

Sammanfattning

Utbildning för alla

Utbildning för alla 2015
kommer vi att klara det?



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Utbildning för alla 2015
kommer vi att klara det?

Sammanfattning

The analysis and policy recommendations of this Report do not necessarily reflect the views of UNESCO. The Report is an independent publication commissioned by UNESCO on behalf of the international community. It is the product of a collaborative effort involving members of the Report Team and many other people, agencies, institutions and governments. Overall responsibility for the views and opinions expressed in the Report is taken by its Director.

The designations employed and the presentation of the material in this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The EFA Global Monitoring Report Team

Director
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Keith Hinchliffe, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Delphine Nsengimana, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Yusuf Sayed, Suhad Varin.

For more information about the Report, please contact:

The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
e-mail: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 21 28
Fax: +33 1 45 68 56 27
www.efareport.unesco.org

Previous EFA Global Monitoring Reports

2007. Strong foundations — Early childhood care and education
2006. Literacy for life
2005. Education for All — The quality imperative
2003/4. Gender and Education for All — The leap to equality
2002. Education for All — Is the world on track?

Published in 2007 by the United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Graphic design by Sylvaine Baeyens
Layout: Sylvaine Baeyens
Maps: H  l  ne Borel
Printed by UNESCO

   UNESCO 2007
Printed in Paris

Förord

För sju år sedan förband sig 164 regeringar och ett antal partnerorganisationer runt om i världen att gemensamt dramatiskt öka möjligheterna till utbildning för barn, ungdomar och vuxna fram till 2015.

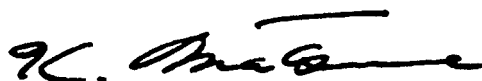
Deltagarna i världsforumet om utbildning i Dakar i Senegal ställde sig bakom en bred syn på utbildning förankrad i mänskliga rättigheter och betonade vikten av lärande i alla åldrar samt behovet av särskilda åtgärder för att nå ut till de fattigaste, mest sårbara och åsidosatta grupperna i samhället.

I den sjätte upplagan av EFA Global Monitoring Report görs en analys av i vilken mån dessa åtaganden uppfylls. Det finns en tydlig "Dakareffekt" som visar att en uppslutning kring gemensamma mål kan mobilisera länder för att göra enskilda individer bättre rustade. Bland annat tack vare avskaffandet av skolavgifter är nu fler barn inskrivna i skolan än år 2000 och de mest markanta ökningarna har skett i de regioner som befinner sig längst ifrån målen som sattes upp i Dakar. Många regeringar har infört målinriktade strategier för att nå ut till de fattigaste hushållen och för att uppmuntra flickors skolgång. Ett växande antal regeringar genomför nationella undersökningar för att mäta de kunskaper som eleverna har förvärvat, vilket är av betydelse för att kunna förbättra kvaliteten på undervisningen. Även om en tillbakagång på senare tid ger skäl till oro, så har stödet till grundläggande utbildning ökat snabbt sedan 2000.

I takt med att utbildningssystemen växer ställs de emellertid inför särskilda och mer svårbemästrade problem. De måste ta hand om en växande och alltmer heterogen skara elever och se till att alla barn och ungdomar, oavsett bakgrund, får tillgång till en god utbildning. De måste hantera vår tids utmaningar: den snabba urbaniseringen, hiv/aids-pandemin och kunskapsamhällets krav. Klarar vi inte detta innebär det att vi inte lever upp till vårt åtagande om grundläggande utbildning för alla.

Vi är på rätt väg, men under de kommande åren kommer det att krävas en stark politisk vilja att hela tiden se till att utbildning från småbarnsåldern och uppåt prioriteras på nationell nivå, att engagera regeringar, det civila samhället och den privata sektorn i kreativa partnerskap och att åstadkomma en dynamisk samordning och stöd från världssamfundet. Och det brådskar: för de 72 miljoner barn som inte går i skolan, för en av fem vuxna som inte har grundläggande läs- och skrivkunskaper och för de många elever som slutar skolan utan att ha förvärvat nödvändiga kunskaper och färdigheter.

EFA Global Monitoring Report utgör en auktoritativ referensskälla för att jämföra olika länders erfarenheter, förstå de positiva effekterna av olika politiska åtgärder och se att framsteg kan göras när det finns politiska visioner och engagemang. Jag uppmanar alla som arbetar med utveckling och utbildning att använda denna rapport som vägledning och inspirationskälla för resoluta och långsiktiga åtgärder. Vi har inte råd att misslyckas.



Koïchiro Matsuura

De centrala punkterna i EFA Report 2008

Utvecklingen sedan 2000

- Antalet barn i världen som är inskrivna i grundskolan ökade från 647 miljoner till 688 miljoner mellan 1999 och 2005.
- I Afrika söder om Sahara var ökningen 36 procent och i södra och västra Asien 22 procent. Det innebär att antalet barn som inte går i skolan minskade, särskilt efter 2002.
- Den snabba utvecklingen mot allmän skolgång och jämn könsfördelning på grundskolenivå i länder som Burkina Faso, Etiopien, Indien, Moçambique, Tanzania, Yemen och Zambia, visar att nationell politisk vilja i kombination med internationellt stöd kan ge resultat.
- Kostnaderna för skolgången utgör fortfarande ett stort hinder för miljontals barn och ungdomar, trots att skolavgifterna i grundskolan har avskaffats i fjorton länder sedan 2000.
- Målet om en jämn könsfördelning har inte uppnåtts: endast omkring en tredjedel av länderna rapporterade en jämn könsfördelning i såväl grundskola som gymnasium 2005 varav bara tre sedan 1999.
- Ett växande antal internationella, regionala och nationella utvärderingar visar låga och ojämna kunskapsresultat, vilket avspeglar hur dålig utbildningskvalitet underminerar möjligheterna att uppnå EFA.
- Nationella regeringar och givare har gynnat formell grundskoleutbildning framför satsningar på små barn och läs- och skrivkunnighetsprogram och yrkesutbildningsprogram för ungdomar och vuxna, trots att dessa satsningar direkt påverkar möjligheterna att uppnå målen om allmän grundskola och jämn könsfördelning.
- Analfabetismen får minimal politisk uppmärksamhet runt om i världen. Detta är en skamfläck som innebär att en av fem vuxna (en av fyra kvinnor) hålls utanför samhället.
- Stödet till grundläggande utbildning i låginkomstländer mer än fördubblades mellan 2000 och 2004 men minskade avsevärt under 2005.

Läget i världen när det gäller de sex EFA-målen

- Av 129 länder har 51 uppnått eller är nära att uppnå de fyra mest kvantifierbara EFA-målen (grundskola för alla, läs- och skrivkunnighet bland vuxna, jämn könsfördelning och utbildningskvalitet), 53 befinner sig i ett mellanläge och 25 är långt från att uppnå EFA som helhet, enligt EFA:s utvecklingsindex. Den lägsta kategorin skulle ha varit ännu större om uppgifter hade funnits att tillgå för ett antal instabila stater, däribland stater som befinner sig i eller är på väg ut ur en konflikt, med mycket låga utvecklingsnivåer när det gäller utbildning.

1. Omsorg och utbildning för små barn

- Även om barnadödligheten har sjunkit så vidtar de flesta länder inte de politiska åtgärder som krävs för att tillhandahålla omsorg och utbildning för barn under 3 år.
- Tillhandahållandet av förskoleutbildning för barn i åldern 3 år och uppåt har förbättrats men är fortfarande otillräckligt i Afrika söder om Sahara och i arabvärlden.
- Omsorgs- och utbildningsprogrammen för små barn når oftast inte de fattigaste och mest missgynnade barnen som har mest att vinna när det gäller hälsa, näring och kognitiv utveckling.

2.2. Grundskola för alla

- Tjugotre länder som saknade rättsliga bestämmelser om obligatorisk utbildning år 2000 har sedan dess antagit sådana bestämmelser. Lagstiftning om obligatorisk utbildning finns nu i 95 procent av 203 länder och territorier.
- Andelen barn (netto) i världen som är inskrivna i grundskolan ökade från 83 till 87 procent mellan 1999 och 2005, vilket var snabbare än mellan 1991 och 1999. Inskrivningsnivåerna ökade snabbast i Afrika söder om Sahara (23 procent) och i södra och västra Asien (11 procent). Antalet barn som inte går i skolan minskade med 24 miljoner till 72 miljoner mellan 1999 och 2005. Trettiofem instabila stater står för 37 procent av alla barn som inte går i skolan.
- Samtidigt som de allmänna inskrivningsnivåerna har ökat finns det fortfarande skillnader i skolgång mellan olika regioner, provinser och delstater inom länder och mellan städer och landsbygd. Fattiga och funktionshindrade barn och barn som tillhör ursprungsbefolkningar missgynnas också systematiskt, liksom barn som lever i slumområden.
- Femtioåtta av åttiosex länder som ännu inte har uppnått grundskoleutbildning för alla kommer inte heller att ha gjort det år 2015, om den nuvarande utvecklingen håller i sig.

3. Utbildningsbehov hos unga och vuxna

- Icke-formella utbildningsprogram åsidosätts fortfarande när det gäller offentlig finansiering, även om vissa regeringar på senare tid har utarbetat långsiktiga nationella ramar kring detta.
- Hushållsundersökningar visar att icke-formell utbildning likväl är den viktigaste vägen till kunskap för många missgynnade unga och vuxna i några av världens fattigaste länder.

4. Läs- och skrivkunnighet bland vuxna

- 774 miljoner vuxna i världen saknar grundläggande läs- och skrivkunskaper, mätt enligt konventionella metoder. Omkring 64 procent av dem är kvinnor, en andel som praktiskt taget varit oförändrad sedan början av 1990-talet. En direkt mätning av läs- och skrivkunskaper skulle ge avsevärt högre uppskattningar av antalet vuxna i världen som nekas rätten att lära sig läsa och skriva.
- De flesta länder har gjort begränsade framsteg under det senaste årtiondet när det gäller att minska det absoluta antalet vuxna analfabeter, med Kina som anmärkningsvärt undantag.

- Andelen vuxna i utvecklingsländer som är läs- och skrivkunniga ökade från 68 till 77 procent mellan perioderna 1985–1994 och 1995–2004.
- Av de 101 länder som fortfarande är långt ifrån att uppnå "allmän läs- och skrivkunnighet", kommer 72 inte att lyckas halvera analfabetismen bland vuxna fram till 2015.

5. Genus

- Endast 59 länder där uppgifter gick att få fram hade uppnått en jämn könsfördelning i grundskolan och gymnasiet 2005. 75 procent av dessa länder har en jämn eller näst intill jämn könsfördelning i grundskolan, medan 47 procent är nära att uppnå målet i gymnasieskolan.
- Pojkars lägre närvaro och underpresterande i gymnasieskolan väcker allt större oro.
- Endast 18 av 113 länder som inte hade uppnått målet om jämn könsfördelning i grundskolan och gymnasiet 2005 har möjlighet att uppnå detta till 2015.
- Jämställdhet mellan könen är fortfarande långt borta: sexuellt våld, otrygga skolmiljöer och bristfälliga sanitära förhållanden drabbar i oproportionerligt hög grad flickors självkänsla, delaktighet och fortsatta skolgång. Läroböcker, läroplaner och lärarnas attityder fortsätter att befästa stereotypa könsroller i samhället.

6. Kvalitet

- Andelen elever som genomgick hela grundskolan ökade mellan 1999 och 2004 i de flesta länder där uppgifter gick att få fram, men den var fortsatt låg i Afrika söder om Sahara (medianvärde 63 procent) och i södra och västra Asien (79 procent). Relativt låga och ojämna kunskapsnivåer i språk och matematik kännetecknar många länder runt om i världen.
- Överfulla och fallfärdiga klassrum, för få läroböcker och otillräckligt med undervisningstid är vanligt i många utvecklingsländer och instabila stater.
- Antalet elever per lärare har ökat i Afrika söder om Sahara och i södra och västra Asien sedan 1999. Arton miljoner nya grundskollärare behövs i världen för att man skall uppnå grundskoleutbildning för alla fram till 2015.
- I många länder anlitas inhyrda lärare för att minska kostnaderna och snabbt utöka lärarkåren, men om dessa lärare saknar lämplig utbildning och rimliga arbetsvillkor kan det få en negativ inverkan på kvaliteten i framtiden.

Finansiering av EFA

Nationella utgifter

- Utanför Nordamerika och Västeuropa ökade utbildningsanslagens andel av BNP i femtio länder och minskade i trettiofyra mellan 1999 och 2005.
- De offentliga utbildningsutgifterna ökade med över 5 procent per år i Afrika söder om Sahara och i södra och västra Asien, vilka är de två regioner som är längst ifrån att uppnå EFA-målen.
- Länder där andelen barn (netto) som var inskrivna i grundskolan var lägre än 80 procent 2005 men som gjorde betydande framsteg i riktning mot grundskoleutbildning för alla, ökade utbildningsanslagens andel av BNP i genomsnitt från 3,4 procent 1999 till 4,2 procent 2005. I länder där utvecklingen har varit långsammare har den genomsnittliga andelen av BNP minskat.

