella konferenser och hur långt vi har kommit. Han beskriver också hur det svenska utbildningsbiståndet sett ut samt skissar på framtida problem och utmaningar.