Bistånd till grundläggande utbildning

- Biståndsåtagandena för grundläggande utbildning ökade från 2,7 miljarder USD år 2000 till 5,1 miljarder USD år 2004, för att sedan sjunka till 3,7 miljarder USD år 2005.
- Ökningen gynnade framför allt låginkomstländer, vilka i genomsnitt erhöll 3,1 miljarder USD per år under 2004 och 2005. Om den nuvarande utvecklingen håller i sig och om de totala biståndsutfästelserna uppfylls, kommer det bilaterala biståndet till grundläggande utbildning sannolikt att uppgå till 5 miljarder USD per år 2010. Även om man räknar in det multilaterala biståndet, kommer det totala biståndet att ligga en bra bit under de 11 miljarder USD per år som krävs för att man skall uppnå EFA-målen.
- Utbildningsbiståndet är fortfarande inte riktat till de länder där de största behoven finns och en ytterst liten andel går till program för små barn och för läs- och skrivkunnet.

De viktigaste politiska prioriteringarna

- *Ökad delaktighet, rättvisa och kvalitet kan främjas genom en blandning av lämpligt finansierade allmänna och riktade åtgärder som omfattar alla sex EFA-målen.
- Utbildningspolitiken måste vara inriktad på inkludering, läs- och skrivkunnet, kvalitet, kapacitet-utveckling och finansiering.
- Dessutom måste EFA:s internationella arkitektur göras mer effektiv.

Nationella regeringar

Åtgärder för att främja inkludering

- säkerställa tillhandahållande av omsorgs- och utbildningsprogram för små barn som innefattar hälsa, livsmedelsförsörjning och utbildning, särskilt för de mest missgynnade barnen
- avskaffa skolavgifter och tillhandahålla tillräckligt antal platser och lärare i skolorna för att kunna ta hand om nya elever
- tillhandahålla ekonomiskt stöd som stipendier, kontantstöd eller transfereringar i natura till barn från fattigare hushåll
- vidta åtgärder för att minska behovet av barnarbetskraft och möjliggöra flexibel skolgång och likvärdiga icke-formella utbildningar för arbetande barn och unga
- främja en inkluderande politik som öppnar skolorna för funktionshindrade barn, barn från ursprungsbefolkningar och barn från andra missgynnade grupper
- angripa skillnader mellan könen genom att öka antalet kvinnliga lärare i länder med låg andel inskrivna flickor och genom att bygga skolor i närområdet med lämpliga sanitära förhållanden
- ge högsta prioritet åt att resolut utöka antalet läs- och skrivkunnet- och yrkesutbildningsprogram för unga och vuxna med tillräckliga personalresurser och tillräcklig finansiering, med hjälp av alla typer av medier
- bedriva en medie- och utgivningspolitik som främjar läsande.

Åtgärder för att främja kvaliteten

- använda incitament för att locka nya personer till läraryrket,
- tillhandahålla lämplig lärarutbildning och kompetensutveckling
- garantera tillräckligt med undervisningstid och bedriva en god politik för läromedelsutveckling och distribution
- skapa trygga och hälsosamma läromiljöer främja jämställdhet mellan könen genom lärarutbildning, läroplaner och läroboksinnehåll
- erkänna betydelsen av modersmålsundervisning för små barn och under de första åren i grundskolan
- skapa konstruktiva partnerskap mellan regeringen och den icke-statliga sektorn för att öka tillgången på god utbildning.

Åtgärder för att förbättra kapaciteten och finansieringen

- bibehålla eller vid behov öka de offentliga utgifterna, med hänsyn till att kostnaden per elev sannolikt ökar när man tar emot de mest missgynnade och marginaliserade grupperna
- öka finansieringen till små barn, läs- och skrivkunighet samt kvalitet, särskilt lärarutbildning och kompetensutveckling
- stärka ledningskapaciteten på alla nivåer inom den offentliga sektorn
- koordinera program för små barn och läs- och skrivkunighet för vuxna med alla berörda departement och icke-statliga organisationer (NGO)
- formellt engagera det civila samhälle i utformningen, genomförandet och uppföljningen av EFA-politiken
- investera i kapacitet att samla in, analysera och använda uppgifter om utbildningssystem.

Det civila samhället

- ytterligare stärka organisationer i det civila samhället som gör det möjligt för medborgarna att verka för EFA och att ställa regeringen och världssamfundet till svars
- tillsammans med nationella regeringar engagera sig i utformningen, genomförandet och uppföljningen av utbildningspolitiken
- uppmuntra utbildning i analys och finansiering av utbildningspolitik.

Givare och internationella organ

- öka biståndet till grundläggande utbildning kraftigt för att tillgodose behovet av extern finansiering på 11 miljarder USD per år till 2010;
- öka den grundläggande utbildningens andel av det bilaterala sektorstödet till minst 10 procent
- förbättra regeringarnas kapacitet att använda större biståndsbelopp på ett effektivt sätt

- se till att biståndet blir:

mer riktat, så att de når de länder som har störst behov, särskilt instabila länder och länder i Afrika söder om Sahara.

bredare, så att det innefattar program för små barn, läs- och skrivkunighet och yrkesutbildning för unga och vuxna, samt kapacitetsutveckling inom politik, planering, genomförande och uppföljning

mer inriktat på EFA än på eftergymnasial utbildning

mer förutsägbart, för att stödja långsiktiga nationella utbildningsplaner

mer anpassat till de regeringarnas program och prioriteringar.

Kapitel 1. Den bestående betydelsen av utbildning för alla

Denna sjätte upplagan av *EFA Global Monitoring Report* markerar att vi nått halvvägs i en ambitiös internationell rörelse att öka och förbättra möjligheterna till utbildning för alla barn, ungdomar och vuxna till 2015.

I april 2000 i Dakar antog 164 regeringar och ett antal partnerorganisationer ett Framework for Action med fokus på att uppnå de sex EFA-målen: utökad omsorg och utbildning av små barn, allmän grundskoleutbildning, utveckling av utbildningsmöjligheter för ungdomar och vuxna, spridning av läs- och skrivkunnsighet, en jämn könsfördelning och jämlikhet mellan könen i utbildningen samt förbättrad utbildningskvalitet.

Har de nationella regeringarna fullföljt sina utfästelser till EFA? Vilka regioner och länder har gjort de största framstegen? Vilka är de främsta utmaningarna? Vilka policyinitiativ främjar tillgången till utbildning och förbättrar utbildningskvaliteten, särskilt för de mest missgynnade grupperna och områdena? Har stödet från det internationella samhället varit tillräckligt?

EFA-agendan grundar sig på tron att det med offentliga program är möjligt att omvandla utbildningssystem radikalt, om den politiska viljan och resurserna finns. En granskning av de viktigaste globala trenderna sedan 2000 visar på Dakaragendans fortsatta relevans för utvecklingen, även om det finns risk för att dess prioritet på den globala agendan överskuggas av frågor som klimattförändring och offentlig hälsa.

Globala trender som påverkar utbildning

Befolkningstillväxt och urbanisering. Av fem nyfödda barn föds fyra i utvecklingsländer. Barn och ungdomar under 15 år utgör 42 % av den totala befolkningen i de minst utvecklade länderna. Många av de länder som har längst till en allmän primär- och sekundärutbildning kommer inom de närmaste årtiondena att känna av ett ökat inskrivningstryck.

2008 kommer mer än hälften av jordens befolkning (cirka 3,3 miljarder människor) att bo i städer, och nästan en tredjedel av dessa i slumområden. Nästan hälften av de nya stadsborna kommer från landsbygden. Det blir en alltmer brådskande fråga att upprätta skolor som tillgodoser behoven för dessa migranters barn och för dem som bor i slummen.

Hälsa. HIV/AIDS, tuberkulos och malaria dödar nästan 6 miljoner människor världen över varje år, särskilt i Afrika söder om Sahara. Dessa sjukdomar har en förödande effekt på skolsystemen. HIV/AIDS-bördan för kvinnor blir allt större. Antalet föräldralösa barn under 18 år på grund av AIDS förväntas överstiga 25 miljoner år 2010. Under tiden påverkas tillhandahållandet av utbildning och utbildningens kvalitet direkt av lärarnas frånvaro eller dödsfall p.g.a. HIV/AIDS. Hälsö- och näringsrelaterade interventioner i skolan påverkar närvaro och lärande och är oumbärliga för ett framtida införande av allmän grundskoleutbildning.

Ekonomisk tillväxt och ökande ojämlikhet. Den ekonomiska tillväxten mellan 2000 och 2005 var den dittills högsta i Afrika söder om Sahara (med en genomsnittlig ökning av BNP per capita med 1,9 % om året) och i södra Asien (med en ökning med 4,3 %); i Östasien och Stilla havsområdet var den fortsatt hög (7,2 %). Mellan 1990 och 2004 sjönk antalet människor som lever i extrem fattigdom (d.v.s. på mindre än 1 US-dollar om dagen) med 260 miljoner; hälften av denna minskning inträffade efter 1999. Minskningar av den absoluta fattigdomen har emellertid ofta följts av en ökad ojämlikhet. I Afrika söder om Sahara och i Latinamerika finns de utvecklingsregioner som har de högsta nivåerna av ekonomisk ojämlikhet, men sedan 1990 har gapet ökat även i Asien och övergångsländerna i sydöstra Europa. Utan införande av en utbildningspolitik med inriktning på fattiga och missgynnade barn riskerar den existerande socioekonomiska ojämlikheten att förvärras genom dålig utbildningskvalitet och differentierade skolsystem. Skillnaden i uppnådd utbildningsnivå beroende på social bakgrund fortsätter att vara stor.

Den framväxande kunskapsökonomi. 2006 var tjänstesektorn den största anställningssektorn i alla regioner utom i Afrika söder om Sahara och södra och västra Asien. En mer kunskapsintensiv världsekonomi vinner mark, vilket nödvändiggör en mer kvalificerad arbetskraft. Grundskoleutbildning av god kvalitet och utveckling av ett utbildningssystem på sekundärnivå som främjar färdigheter i problemlösning och kritiskt tänkande är grunderna för ett lands utveckling.

Länder i konfliktsituation och bräckliga stater. Antalet väpnade konflikter i världen har sjunkit och undersökningar visar att frihetsnivån ökat i ett växande antal länder. Samtidigt har grupper i det civila samhället blivit internationellt starkare. Bräckliga stater – kännetecknade

EFA-agendan grundar sig på tron att det med offentliga program är möjligt att omvandla utbildningssystem radikalt, om den politiska viljan och resurserna finns

av svaga institutioner, ekonomiska påfrestningar och i vissa fall civila och etniska konflikter – är nu den främsta prioriteten på EFA-agendan. Uppskattningsvis mer än en halv miljard människor bor i de trettiofem stater som identifieras som bräckliga av OECDs kommitté för utvecklingsbistånd.

Åtgärder för att öka biståndet. Det offentliga utvecklingsbiståndet (ODA) från bilaterala givare ökade med 9 % om året mellan 1999 och 2005. Preliminära data pekar emellertid på att det totala ODA sjönk med 5,1 % 2006. Medan andelen låginkomstländer i det totala ODA ökade mellan 1999 och 2004 fick medelinkomstländerna mest stöd mellan 2004 och 2005, främst på grund av stora bidrag till Irak. Under toppmötet i Gleneagles 2005 tillkännagav G8-länderna en årlig ökning av ODA till alla utvecklingsländer med 50 miljarder dollar före 2010, inklusive 25 miljarder US-dollar till Afrika. Om skuldavskrivning och humanitär hjälp undantas har biståndet till Afrika nästan inte ökat alls sedan 2004 och det finns ett uttalat behov för ett ökat givarstöd till denna kontinent.

Trender i forskning om utbildning och utveckling

Nyligen genomförd forskning bekräftar utvecklingsfördelarna med expanderande utbildningssystem men understryker behovet av kompletterande policier för att kompensera för ojämlikhet och förbättra lärandet.

- Kognitiv neurovetenskap visar att den tidiga barndomen är en kritisk period för förvärvandet av kognitiva färdigheter, vilket understryker behovet av adekvat stimulering av barn på tidig utvecklingsnivå, i synnerhet genom omsorgs- och utbildningsprogram för små barn.
- Skolor är gynnsamma miljöer för närings- och hälsorelaterade interventioner.

Mer än en halv miljard människor bor i de trettiofem stater som identifieras som bräckliga



Hon upptäcker världen: en skolflicka i Djibouti studerar jordgloben.

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 och efterföljande fördrag fastställer rätten till utbildning och gäller som lag i de länder som ratifierat dem

- Utvecklingsekonomer har visat att utbildning och läs- och skrivkunnighet hos föräldrar och vårdgivare resulterar i ett friskare liv, minskat barnafödande och barn med mindre benägenhet att bli sjuka.
- Ett expanderat utbildningssystem betyder inte nödvändigtvis minskad ojämlikhet. Barn från etniska och kulturella minoriteter är vanligtvis de som sist gynnas av nya och utbyggda skolor.
- Nyligen genomförd forskning baserad på testresultat i matematik och språk visar att utbildningskvaliteten kanske är viktigare för den ekonomiska tillväxten än totalt antal skolår.

Stödja rätten till utbildning

FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 och efterföljande fördrag fastställer rätten till utbildning och gäller som lag i de länder som ratifierat dem. FN:s konvention om barnets rättigheter, det mest ratifierade fördraget om mänskliga rättigheter, bekräftar rätten till gratis och obligatorisk grundskoleutbildning och understryker barnets välbefinnande och utveckling. Ratifiering av internationella fördrag

innebär att regeringar omvandlar fördragsvillkoren till nationell lagstiftning och upprätthåller denna lagstiftning. Färska rapporter visar emellertid att konstitutionen i 38 av totalt 173 (dvs. ett av fem) länder inte innehåller några bestämmelser för gratis och obligatorisk grundskoleutbildning; andelen ökar till ett av tre om Nordamerika och Västeuropa undantas. Sedan 2000 har tjugotre länder lagstiftat om obligatorisk utbildning. Vissa länder har infört nationell lagstiftning för att säkerställa resurser; i Brasiliens och Indonesiens konstitutioner finns inskrivet att en viss procentandel av statens intäkter skall gå till grundläggande utbildning.

Internationella EFA-initiativ har fokuserat på specifika mål (läs- och skrivkunnighet, flickor, HIV/AIDS) och på att förbättra biståndets kvalitet. Konvergensen av sådana initiativ kommer att vara avgörande för att uppnå alla mål för grundläggande utbildning.

Denna översiktsrapport analyserar framstegen i arbetet med de sex EFA-målen (kapitel 2), granskar nationella policyinitiativ på utbildningsområdet sedan Dakar, särskilt vad gäller missgynnade och sårbara grupper (kapitel 3), undersöker nationell och internationell finansiering av utbildning (kapitel 4) och avslutar med utsikterna för att uppnå EFA och en policyagenda (kapitel 5).

Flera generationer i en analfabetiseringsklass i Kina.



Förskoleutbildning: ojämna framsteg, minimal tillgång för utsatta barn

Grundskoleutbildning: snabbare framsteg efter år 2000 i regioner med låg inskrivningsnivå

Dålig utbildningskvalitet: ett globalt problem, särskilt i länder där skolsystemen har byggts ut snabbt

Barn som inte går i skolan: snabb minskning sedan 2002

Kapitel 2 De sex målen: hur långt har vi kommit?

Geografiska skillnader: håller ofta i sig trots ökad grundskoleinskrivning

Läs- och skrivkunnighet globalt: smärre landvinningar med märkbara framsteg i Kina

Könsrelaterade skillnader: ingen signifikant minskning, fortfarande akuta inom sekundär och högre utbildning

Lärarekrytering: håller inte jämna steg med den ökade grundskoleinskrivningen

Halvvägs mellan 2000 och måläret 2015, utvärderas i detta kapitel framstegen med att uppnå de sex EFA-målen med hjälp av data för det skolår som slutar 2005. Världen har upplevt viktiga men ojämna framsteg i EFA-arbetet sedan Dakar. Det finns stora skillnader i utbildningsmöjligheter inom länderna och dålig utbildningskvalitet blir ett allt större problem.

Mål 1. Omsorg och utbildning för små barn: stora klyftor mellan regioner

'Utöka och förbättra allsidig omsorg och utbildning för små barn, särskilt för de mest sårbara och utsatta barnen'.

Behovet av väl sammansatta program för omsorg och utbildning av små barn (ECCE, Early Childhood Care and Education) är stort, särskilt när det gäller de mest utsatta¹. Holistiska program förbättrar barns hälsa, näring, välbefinnande och kognitiva utveckling och gör dem bättre rustade att påbörja och fullfölja en grundskoleutbildning. Att investera i denna typ av program ger hög ekonomisk avkastning då programmet kompenserar för ogynnsamma förhållanden och ojämlikhet – särskilt för barn från fattiga familjer.

Att nå mycket unga barn – under 3 år – är mycket viktigt för att förbättra deras hälsa, näring och omsorg. Även om den globala dödligheten för barn under 5 år har sjunkit sedan 1995 (från 92 av 1000 barn till 78)

förblir den fortsatt hög i Afrika söder om Sahara. 2005 dog nästan 10 miljoner barn under 5 år, varav de flesta i utvecklingsländer. De flesta av dessa dödsfall skulle kunna ha undvikits med grundläggande hälsovårdstjänster och näringsprogram för barn. Undernäring och bristfällig kost drabbar ett av fyra barn under 5 år i utvecklingsländer. Denna situation har en direkt påverkan på dessa barns utbildning genom att de blir känsliga för sjukdom, mindre benägna att skriva in sig i skolan och mer benägna att hoppa av.

Program för barn under 3 år, som innefattar näring, hälsa och kognitiva komponenter, har en positiv påverkan på barnens välbefinnande. Ändå har bara 53 % av världens länder ett officiellt program för omsorg och utbildning av små barn med inriktning på barn under 3 år. Dessa program är vanligast förekommande i Nordamerika och Västeuropa, Centralasien och Latinamerika, och Västindien. Deras framväxt avspeglar bland annat kvinnornas massiva inträde på arbetsmarknaden. I andra delar av världen betraktar regeringar ofta omsorg och utbildning av mycket unga barn som familjens ansvar och/eller ansvar för privata vårdgivare. Det finns därför få nationella ramverk för finansiering, samordning och uppföljning av program för omsorg och utbildning av små barn.

Ojämna framsteg i förskoleutbildningen

Regeringar är mer aktiva när det gäller att tillhandahålla omsorg och utbildning för barn från det de är 3 år och tills de börjar grundskolan. Antalet barn som var inskrivna i förskolor världen över steg med 20 miljoner mellan 1999 och 2005, då det uppgick till 132 miljoner. De största ökningarna skedde i södra och västra Asien

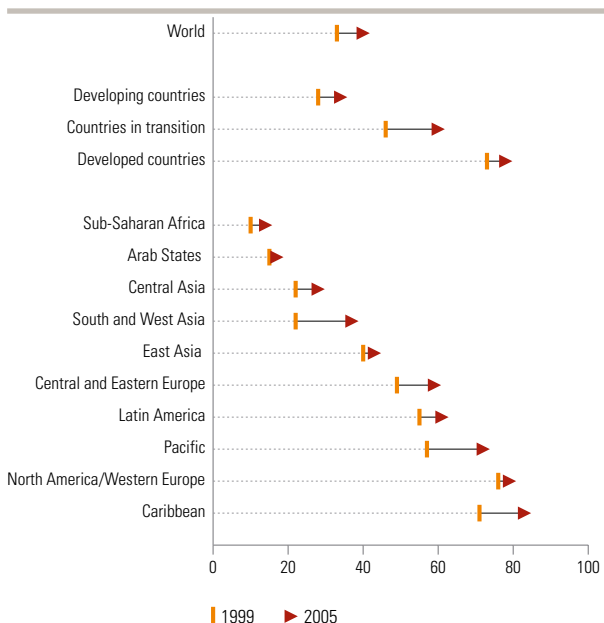
Program för barn under 3 år, som innefattar näring, hälsa och kognitiva komponenter, har en positiv påverkan på barnens välbefinnande

1. För mer information, se rapporten Strong foundations: early childhood care and education från 2007.

(med 67 %) och i Afrika söder om Sahara (med 61 %), medan antalet sjönk i östra Asien, till stor del beroende på att den relevanta åldersgruppen i Kina minskade.

Deltagandet i förskoleutbildningen ökade också; den globala bruttoinskrivningsandelen (GER) steg från 33 % år 1999 till 40 % år 2005 (se figur 1); stora regionala skillnader förekommer – från 14 % i Afrika söder om Sahara till 83 % i Västindien. Ökningen var störst i länderna vid Stillahavskusten samt södra och västra Asien med femton procentpoäng var, följt av Västindien (tolv procentpoäng) och Central- och Östeuropa (tio procentpoäng), vilket bekräftar att den senare regionen återhämtat sig sedan 1990-talet. Högst är deltagandet i utvecklade länder och övergångsländer, i Latinamerika och Västindien, och i Stillhavsländerna.

Figur 1: Bruttoinskrivning i förskola, viktat genomsnitt per region 1999 och 2005



Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

Länderna i Afrika söder om Sahara och arabländerna utgör nästan tre fjärdedelar av de femtio länder som har en deltagarnivå under 30 %. Icke desto mindre har förändringen gått fort i flera av dessa länder: bruttoinskrivningsandelen fördubblades eller tredubblades från en mycket låg nivå i Burundi, Demokratiska republiken Kongo, Eritrea, Madagaskar och Senegal. I vissa fall ökade antalet skolor med över 100 % (Senegal, DR Kongo); i andra fall introducerade regeringarna gratis daghem (Ghana) eller stödde öppnandet av nya barnomsorgscentra (Eritrea).

Trots att barn från fattigare områden och barn från landsbygden är de som skulle ha den största nyttan av program för omsorg och utbildning av små barn är det

de som har minst tillgång till dessa program. Könslaterade skillnader är å andra sidan mindre uttalade på förskolenivå än på andra utbildningsnivåer, möjligtvis beroende på att de inskrivna barnen vanligtvis kommer från mer välbärgade familjer. Kön fördelningssindex (GPI) var nära eller över 0,90 i alla regioner 2005. Stora skillnader till flickors nackdel återfinns i flera länder, inklusive Chad (0,48) och Marocko (0,65), men stora skillnader till pojkars nackdel är lika vanliga.

Brist på förskolelärare

Den enskilt mest avgörande faktorn för kvalitet i program för omsorg och utbildning av små barn är interaktionen mellan barnen och vårdgivaren eller läraren. Adekvat lärarutbildning och relativt små klasser är särskilt viktiga för att maximera behållningen för barnen. Det gick cirka tjugutvå elever på varje förskollärare världen över 2005, något mer än 1999. Antalet elever per lärare ökade i 40 % av de 121 länder som tillhandahållit data. Södra och västra Asien och Afrika söder om Sahara hade de största ökningarna; i södra och västra Asien var förhållandet 40:1. Antalet elever per utbildad lärare, en extra indikator på barns exponering för kvalitetslärande, kan vara mycket högre än antalet elever per lärare: i Ghana var detta förhållande 155:1, vilket avspeglar landets svårigheter att klara av den svallvåg av daghemsinskrivningar som blev följden när regeringen introducerade gratis daghem.

Mål 2. Allmän grundskoleutbildning: på väg men ännu inte nära

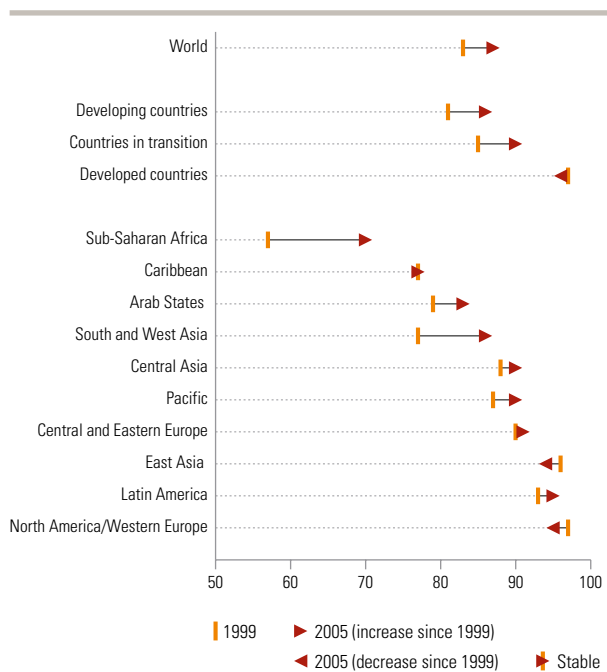
'Säkerställa att alla barn (särskilt flickor, barn som lever under svåra omständigheter och de som tillhör etniska minoriteter) har tillgång till och fullgör gratis och obligatorisk primärutbildning av god kvalitet 2015'.

Världen tar snabba kliv mot en allmän grundskoleutbildning, delvis på grund av avskaffandet av skolavgifter i många länder. Antalet barn som började i grundskolan ökade med 4 %, från 130 miljoner till 135 miljoner, mellan 1999 och 2005. De mest imponerande ökningarna skedde i Afrika söder om Sahara (40 %), arabländerna (11,6 %) och södra och västra Asien (9,4 %). Minskningar i andra regioner kan hänföras till sjunkande födelsetal.

För att uppnå målet med en allmän grundskoleutbildning till 2015 bör alla barn i den relevanta åldersgruppen vara inskrivna till 2009. Trenderna är positiva, med ett ökat antal nyinskrivningar i länder som har legat efter i tillgänglighet. Men flera länder, främst i Afrika söder om Sahara och arabländerna, kommer att få svårt att införa allmän grundskoleutbildning under följande årtionde. De ekonomiska villkoren är bispra och det demografiska trycket stort.

Trots att barn från fattigare områden och barn från landsbygden är de som skulle ha den största nyttan av program för omsorg och utbildning av små barn är det de som har minst

Figur 2: Nettoinskrivning i grundskolan, viktat genomsnitt per region, 1999 och 2005



Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

Deltagandet i grundskoleutbildningen ökar men är fortfarande långt från allmänt (se figur 2). Globalt skrevs 688 miljoner barn in i grundskolan 2005, vilket var en ökning med 6,4 % från 1999. Efter Dakar ökade inskrivningen snabbare i Afrika söder om Sahara (en ökning med 29 miljoner eller 36 %) och i södra och västra Asien (en ökning med 35 miljoner, 22 %), medan den i arabländerna fortsatte på ungefär samma nivå som före Dakar. Den demografiska tillväxten kommer att fortsätta att sätta press på utbildningssystemen nästa årtionde: populationerna i grundskoleåldern förväntas öka med 22 % i Afrika söder om Sahara och med 13 % i arabländerna. I många andra regioner har inskrivningen varit stabil eller sjunkit, en trend som kan kopplas till att populationerna av barn i skolåldern har blivit mindre.

I arabländerna, centrala, södra och västra Asien ligger den genomsnittliga nettoinskrivningen på under 90 %, med mycket låga tal i Djibouti (33 %) och Pakistan (68 %). Situationen är mest kritisk i Afrika söder om Sahara, där mer än 60 % av länderna ligger under 80 % och mer än en tredjedel under 70 %. De flesta länder som hade en nettoinskrivning under 95 % antingen 1999 eller 2005 registrerade ökning under perioden och i vissa länder gjordes markant snabbare framsteg efter Dakar. I flera fall avspeglar detta påverkan av den offentliga politik som förts för att underlätta inskrivning för de mest utsatta, som t.ex. avskaffandet av skolavgifter. I de flesta länder som hade den lägsta inskrivningen 1999 har läget förbättrats.

Ojämnheter i möjligheten att delta i utbildning

Framstegen i inskrivning sedan Dakar har sällan varit enhetliga mellan regioner, provinser och stater inom ett land. I Nepal, till exempel, är nettoinskrivningen i de västra och avlägsna västra regionerna hög (över 95 %), medan den ligger under 60 % i delar av de östra och centrala regionerna. I Guinea är nästan alla barn i huvudstaden Conakry inskrivna, men antalet sjunker till under 50 % i ytterdistrikten.

Minskar skillnaderna inom länderna när utbildningssystemen expanderar? Det finns inte något klart samband mellan ökande inskrivningsnivåer och geografiska skillnader. Förbättringar i nettoinskrivning har förknippats med minskade geografiska skillnader i Brasilien, Burkina Faso, Kambodja, Indonesien, Mali, Marocko, Moçambique, Niger och Förenade republikerna Tanzania men med ökade geografiska skillnader i Bangladesh, Benin, Etiopien, Gambia, Guinea, Indien, Kenya, Mauritien och Zambia. Det kan finnas stora kontraster mellan länder med liknande inskrivningsnivåer; från stora skillnader inom Nigeria och Etiopien till mycket små skillnader inom Ghana.

Hushåll i jordbrukssamhällen eller avlägset belägna byar tenderar att vara fattigare och socialt mer marginaliserade, med mindre tillgång till grundläggande utbildning av god kvalitet. Data från en undersökning av hushåll i fyrtio länder visar på en högre nettonärvaro i urbana regioner jämfört med landsbygden i trettiofyra av dem. Stadsmiljön är inte en fördel för alla barn, särskilt inte för dem som växer upp i slumområden. I flera länder, som t.ex. Brasilien, Guatemala, Förenade republikerna

Den demografiska tillväxten kommer att fortsätta att sätta press på utbildningssystemen nästa årtionde



Skolflicka i Syrien.

14

SAMMANFATTNING

UTBILDNING FÖR ALLA – GLOBAL MONITORING REPORT 2 0 0 8

En global rörelse har utvecklats, där mycket nu beror på några få länder

Tanzania, Zambia och Zimbabwe har inskrivningen minskat i slumområdena. Undersökningar av hushåll i flera länder i Afrika söder om Sahara visar på lägre närvaro för barn från fattiga hushåll, oavsett om de bor i en urban region eller på landsbygden.

En kraftig minskning av antalet barn som inte går i skolan

2005 var det något mer än 72 miljoner barn i grundskoleåldern som inte gick i skolan, en kraftig minskning från 96 miljoner 1999. Nedgången var markant i södra och västra Asien (från 31 miljoner till 17 miljoner) och i Afrika söder om Sahara (från 42 miljoner till 33 miljoner). Icke desto mindre hyser dessa två regioner 24 % respektive 45 % av alla barn som inte går i skolan. Nedgången har varit särskilt snabb sedan 2002 (19,2

miljoner jämfört med 5,2 miljoner mellan 1999 och 2002). Denna positiva trend trots växande befolkningssantal avspeglar den världsomspännande ökningen av både tillgång till och deltagande i grundskoleutbildning.

En global rörelse har utvecklats, där mycket nu beror på några få länder. Nigeria, Indien och Pakistan svarar tillsammans för 27 % av alla barn som inte går i skolan. Om övriga sju länder med mer än 1 miljon barn som inte går i skolan inkluderas (Burkina Faso, Elfenbenskusten, Etiopien, Kenya, Mali, Niger och Vietnam) ökar andelen till 40 %. De trettiofem länder som identifierats som bräckliga stater var 2005 hem åt 37 % av världens barn som inte gick i skolan. Att bereda plats i grundskolan åt alla dessa barn kommer att bli särskilt svårt. (Karta 2.2 i huvudrapporten: Challenge of out-of-school children relative to NER, 2005)

Map 2.1: Challenge of out-of-school children relative to NER, 2005

Primary NER

- Less than 70%
- 70% – 79%
- 80% – 89%
- 90% or more
- No data

Out-of-school children

- 100,000 to 499,999
- 500,000 to 999,999
- 1 million to 4.9 million
- 5 million or more

Legend for NER values:

1. TFYR Macedonia
2. Albania
3. Montenegro
4. Serbia
5. Bosnia/Herzeg.
6. Croatia
7. Slovenia
8. Hungary
9. Austria
10. Czech Rep.
11. Slovakia
12. Rep. Moldova
13. Romania
14. Bulgaria

Legend for Caribbean NER values:

- Bermuda
- Bahamas
- Turks/Caicos Is.
- Dominican Rep.
- Br. Virgin Is.
- Anguilla
- St Kitts/Nevis
- Montserrat
- Dominica
- Saint Lucia
- Barbados
- St Vincent/Grenad.
- Trinidad/Tobago
- Aruba
- Jamaica
- Grenada
- Cuba
- Cayman Is.

The boundaries and names shown and the designations used on this map do not imply official endorsement or acceptance by UNESCO. Based on United Nations map.

Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

Cirka 16 % av de barn som räknats som icke-skolgående hade varit inskrivna, men lämnat skolan innan de nått den ålder då utbildningen officiellt skulle vara fullgjord. Ytterligare 32 % kan komma att skriva in sig igen längre fram. Generellt sett är sannolikheten större att barnen inte går i skolan om de kommer från fattiga hushåll, bor på landsbygden och/eller har en mor som inte har gått i skolan. Att vara flicka ökar sannolikheten för att inte gå i skolan. Antalet flickor bland barn som inte går i skolan sjönk något mellan 1999 och 2005, från 59 % till 57 %. Detta gäller särskilt flickor i södra och västra Asien (66 %) och i arabländerna (60 %). Slutligen är det mycket vanligt att barn med funktionshinder inte går i skolan: fallstudier i sju utvecklingsländer visar att sannolikheten att ett barn med funktionshinder skulle vara inskriven i grundskolan i genomsnitt var hälften så stor som att ett barn utan funktionshinder skulle vara det.

Avancemang genom grundskolan

I länder där många elever går om läsåret är antalet avhoppare också högt. I Afrika söder om Sahara är förekomsten av barn som går om ett eller flera läsåren högst (15 % i genomsnitt), följt av södra och västra Asien och Latinamerika och Västindien (5 % var). Det är vanligast att man går om det första läsåret i de flesta regionerna (t.ex. 37 % i Nepal, 34 % i Demokratiska folkrepubliken Laos, mer än 30 % i Burundi, Comoros, Ekvatorialguinea och Gabon, 27 % i Brasilien och 24 % i Guatemala), delvis på grund av att barnen börjar skolan utan att vara förberedda, då deras deltagande i program för omsorg och utbildning av små barn varit mycket begränsat; detta gäller särskilt i de fattigaste länderna eller områdena. Icke desto mindre minskade antalet barn som gick om något läsåre mellan 1999 och 2005 i två tredjedelar av länder med data för båda åren. En del länder har infört automatisk uppflyttning (Etiopien) medan andra upplevt en minskning med introduktionen av en ny läroplan (Moçambique).

Elever som slutar grundskolan i förtid är en källa till oro. I hälften av länderna med tillgängliga data för 2004 var det mindre än 87 % av de elever som började i första klass som nådde sista klass, ett mått som kallas överlevnadsgrad. I södra och västra Asien sjunker den genomsnittliga överlevnadsgraden till sista läsåret till 79 % och är lägst i Afrika söder om Sahara (63 %), där, i vissa länder, färre än hälften av eleverna når sista klass. I andra änden av spektrumet ligger arabländerna med ett genomsnittsvärde på 94 %, Centralasien 97 % och centrala och östra Europa samt Nordamerika och Västeuropa över 98 %.

Andelen barn som nådde grundskolans sista klass ökade mellan 1999 och 2004 i de flesta länder med data. I vissa ökade nettoinskrivningen medan antalet barn som nådde årskurs 5 sjönk, vilket understryker svårigheten att öka tillgängligheten till utbildning och samtidigt behålla eleverna genom alla läsåren. Inte alla som påbörjar sista läsåret fullgör det; ett gap på tjugo procentpoäng registreras

i Brunei Darussalam, Burundi, Grenada, Nepal, Niger, Pakistan och Senegal.

Utbildning på sekundärnivå och högre

En inventering av sekundärutbildningen är viktig för uppföljningen av EFA-framstegen. Då allt fler studenter fullgör grundskoleutbildningen ökar efterfrågan på sekundärutbildning. De flesta regeringar ser utbredningen av grundläggande utbildning (vanligtvis grundskola och högstadiet) som ett viktigt policymål. I tre av fyra länder i världen ingår högstadiet i den obligatoriska utbildningen. Målet om en jämn könsfördelning kräver också att länderna säkerställer en jämn fördelning både i grundskolan och i högstadiet.

2005 var 512 miljoner elever inskrivna i skolor med sekundärutbildning världen över, en ökning med mer än 73 miljoner (17 %) sedan 1999. Ökningen berodde främst på ökningarna i Afrika söder om Sahara (55 %), södra och västra Asien och arabländerna (25 % var), och östra Asien (21 %).

Deltagandet i sekundärutbildning har ökat starkt sedan början av 1990-talet: den genomsnittliga bruttoinskrivningen var 52 % år 1991, 60 % år 1999 och 66 % år 2005. Två tredjedelar eller mer av de barn som nått åldern för sekundärutbildning är inskrivna på denna nivå i Latinamerika och i östra Asien och Västindien, medan en mindre genomsnittlig andel är inskrivna i Afrika söder om Sahara (25 %), södra och västra Asien (53 %) och arabländerna (66 %). Sekundärutbildning för alla är så gott som verklighet i de flesta länder i Nordamerika och Västeuropa, och i centrala och östra Europa och Centralasien är nettoinskrivningen relativt hög.

Utbildning på tertiär nivå är också relevant för EFA-målen, som komponent i könsfördelningsmålet och som viktig leverantör av lärare och administratörer. Omkring 138 miljoner studenter världen över var inskrivna i skolor med tertiär utbildning 2005, cirka 45 miljoner fler än 1999. De flesta nya platser i institutioner med tertiär utbildning skapades i utvecklingsländer (t.ex. Brasilien, Kina, Indien och Nigeria). Det är emellertid endast en liten grupp i den relevanta åldersgruppen som har tillgång till denna nivå. Den globala bruttoinskrivningen för tertiär utbildning var cirka 24 % år 2005, med stora variationer mellan olika regioner, från 5 % i Afrika söder om Sahara och 11 % i södra och västra Asien, till 70 % i Nordamerika och Västeuropa.

Mål 3. Tillgodose ungas och vuxnas behov av lärande

'Säkerställa att alla ungas och vuxnas behov av lärande tillgodoses genom rättvis tillgång till lämpliga program för lärande och förvärvande av livsfärdigheter'.

Andelen barn som nådde grundskolans sista klass ökade mellan 1999 och 2004 i de flesta länder med data

Hushållsundersökningar visar att icke-formell utbildning är den främsta vägen till lärande för många missgynnade unga och vuxna i en del av världens fattigaste länder

Regeringar har främst svarat på ungas och vuxnas behov av lärande genom att utöka den formella sekundära och tertiära utbildningen. Människor förvärvar emellertid färdigheter med informella medel och i informella miljöer. Ur rättviseperspektiv förtjänar dessa lärandeaktiviteter uppmärksamhet eftersom de ofta når missgynnade unga och vuxna och för att det finns alltför många barn som inte går i skolan eller som slutar skolan utan att ha förvärvat grundläggande färdigheter. De icke-formella utbildningsprogrammen är mycket skiftande och tenderar att förbises av många ministerier och andra regeringsorgan. I många länder utgörs dessa program främst av småskaliga initiativ av enskilda organisationer (NGO). Bättre uppföljning på nationell nivå av utbud och efterfrågan på icke-formell utbildning är ett brådskande behov. Då många typer av lärandeaktiviteter äger rum utanför de formella utbildningssystemen är det i stort sett okänt hur väl tillgången tillgodoser efterfrågan.

Rapporten från 2008 bygger på data från trettio länder vad gäller information om icke-formell utbildning. Data från hushållsundersökningar visar att icke-formell utbildning är den främsta vägen till lärande för många missgynnade unga och vuxna i en del av världens fattigaste länder.

Storskaliga läs- och skrivkunnighetsprogram, som ofta utökas till att inkludera livsfärdigheter (hälsa, medborgarrättigheter) och försörjning (inkomstgenerering, jordbruk), är vanliga, särskilt i fattiga länder som Afghanistan, Etiopien, Nepal och Senegal, där dessa program får omfattande stöd utifrån. Ekvivalens- eller 'andrachansentjänster', som ibland kopplats till läs- och skrivkunnighetsprogram, är ett vanligt sätt att ge unga människor möjligheter till lärande (t.ex. i Brasilien, Kambodja, Egypten, Indien, Indonesien, Mexiko, Filippinerna, Thailand och Vietnam). Andra nationella program i t.ex. Kina, Egypten, Ghana, Sydafrika och Vietnam fokuserar på utveckling av färdigheter i den informella ekonomin. Program som fokuserar på landsbygdsutveckling drivs i samarbete med jordbruksministerierna i Brasilien, Burkina Faso, Kina, Etiopien, Indien, Nepal, Filippinerna och Thailand.

Icke-formella utbildningsprogram är ofta knutna till samhällsutvecklingen. I många asiatiska länder tillhandahåller lokala lärcentra (Thailand, t.ex., har mer än 8000) ett stort utbud strukturerade lärandeaktiviteter som bygger på lokala behov och som innefattar läs- och skrivkunnighet, vidareutbildning och förvärvande av färdigheter.

Mål 4. Läs- och skrivkunnighet och bildade miljöer: grundläggande men ändå svåruppnått

'Uppnå en 50-procentig förbättring av vuxnas läs- och skrivkunnighet (särskilt kvinnors) och en rättvis tillgång till grundläggande utbildning och vidareutbildning för alla vuxna till 2015'.

Att få lära sig läsa och skriva är en fundamental mänsklig rättighet och en förutsättning för att uppnå målet med en allmän grundskoleutbildning och, i ett bredare perspektiv, även för att minska fattigdomen och bredda deltagandet i samhällslivet. Ändå finns det cirka 774 miljoner vuxna världen över som inte är läs- och skrivkunniga; av dessa är 64 % kvinnor. Denna siffra kommer från folkräkningar eller hushållsundersökningar som förlitar sig på indirekta utvärderingar; direkt testning tyder på ett mycket högre antal icke läs- och skrivkunniga, som en nyligen genomförd undersökning i Kenya visar (se rutan).

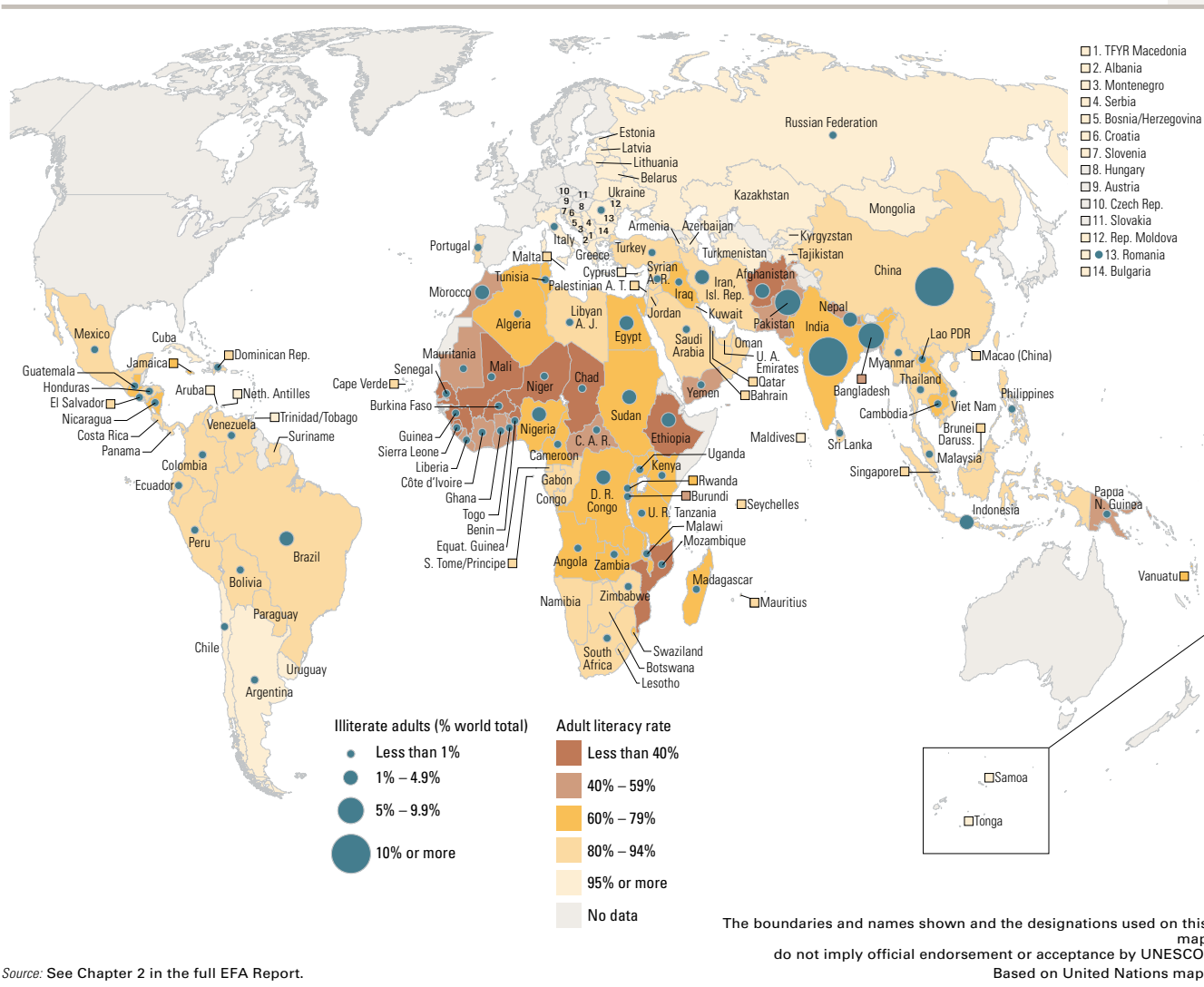
Nationell undersökning av läs- och skrivkunnighet i Kenya

2006 genomförde Kenya en nationell undersökning av läs- och skrivkunnighet genom en direktutvärdering av 15 000 hushåll. Undersökningen uppskattade läs- och skrivkunnighetsnivån till 62 %, vilket var mycket lägre än 2000 års självuppskattning på 74 % som baserats på klusterundersökningar med flera indikatorer. Andelen läs-, skriv- och räknekunniga varierade stort beroende på distrikt, ålder och avslutad utbildningsnivå, med en kritisk punkt mellan årskurs 4 och årskurs 5. Läs- och skrivkunnigheten var under 20 % bland vuxna som fullgjort årskurs 4 eller lägre och mer än 65 % bland dem som fullgjort årskurs 5 eller högre. Många av dem som svarade på undersökningen sade att de inte deltog i läs- och skrivkunnighetsklasser eller att de hade hoppat av på grund av avståndet till ett lärcenter och brist på lärare. Denna typ av direktutvärdering ger läs- och skrivkunnighetsdata av bättre kvalitet och mer tillförlitlig information för utvärdering av befintliga program och utformning av lämpliga policies.

Mellan perioderna 1985–1994 och 1995–2004 ökade läs- och skrivkunnigheten globalt från 76 % till 82 %. Ökningen var mest markant i utvecklingsländer (från 68 % till 77 %). Arabländerna samt södra och västra Asien gjorde störst framsteg med en ökning på 12 procentpoäng var. Antalet icke läs- och skrivkunniga vuxna i arabländerna och i Afrika söder om Sahara sjönk inte systematiskt, vilket delvis berodde på fortsatt hög befolkningstillväxt. Läs- och skrivkunnigheten är fortfarande under världsgenomsnittet i södra och västra Asien och i Afrika söder om Sahara (59 % i båda regionerna); detta gäller även arabländerna och Västindien (cirka 71 % var).

Mer än tre fjärdedelar av världens analfabeter bor i endast femton länder, varav följande åtta är mycket befolkningstäta: Bangladesh, Brasilien, Kina, Egypten, Indien, Indonesien, Nigeria och Pakistan. I de flesta av de femton länderna har läs- och skrivkunnigheten bland vuxna förbättrats sedan 1985–1994, även om en fortlöpande befolkningstillväxt betyder ett ökat antal analfabeter i absoluta tal i flera länder (t.ex. Bangladesh, Etiopien, Marocko). I flera länder i södra och västra Asien och Afrika söder om Sahara ligger läs- och skrivkun-

Map 2.2: Adult literacy and number of illiterates, 1995–2004



Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

nigheten bland vuxna fortfarande under 50 %. (Karta 2.4: Läs- och skrivkunnighet bland vuxna och antal analfabeter 1995–2004)

Antalet vuxna analfabeter i Kina sjönk kraftigt, med 98 miljoner, vilket i stort sett förklarar ökningen av den genomsnittliga läs- och skrivkunnigheten i utvecklingsländer. Kinas bedrift berodde på ihållande ökning av grundskoledeltagandet, mycket målinriktade läs- och skrivkunnighetsprogram och den dramatiska utvecklingen av bildade miljöer. Sådana miljöer, som återfinns i offentliga och privata sfärer och som vanligtvis innefattar skriftligt material (dagstidningar, böcker, affischer), radio och TV, och informations- och kommunikationsteknologi (ICT), stimulerar till förvärvande och användning av läs- och skrivfärdigheter.

Läs- och skrivkunnigheten bland unga (mellan 15 och 24 år) ökade snabbt i alla regioner, särskilt i arabländerna och i östra Asien; detta avspeglar bättre tillgänglighet och deltagande i den formella utbildningen bland de

yngra generationerna. I nästan alla regioner åtföljdes denna ökning av en minskning av antalet analfabeter. Trots att läs- och skrivkunnigheten bland unga ökade i Afrika söder om Sahara med 9 % ökade antalet unga analfabeter med 5 miljoner på grund av en ihållande hög befolkningstillväxt och lågt skolgenomförande.

Läs- och skrivkunnighet och rättvisa

Globalt går det 89 läs- och skrivkunniga kvinnor på 100 läs- och skrivkunniga män. Trots en förbättring under perioden 1985–1994 finns markanta skillnader i södra och västra Asien (67 läs- och skrivkunniga kvinnor på 100 läs- och skrivkunniga män), arabländerna (74) och Afrika söder om Sahara (76).

Totalt sett är analfabetismen högst i de länder som är fattigast; ett samband som kan iaktas ända ned på hushållsnivå. Mer allmänt kan sägas att vissa populationer – som t.ex. invandrare och flyktingar, urbefolkningar och människor med funktionshinder – av olika sociala,

Totalt sett är analfabetismen högst i de länder som är fattigast; ett samband som kan iaktas ända ned på hushållsnivå

kulturella eller politiska skäl har reducerad tillgång till formell utbildning och läs- och skrivkunnighetsprogram.

Mål 6. Kvalitet: hur mycket lär sig barnen?

'Förbättra alla aspekter av kvalitet i utbildningen och säkerställa goda kunskaper för alla, så att alla kan uppnå läranderesultat som erkänns och kan mätas, särskilt vad gäller läs- och skrivkunnighet, räknekunskaper och grundläggande livsfärdigheter'.

Kvalitet är utbildningens kärna. När barn inte har tillgång till utbildade lärare, läromedel, undervisningstid och adekvata skollokaler är det inte sannolikt att de kommer att förvärva grundläggande kunskaper. Denna rapport granskar kvaliteten på läranderesultat, lärandeförhållanden och lärare.

Läranderesultat: Låga prestationer utbredd problem

Internationella och regionala utvärderingar ger avsevärda bevis på låga prestationer, både i utvecklade länder och i utvecklingsländer. Utvärderingen av läskunnighet i PISA² 2003, till exempel, visade att 20 % eller fler av 15-åringarna i flera OECD-länder hade läskunskaper som låg på den lägsta nivån eller under. Utvärderingen i PIRLS³ 2001 visade att 40 % av eleverna i årskurs 4 läste på eller under den lägsta nivån i många länder, inklusive Argentina, Colombia, Iran, Kuwait, Marocko och Turkiet. Alla utvärderingar pekar på olikheter i läranderesultatet inom länderna. Det finns vanligtvis ett positivt samband mellan högre socioekonomisk status (föräldrarnas utbildning, jobb, ekonomiska situation) och elevers studieresultat. Afrikanska och latinamerikanska utvärderingar visar på stora skillnader till fördel för studenter i urbana områden; de avspeglar både högre hushållsinkomster och bättre skolutbud i urbana områden. Nyligen genomförda studier i centrala och östra Europa visade att de flesta klyftorna i kunskapsuppnående mellan regioner och mellan olika typer av skolor eller program hade samband med de enskilda elevernas socioekonomiska status.

Allt fler regeringar genomför nationella utvärderingar av lärande: 81 % av de utvecklade länderna, 50 % av utvecklingsländerna och 17 % av övergångsländerna genomförde minst en under perioden 2000–2006, en mycket högre andel än under perioden 1995–1999. Nationella utvärderingar tenderar att fokusera på årskurserna 4 till 6 och läranderesultat i det officiella språket och matematik. Denna trend visar på seriösa försök av de nationella myndigheterna att samla in användbar informa-

tion om kvaliteten på den utbildning som tillhandahålls. Marocko, till exempel, genomförde en utvärdering 2006 som ett led i en reform av utbildningssektorn. I arabiska, franska och matematik var det mindre än hälften av eleverna som uppnådde minimumnivån. I Haiti visade utvärderingen 2004/05 att endast 44 % av eleverna i årskurs 4 uppfyllde förväntningarna. Jämförelser i sexton länder mellan tidigare och mer nyligen gjorda nationella utvärderingar visar på en uppåtgående trend i genomsnittliga prestationer. I de flesta länderna med data var kunskapsuppnåendet i språk och matematik lägre för barn på landsbygden än för barn i urbana regioner.

Den tid som faktiskt ägnas åt att lära sig ett ämne – antingen i skolan eller i form av hemarbete – påverkar prestandan, särskilt i språk, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Totalt sett förväntar sig länder att skolorna skall tillhandahålla sammanlagt 4600 timmars undervisning i årskurserna 1 till 6. I de flesta regionerna finns policies för vad som är adekvat undervisningstid, men i praktiken får barnen inte de timmar som krävs. I flera arabländer uppskattas den faktiska lärandetiden till 30 % mindre än den avsedda undervisningstiden, i genomsnitt. Det finns belägg för att lärarfrånvaro, handledd praktik, strejker, väpnade konflikter och användning av skolor som vallokaler eller för att genomföra prov påtagligt kan minska den tid studenterna har tillgänglig för lärande.

Läroböcker har ett positivt inflytande på elevernas lärande och kan uppväga socioekonomiska nackdelar, särskilt i miljöer med låga inkomster. Många klassrum i utvecklingsländer, särskilt i fattiga områden och i områden på landsbygden, har bara en lärobok, som läraren vanligtvis har hand om. Eleverna ägnar större delen av sin tid åt att skriva av innehållet från svarta tavlan i sina anteckningsböcker, som de förväntas lära sig utantill. I många afrikanska länder säger mellan 25 och 40 % av lärarna att de inte har någon bok eller handledning för de ämnen som de lär ut. Även om internationella organ stödjer framtagande och distribution av läroböcker i många utvecklingsländer tenderar investeringarna att vara enskilda, kortsiktiga projekt som gör litet för att upprätthålla en långsiktig, lokal utgivning.

Med skolornas förfallna tillstånd och överfulla klassrum blir lärandeförhållandena otillfredsställande. I länder där man tillämpar SACMEQ⁴ rapporterades att 47 % av skolbyggnaderna var i behov av större reparationer. Överfulla klassrum, där eleverna inte har någon stol, bänk eller skolbänk, är vanliga i Afrika. Brist på rent vatten och sanitära latriner kan hämma deltagandet, särskilt flickornas. I konflikttrubbade områden förskonas inte skolor. I Irak 2003 utsattes mer än 2700 skolor för plundring, skadegörelse eller brand. Utbildningsinfras-

2. Programme for International Student Assessment.

3. Progress in International Reading Literacy Study.

4. Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.

I många afrikanska länder säger mellan 25 och 40 % av lärarna att de inte har någon bok eller handledning för de ämnen som de lär ut



Han lär sig blindskrift i Botswana.

© Giacomo Pirozzi/PANOS

strukturen har skadats påtagligt i Bosnien-Hercegovina, Burundi, Kosovo, Moçambique och Östtimor. I Liberia förstördes cirka 23 % av alla grundskolor mellan 2001 och 2003. I Afghanistan påverkades utbildningen allvarligt i en del provinser när skolor brändes och bombades och lärare och elever dödades.

Utöka och uppgradera lärarkåren

Inget av EFA-målen kan uppnås utan en tillräckligt stor och välutbildad lärarkår. 2005 fanns det cirka 27 miljoner lärare anställda i grundskolesystem världen över; mer än en tredjedel av dessa fanns i östra Asien där 28 % av världens grundskoleelever är inskrivna. Det totala antalet grundskolelärare ökade med 5 % mellan 1999 och 2005 – en något lägre takt än inskrivningen. I Afrika söder om Sahara utökades lärarkåren med 25 % på dessa sex år och i södra och västra Asien med 14 %, men inskrivningsökningen var mycket högre – 36 respektive 22 %. Inom sekundärutbildningen ökade det totala antalet lärare i alla regioner utom i centrala och östra Europa och i en mycket snabbare takt än inom grundskoleutbildningen.

Med mer än 40 elever per lärare (40:1) tenderas lärandet att hämmas. I tjugofyra av 176 länder med data överstiger antalet elever per lärare 40; tjugo av dessa tjugofyra länder ligger i Afrika söder om Sahara, med det högsta antalet elever per lärare (83:1) i Demokratiska republiken Kongo. Globalt sett höll sig det genomsnittliga värdet för antalet elever per lärare på en stabil nivå (25:1) mellan 1999 och 2005. Antalet ökade i Afrika söder om Sahara (från 41:1 till 45:1) och i södra och västra Asien (från 37:1 till 39:1), vilka var de regioner där inskrivningen ökade

snabbast. I arabländerna och Stilla-havsländerna sjönk antalet elever per lärare något trots att inskrivningen ökade. Generellt sett tenderar antalet elever per lärare att vara mycket högre i offentliga skolor jämför med privata skolor.

De flesta länder som 1999 hade mindre än 40 elever per lärare (40:1) har lyckats behålla status quo. Det finns emellertid några alarmerande undantag: i Afghanistan ökade antalet elever per lärare från 36:1 år 1999 till över 83:1 år 2005, trots att antalet lärare fördubblades. I Förenade republiken Tanzania var det brist på lärare, särskilt efter 2001 när landet avskaffade skolavgifterna och inskrivningen sköt i höjden med 23 % på ett år.

Antal elever per utbildad lärare ger en annan bild. På grund av lärarbrist är det ofta mycket fler elever per utbildad lärare. Den genomsnittliga andelen utbildade grundskolelärare 2005 var cirka 64 % i södra och västra Asien, 80 % eller över i Centralasien, Latinamerika, Västindien och Afrika söder om Sahara och 100 % i arabländerna. Data som visar andelen utbildade lärare för både 1999 och 2005 finns bara tillgänglig för fyrtiotre länder. I cirka 50 % av dessa länder ökade andelen utbildade lärare. Antalet elever per utbildad lärare överstiger 100:1 i Afghanistan, Chad, Madagaskar, Moçambique och Nepal.

Ingen analys av lärarkåren skulle vara fullständig utan omnämnande av de som fallit offer för HIV/AIDS. HIV/AIDS-pandemin är en viktig orsak till lärares frånvaro och naturliga avgång. I Lesotho och Malawi beror en tredjedel av alla lärares avgång på terminal sjukdom, sannolikt oftast HIV-relaterad. I Moçambique ökade dödsfallen bland tjänstgörande lärare med 72 % mellan 2000 och 2004. I Förenade republiken Tanzania rapporterades 42 % av dödsfallen bland lärare 2000 och 2002 ha samband med HIV/AIDS.

Mål 5. Jämn könsfördelning och jämlikhet mellan könen

'Eliminera skillnader mellan könen i primär- och sekundärskolan till 2005 och uppnå jämlikhet på utbildningsområdet till år 2015, med fokus på att säkerställa att flickor får full och lika tillgång till utbildning av god kvalitet med samma möjlighet att uppnå resultat'

Skillnaderna mellan könen i utbildningssystemet har minskat sedan 1999 men är fortfarande mycket stor världen över. Fram till 2005 hade endast 59 av de 181 länder med tillgängliga data (d.v.s. omkring en tredjedel) uppnått en jämn könsfördelning i både primär- och sekundärskolan. De flesta hade uppnått en jämn könsfördelning redan 1999 och de flesta är utvecklade länder och övergångsländer eller länder i Latinamerika och Västindien. Endast sju länder i östra Asien och Stilla-havsområdet, två i Afrika söder om Sahara, två i ara-

Hiv/aids-pandemin är en viktig orsak till lärares frånvaro och naturliga avgång

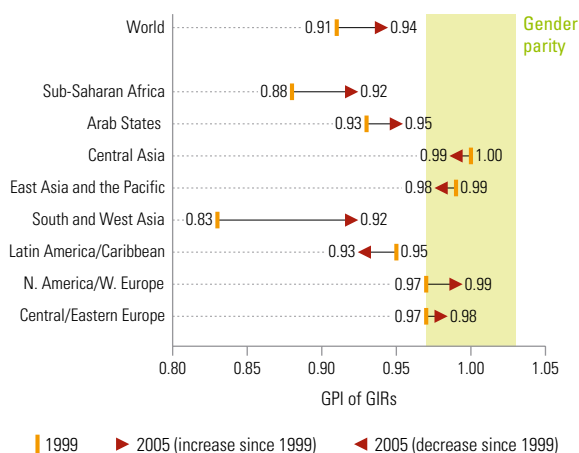
Den ojämna könsfördelningen ökar vanligtvis med nivån på utbildningen

bländerna och två i södra och västra Asien har uppnått EFA-målet om en jämn könsfördelning.

Ojämn könsfördelning är fortfarande ett utbrett fenomen i Afrika söder om Sahara, i arabländerna och i södra och västra Asien, där man huvudsakligen favoriserar pojkar. Den ojämna könsfördelningen ökar vanligtvis med nivån på utbildningen; ju högre utbildningsnivå desto ojämna könsfördelning. Fram till 2005 hade 118 länder av 188 med data (63 %) uppnått en jämn könsfördelning i primärskolan. Endast 37 % av länderna hade uppnått en jämn könsfördelning i sekundärskolan och mindre än 3 % i den tertiära utbildningen.

En ojämna könsfördelning i primärskolan grundar sig först och främst på ojämlikhet vid inskrivning i första klass (Figur 3). Globalt gick det år 2005, 94 flickor i första klass på 100 pojkar; en siffra som är lägre i Afrika söder om Sahara och i södra och västra Asien (92 vardera) och i Latinamerika och Västindien, där det mellan 1999 och 2005 försämrades från 95 till 93 st. I alla andra regioner är andelen 95 eller högre. Totalt sett har ojämlikheten mellan könen minskat när det gäller tillgång till utbildning sedan 1999; ibland mycket, särskilt i södra och västra Asien (från 83 till 92 flickor per 100 pojkar). I Afghanistan, Centralafrikanska republiken, Chad, Niger, Pakistan och Yemen är emellertid antalet flickor som börjar skolan 80 % av antalet pojkar, eller mindre.

Figur 3: Förändringar i könsrelaterad ojämlikhet för tillgång till primärutbildning efter region mellan 1999 och 2005



Note: The GPI values in this figure are weighted averages.
Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

Skoldeltagande: stora vinster för flickor i södra och västra Asien

Globalt var i genomsnitt 95 flickor inskrivna i grundskolan 2005 för varje 100-tal pojkar, jämfört med 92 flickor 1999. Södra och västra Asien, som var den region som hade den sämsta situationen i början av perioden, registrerade

de högsta ökningarna: antalet flickor per 100 pojkar ökade från 82 till 93. Afrika söder om Sahara och arabländerna registrerade ökning på tre procentpoäng i könsfördelningsindex för inskrivning i primärskolan.

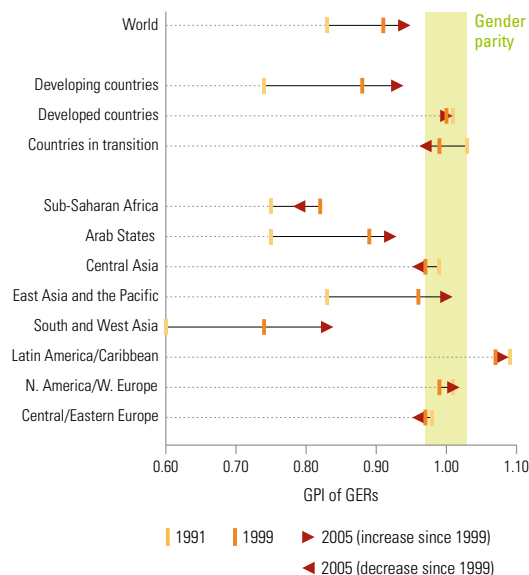
Trots det låg bruttoinskrivningen för flickor på 80 % eller mindre jämfört med inskrivningen för pojkar i såväl Centralafrikanska republiken, Chad, Demokratiska republiken Kongo, Niger och Elfenbenskusten som i Afghanistan, Pakistan och Yemen. Den ojämna könsfördelningen tenderar att vara mer markant i låginkomstsegment, på landsbygden och i urbana slumområden.

När flickor väl fått tillträde till skolan är deras resultat vanligtvis bättre än pojkarnas. Inte i något land i Latinamerika och Västindien eller i Nordamerika och Västteuropa går flickor om en klass i högre grad än pojkarna. År 2004 var det totalt sjuttio länder där lika många flickor som pojkar nådde sista klassen. I femtiotre andra länder är skillnaderna fortfarande stora, ofta till flickornas fördel, särskilt i Latinamerika och Västindien. I Afrika söder om Sahara och arabländerna är det ungefär lika många länder med könsrelaterade klyftor till pojkarnas fördel som det är till flickornas fördel när det gäller överlevnadsgraden till grundskolans sista år.

Ojämn könsfördelning i sekundärutbildningen

Den ojämna könsfördelningen är mer utbredd och till och med större i sekundärskolan och i skolor med högre utbildning än i primärskolan, men följer mer komplicerade mönster (Figur 4).

Figur 4: Förändringar i könsrelaterad ojämlikhet för bruttoinskrivning i sekundärutbildning efter region 1991, 1999 och 2005



Source: See Chapter 2 in the full EFA Report.

År 2005 var könsfördelningen i sekundärskolan till pojkarnas fördel i sextioen länder, något mer än de femtiotre länder där fördelningen var till flickornas fördel. Pojkarnas underpresterande vad gäller deltagande och resultat är ett allt större problem, särskilt i den utvecklade delen världen men även i Latinamerika och Västindien som är den enda regionen där i genomsnitt fler flickor än pojkar är inskrivna i sekundärskolan (90 pojkar, eller färre, för varje 100-tal flickor i 11 länder). Pojkarna tenderar att sluta tidigare och är mer benägna att delta i kortare akademiska program som inte leder till tertiär utbildning och lämna skolan i förtid för att förtjäna sitt uppehälle. Fattigdom är vanligtvis ett betydande hinder för att pojkar skall delta i sekundärutbildning. En studie i Chile kom till den slutsatsen att sannolikheten att fattiga pojkar skulle börja arbeta var fyra gånger större än att fattiga flickor skulle göra det.

Könsfördelningsindex för sekundärskolan på global nivå var 0,94 år 2005; en ökning från 0,91 år 1999. Ojämligheten mellan könen minskade i en mycket långsammare takt efter Dakar än mellan 1991 och 1999. Södra och västra Asien och Afrika söder om Sahara är regioner som fortfarande har låg inskrivning i sekundärskolan och det lägsta deltagandet av flickor på denna nivå, med 79 respektive 83 flickor för varje 100-tal pojkar.

Ojämn könsfördelning, vare sig de var till pojkarnas eller till flickornas fördel, minskade i sekundärskolan i två tredjedelar av de 144 länderna med tillgängliga data för 1999 och 2005; i vissa länder var könsfördelningen jämn.

Tertiär utbildning: en jämn könsfördelning är sällsynt

Endast 4 länder av 144 – Botswana, Kina, Mexiko och Peru – hade fram till 2005 uppnått en jämn könsfördelning på denna nivå. Globalt var många fler kvinnor än män inskrivna i skolor med högre utbildning (det genomsnittliga könsfördelningsindexet var 1,05), ett motsatt förhållande jämfört med 1999. Könsfördelning till kvinnornas fördel var vanligare i de utvecklade länderna och i övergångsländerna och hade ökat sedan 1999 (0,96). Könsfördelning till männens fördel återfanns i Afrika söder om Sahara (0,68), södra och västra Asien (0,74) och östra Asien (0,92). I arabländerna är lika många män som kvinnor inskrivna i tertiär utbildning, men det regionala genomsnittet döljer ett mycket lågt deltagande av kvinnor i flera länder.

Jämlikhet mellan könen: subtilare och svårare att uppnå

Att minska klyftan mellan könen i utbildningssystemet betyder inte automatiskt att det blir jämlikhet mellan könen. Skillnader i lön, minimal tillgång för kvinnor till vissa studieområden och jobb samt avsaknad av politisk representation är exempel på varaktiga ojämlikheter.

Men en jämn könsfördelning är en nödvändig, dock ej tillräcklig, förutsättning för jämlikhet mellan könen.

Om man vill främja jämlikhet mellan könen i utbildning krävs en förändring av socialiseringsprocesserna kring kön och vissa inlärningsvillkor i skolan. Allt följande har betydelse för att främja jämlikhet mellan könen i skolan.

Säkra skolmiljöer som stödjer båda köns behov

Fysiskt och psykiskt våld som vidmakthålls av lärare och annan personal och av barnen själva återfinns i många skolor. Sannolikheten att utsättas för frekvent och fysiskt våld, särskilt kroppsaga, är större för pojkar. För flickor är sannolikheten större att utsättas för sexuellt våld och sexuella trakasserier, vilket ofta resulterar i låg självkänsla och att de slutar skolan i förtid. En jämförande studie i Ghana, Malawi och Zimbabwe visade att många flickor rapporterat aggressiva, sexuella närmanden av äldre manliga elever och manliga lärare. Skolans fysiska miljö är lika viktig. Unga flickor, särskilt i puberteten, är mindre benägna att gå till skolan om den saknar adekvata hygienutrymmen. En studie hävdar att hälften av alla flickor i Afrika söder om Sahara slutar grundskolan i förtid på grund av den dåliga tillgången till vatten och hygienutrymmen.

Kvinnliga lärare och klassrumsdynamik

Länder med en högre procentandel kvinnliga lärare har en jämnare könsfördelning i primärskolan. På global nivå är 94 % av lärarna i förskolan kvinnor, men denna andel sjunker till 62 % i primärskolan; i sekundärskolan är den 53 % och i utbildning på tertiär nivå 41 %. Kvinnliga lärare är emellertid inte någon garanti i sig för att flickor och pojkar kommer att behandlas lika i skolan.

Många lärare säger att de behandlar flickor och pojkar lika, men i praktiken avspeglar deras attityd ofta subtila fördomar. Pojkarna åtnjuter vanligtvis en mer stimulerande interaktion med lärarna, dominerar klassrumssaktiviteterna och får mer uppmärksamhet än flickorna genom kritik, beröm och konstruktiv feedback. Studier av elever på landsbygden i Kenya, Malawi och Rwanda visade att lärarna har låga förväntningar på kvinnliga elever. Både lärare och elever bidrar till ett mönster som ger flickorna färre möjligheter att delta aktivt i klassrummet. Lärarna behöver utbildning för att förstå hur kön interagerar med deras egen identitet för att kunna känna igen egna och elevers attityder, insikter och förväntningar. Sådan utbildning är fortfarande relativt sällsynt.

Fördomar i undervisningsmaterielens innehåll

Analys av innehållet i läroböcker visar på fördomar mot flickor och kvinnor oavsett utbildningsnivå, ämnesområde, land och region. Flickor och kvinnor är systema-

Flickor och kvinnor är systematiskt underrepresenterade i läroböcker och framställs fortfarande i mycket stereotypa roller

Flickorna kommer ikapp pojkarna i matematik

tiskt underrepresenterade i läroböcker och framställs fortfarande i mycket stereotypa roller, även i länder som uppnått en jämn könsfördelning i primärskolan. I läroböcker i samhällsvetenskap i Kina är alla vetenskapsmän män och alla lärare kvinnor. I en studie av läroböcker i matematik i Kamerun, Elfenbenskusten, Togo och Tunisien framkom det att andelen kvinnor i det skriftliga materialet var under 30 % i varje land. Studier av förbättringar av könsfördelningen i läroböcker visar att förändringarna i kvinnornas roller i stort sett ignoreras de senaste årtiondena.

Sexualundervisning, som är ett kritiskt ämne ur könsperspektiv, får ökad uppmärksamhet, framför allt på grund av HIV/AIDS. Sådana program kritiserar i många länder för att de ignorerar kvinnors sexualitet och perspektiv när de vänder sig till pojkar. En studie av sexualundervisning i en skola med lägre sekundärundervisning i Botswana visade att både lärare och elever i sina diskussioner fortplantade sociala stereotyper av pojkar och flickor. Lärarna marginaliserade flickornas sexualitet genom att citera exempel som tilltalade pojkarnas erfarenhet och sexualitet.

Bättre läsresultat för flickor, kommer ikapp i matematik

Data från stora internationella och regionala utvärderingar understryker tre stora trender i språk, matematik och naturvetenskapliga ämnen. För det första fortsätter flickor att genomgående prestera bättre än pojkar i språktest i alla internationella och regionala elevutvärderingar, även i länder där inskrivningen är mycket ojämnt fördelad mellan pojkar och flickor, som t.ex. i många arabländer.

För det andra kommer flickorna ikapp pojkarna i matematik med genombrott i internationella och regionala utvärderingar. Nu senast har skillnader till flickornas fördel kunnat konstateras i flera länder (t.ex. Armenien, Filippinerna, Republiken Moldavien).

För det tredje vinner flickorna terräng i de naturvetenskapliga ämnena, där pojkarna emellertid fortfarande har ett stort försprång.

Kvinnor är fortfarande underrepresenterade inom vissa naturvetenskapliga områden. I de flesta länder med data utgör kvinnor mindre än en tredjedel av de elever som studerar naturvetenskapliga ämnen på tertiär nivå men mer än två tredjedelar av de elever som studerar humaniora, sociologi och hälsorelaterade ämnen. I alla OECD-länder utom Italien har fler män än kvinnor meriter i avancerad forskning.

5. Varje mål representeras av en ersättningsindikator. För allmän grundskoleutbildning (UPE) är det den totala nettoinskrivningen (NER) i grundskolan; för vuxnas läs- och skrivkunnskap är det andelen läs- och skrivkunniga som fyllt 15 år eller mer; för en jämn könsfördelning och jämlikhet mellan könen i utbildningen är det det könsspecifika EFA-indexet; för utbildningskvalitet är det överlevnadsgraden till årskurs 5. EDI varierar mellan 0 och 1, där 1 betyder att EFA uppnåtts.

Box 2.2: EDI results

- Femtioen länder (cirka 40 % av alla länder i indexet) har EDI-värden på 0,95 eller över. De flesta återfinns i Nordamerika och Europa, men denna kategori med höga EDI-resultat innefattar länder från alla regioner utom södra och västra Asien. Rätten till utbildning i dessa länder är mer än bara retorik; utbildningen har varit obligatorisk i decennier, upprätthålls med kraft och är ofta gratis.
- Femtiotre länder, i alla åtta EFA-regioner, har EDI-värden som varierar från 0,80 till 0,94. Länderna i denna grupp har ofta en hög inskrivning i grundskolan men EDI-värdet dras ned antingen på grund av låg utbildningskvalitet, låga nivåer för vuxnas läs- och skrivkunnskap, eller både och.
- Tjugofem länder (omkring en femtedel av alla de som ingår i EDI-beräkningarna) har med EDI-värden under 0,80 en lång väg att gå för att uppnå EFA. Åtta av dem är bräckliga stater. Omkring två tredjedelar av de tjugofem länderna återfinns i Afrika söder om Sahara, och flera har EDI-värden under 0,60. Denna grupp innefattar fyra av de mest befolkade länderna: Bangladesh, Indien, Pakistan och Nigeria. De flesta länderna i denna kategori har svaga resultat för alla fyra EFA-mål i indexet.

* Burundi, Chad, Eritrea, Guinea, the Lao People's Democratic Republic, the Niger, Nigeria and Togo.

Framsteg mot målet om utbildning för alla (EFA)

EFA Development Index (EDI) [index för EFA-utveckling], som introducerades 2003, ger en allmän översikt över framstegen i arbetet med att uppnå fyra EFA-mål: allmän grundskoleutbildning, läs- och skrivkunnskap för vuxna, avskaffande av könsskillnader inom utbildningen och bättre utbildningskvalitet⁵. Detta års index omfattar 129 länder. Bland de många länder som uteslutits finns bräckliga stater med sannolikt svag utbildningsutveckling.

För de fyrtiofyra länder med EDI-data för både 1999 och 2005 ökade indexvärdena i trettiofem, med ett genomsnitt på 3,4 %. Framstegen var avsevärda i Etiopien, Guatemala, Lesotho, Moçambique, Nepal och Yemen, där EDI ökade med mer än 10 % mellan 1999 och 2005. Med undantag för Guatemala ligger alla dessa länder i den lägre EDI-kategorin men

är snabbt på väg mot att uppnå EFA-målen. Å andra sidan sjönk EDI-värdena något i tolv länder, med en minskning på cirka 2 % eller mer i Albanien, Chad, Litauen och Republiken Moldavien.

Totalt sett har ökningen i den totala nettoinskrivningen (NER) i grundskolan drivit index uppåt. I de flesta länder där EDI-värdet endast förbättrades marginellt eller sjönk var den svaga punkten överlevnadsgraden till årskurs 5.

*Förbättra managementkapaciteterna
de minst utvecklade länderna*

Framväxande röster i det civila samhälle

*Avskaffande av skolvgifter i
primärskolan i fjorton länder*

Kostnadskompensering för fattiga hushåll

*Främjande av flickors
deltagande*

*Förbättra kvaliteten: ett helt
åtgärds paket behövs*

Möjligheter till inklusivt lärande

*Strategier för hantering
av lärarbristen*

Kapitel 3. Länder på väg

Detta kapitel fokuserar på tre policyområden för att illustrera hur länder utvecklar och stärker sina utbildningssystem för att tillgodose alla barns, ungdomars och vuxnas grundläggande lärandebehov: en institutionell miljö som främjar och stödjer utbildning; strategier för att utöka tillgängligheten, särskilt för de fattigaste och mest missgynnade grupperna; samt åtgärder för att förbättra utlärnin och lärande. Informationen grundar sig främst på en granskning av policies och strategier som antagits sedan 2000 av en utvald grupp med trettio utvecklingsländer.

En gynnsam policymiljö för utbildning

Fokus på planering

Regeringarnas arbete med att utarbeta sektorsplaner för nationell utbildning har accelererat sedan 2000. De flesta av de trettio länderna som granskats har nu utbildningsplaner; planer som vanligtvis betonar vikten av åtgärder för att förbättra utbildningens tillgänglighet, kvalitet och administrering. En nyligen gjord genomgång av planer som godkänts av EFA:s Fast Track-initiativ visade att de flesta utbildningsplanerna innefattade väldefinierade åtgärder för att tackla könsrelaterade skillnader och förbättra utbildningskvaliteten. Prioriteringen av de olika åtgärderna befanns emellertid vara svag och mindre än hälften av planerna hade ett finansiellt ramverk på medellång sikt som tog alla kostnader i beräkning.

Dakar Framework for Action understryker vikten av bättre nationell kapacitet för uppföljning av utbildning. Många länder i alla regioner (t.ex. Mexiko, Marocko, Nigeria, Filippinerna, Yemen) har ökat sina ansträngningar för att utveckla ett informationssystem för utbildningsrelaterade frågor (EMIS, Education Management

Information System). Svag managementkapacitet fortsätter emellertid att vara ett stort hinder för utbildningsrelaterade framsteg i många låginkomstländer. I Burkina Faso, t.ex., där betydande framsteg gjorts med att förbättra tillgången till grundläggande utbildning, har Ministry of Basic Education and Literacy haft svårigheter att tillhandahålla tillräckligt med klassrum, lärare och läromedel. Det finns en ökande medvetenhet om att det krävs både utbildning av personal och förändringar i utbildningssystemens organisationsstruktur för att hantera grundskolans expander och kvalitet.

Det civila samhället: starka förespråkare

Det civila samhället har spelat en mycket synligare roll som förespråkare sedan Dakar. Policies för utbildningssektorn i nästan alla länder efterlyser nu någon form av partnerskap mellan regeringen och det civila samhällets organisationer (CSO), som går bortom den traditionella rollen som tjänsteleverantör. Den globala kampanjen för utbildning (GCE), som påbörjades 1999, har främjat framväxandet av ett kraftfullt nätverk av förespråkare på nationell, regional och global nivå. En granskning ger intrycket av att utformningen av nationella utbildningsplaner i viss utsträckning påverkats av det civila samhällets perspektiv och förslag, men att möjligheterna att systematiskt delta i upprättandet av en dagordning och ett slutgiltigt utkast fortfarande är begränsade. Regeringar söker ibland sätt att hantera och begränsa det civila samhällets deltagande i policydialoger. Trots det skapar CSO nya utrymmen för en expanderad policyroll. Vissa har varit pedagogiskt innovativa (t.ex. Action Aids metod Reflect som lär ut läs- och skrivkunighet till vuxna) och andra har involverat samhällen i budgetuppföljningsövningar och alternativa uppföljningsaktiviteter. I Latinamerika, till exempel, publicerar Partnership for Educational Revitalization (PREAL) betygskort för undervisningssystem i ett antal länder.

Den globala kampanjen för utbildning, som påbörjades 1999, har främjat framväxandet av ett kraftfullt nätverk av förespråkare på nationell, regional och global nivå

Decentraliseringens syfte är att göra skolorna mer mottagliga för lokala behov

Deras publicering leder ofta till livliga nationella debatter och har uppmuntrat regeringar att förbättra den egna rapporteringen till allmänheten.

Icke-statliga aktörer

I många länder i Afrika söder om Sahara där grundskoleinskrivningen ökat markant sedan 2000 har icke-statliga aktörer spelat en framträdande roll. Andra länder, bl.a. Bangladesh och Pakistan, fortsätter också att förlita sig på icke-statliga aktörer för en stor del av platserna i primärutbildningen. Partnerskap mellan regeringar och den icke-statliga sektorn tar sig olika former, som t.ex. direktfinansiering, kontraktering av tjänster och utbildning av lärare. I flera fall finns mekanismer för att reglera sektorn. I Bogota, Colombia, får privatskolor stöd genom allmänna medel för att tillhandahålla utbildning för elever från låginkomstfamiljer, med positiva resultat när det gäller att behålla barnen i skolan och förbättra läranderesultaten.

Bestämmelserna för icke-statliga aktörer tenderar emellertid alltför ofta att vara ohanterliga och utvecklar inte en stödjande miljö som gynnar kvalitet och förbättrad tillgänglighet för den underbetjänade. En effektiv tillsyn

kan också försvåras genom en brist på statlig kapacitet att genomdriva bestämmelser och genom otillräcklig tydlighet om ansvarsområden inom regeringen. Sydafrika och Chile har infört ekonomiska incitament för den icke-statliga sektorn att öka efterlevnaden av bestämmelser. Incitamenten är kopplade till bevis på god kvalitet.

Decentralisering: löftena skiljer sig ofta från verkligheten

Många utvecklingsländer decentraliserar det ekonomiska, politiska och administrativa ansvaret för utbildning till regional eller lokal nivå eller till skolnivå. Decentraliseringens syfte är att göra skolorna mer mottagliga för lokala behov. Guatemalas skolbaserade managementprogram är ofta omtalat: huvudfunktioner som t.ex. anställning, betalning och översyn av lärare och övervakning av elevnärvaro decentraliserades till skolråd i kommunala skolor. Utvärderingar pekar mot att dessa skolråd bidragit till att öka inskrivningen i primärskolan.

Decentralisering är ofta en lång och stegvis process. Dess påverkan på utbildningens tillgänglighet och kvalitet är långt ifrån tydlig. I många länder med centraliseringsstraditioner finns de färdigheter som krävs för att hantera

Att nå ut till perifera samhällen: en grundskola i en isolerad by i Amazonas Brasilien.



och styra utbildningssystem inte i tillräcklig utsträckning lokalt. Brist på tydlighet när det gäller roller och ansvarsområden är ett vanligt problem. Det finns även en risk för att decentralisering förvärrar orättvisor på subnationell nivå. En utvärdering i Ghana visade att skillnaderna i skolkvalitet mellan fattiga och mindre fattiga områden ökade efter decentraliseringen på 1990-talet. Liknande resultat har rapporterats för Argentina och Mexiko.

Utöka en jämlik tillgänglighet

Dakar Framework for Action uppmanar regeringar att säkerställa att utbildningssystemen tydligt identifierar, riktar in sig på och svarar upp till fattiga och marginaliserade befolkningars behov. Vilka är de huvudstrategier som länderna antagit för att säkerställa tillgång till utbildningsmöjligheter för barn, ungdomar och vuxna? Ett mångsidigt angreppssätt – som inte begränsas till allmän grundskoleutbildning – är Dakaragendans kännetecken.

Små barn: nya konstitutionella förpliktelser

Program som integrerar hälsa, skollunch, utbildning och stöd till föräldrar för små barn kan uppväga ogynnsamma förhållanden och social ojämlikhet. Brasiliens konstitution från 1988 tvingar delstatsregeringarna att tillhandahålla omsorg och utbildning för barn upp till 6 år. Landets nationella utbildningsplan från 2001 upprättade mål som syftade till att nå 50 % av alla barn under 4 år och 80 % av 4- och 5-åringar före utgången av 2010. År 2005 hade inskrivningsmålen för 4- och 5-åringar passerats. Medel för utbildning av små barn ingår i en federalt finansierad fond som omdistribuerar resurserna till delstaterna för att utveckla den grundläggande utbildningen. Mexiko godkände 2002 ett tillägg till konstitutionen som gör tre års förskoleutbildning obligatorisk 2008. Flera länder – inklusive Kambodja, Guatemala, Indien, Nicaragua och Filippinerna – har ökat tillgången till förskoleutbildning för de mest missgynnade barnen genom att fokusera på de fattigaste områdena.

Omsorg och utbildning av små barn prioriteras allt högre i många nationella policyagendor, men det finns fortsatt problem: inte tillräcklig fokus på barn under 3 år, brist på holistiskt arbetssätt, dåligt utbildad arbetskraft och ett ofta okoordinerat genomförande med flera olika leverantörer.

Fler grundskoleplatser

I många länder utgör bristen på skolor det största hindret för en allmän grundskola, särskilt på landsbygden, i avlägset belägna områden och slumområden. De flesta fallstudier som genomförts i de trettio länderna visar att regeringarna har vidtagit åtgärder för att expandera den fysiska infrastrukturen på senare år, särskilt på landsbygden och i andra missgynnade områden, även om

detta inte alltid varit tillräckligt för att hålla samma takt som inskrivningen. (I Etiopien fördubblades inskrivningen medan antalet klassrum ökade med 55 % mellan 1999 och 2005.) Regeringarna har försökt hantera den snabba expansionen genom att använda klassrummen i skift, vilket lagt extra press på lärarna. Andra har mobiliserat extra inhemska resurser för att finansiera en expansion av skolans infrastruktur: i Turkiet finansierades en femtedel av de 100 000 nya klassrum som byggdes mellan 2003 och 2006 med medel från den privata sektorn. Den filippinska regeringen ger skattelättnader till enskilda organisationer och andra civila samhällsgrupper om de 'adopterar' skolor och stödjer dem med medel till infrastruktur, läromedel, mat och näringstillskott, och labbutrustning. Mer än hälften av alla allmänna skolor över hela landet har gynnats av detta program sedan 2000. Ett annat vanligt sätt att hantera den snabba expansionen har varit att flytta över en del av det ekonomiska ansvaret på lokalsamhället, allt från att bygga skolor till att betala lokalt anställda lärare och andra återkommande kostnader.

Avhjälpa subnationella skillnader i tillgång. Flera regeringar har upprättat mekanismer för att omdistribuera medel till fattigare regioner eller områden som ligger efter när det gäller tillgång till utbildning. Burkina Fasos tioårsplan för grundläggande utbildning, som lanserades 2001, syftar till att minska de geografiska skillnaderna genom att öronmärka extraresurser för tjugo provinser. I Brasilien skapades en särskild fond genom ett krav på delstater och kommuner att anslå en del av sina intäkter till grundläggande utbildning. Resurserna omdistribueras sedan för att säkerställa att ett årligt minimibelopp per elev används i alla stater. Det finns tecken på att fonden har bidragit såväl till grundskolans expansion som till minskningen av regionala skillnader. I Indien har regeringen också genomfört särskilda program i missgynnade områden.

Avhjälpa subnationella skillnader i tillgång

Flera regeringar har upprättat mekanismer för att omdistribuera medel till fattigare regioner eller områden som ligger efter när det gäller tillgång till utbildning. Burkina Fasos tioårsplan för grundläggande utbildning, som lanserades 2001, syftar till att minska de geografiska skillnaderna genom att öronmärka extraresurser för tjugo provinser. I Brasilien skapades en särskild fond genom ett krav på delstater och kommuner att anslå en del av sina intäkter till grundläggande utbildning. Resurserna omdistribueras sedan för att säkerställa att ett årligt minimibelopp per elev används i alla stater. Det finns tecken på att fonden har bidragit såväl till grundskolans expansion som till minskningen av regionala skillnader. I Indien har regeringen också genomfört särskilda program i missgynnade områden.

Flera regeringar har upprättat mekanismer för att omdistribuera medel till fattigare regioner eller områden som ligger efter när det gäller tillgång till utbildning

Förutom skolavgifter skall hushållen betala skoluniformer, transporter och annat som behövs, vilket kan vara avskräckande

Avskaffa skolavgifter: upprätthållande av gjorda framsteg

Fjorton länder har avskaffat skolavgiften för grundskolan sedan 2000. Det finns tecken på att denna åtgärd främjar inskrivningen av de mest missgynnade barnen. Men i vissa fall sker den snabba ökningen av inskrivningar på bekostnad av kvaliteten: antalet elever per lärare har ökat, lärare med otillräcklig utbildning rekryteras och skolor måste användas i skift.

Avskaffandet av skolavgifter får två ekonomiska konsekvenser för regeringarna: de måste ersätta de intäkter skolorna förlorat och täcka de extrakostnader som följer på en ökad inskrivning. Skolorna får ett direktanslag per elev som kompensation, men anslagen kommer inte alltid fram i tid och i vissa fall har de varit mindre än vad som överenskommit. Trots att extraresurser anslagits för att kompensera avskaffandet av skolavgiften i Malawi resulterade den ökade inskrivningen i en nedgång i utgiften per person..

En infasning som först adresserar de mest missgynnade områdena, eller en årskurs åt gången, som i Lesotho och Moçambique, ger regeringarna tid att utöka antalet lärartjänster och stödja skolorna med fler klassrum och mer läromedel. En del regeringar avskaffar skolavgifterna bara för vissa grupper, skolor eller regioner: programmet Gratuidad i Bogota, Colombia reducerar skolavgiften för barn från de fattigaste hushållen. I Sydafrika måste skolor som tar avgifter enligt lag undanta föräldrar med låga inkomster.

Om avskaffandet av skolavgifter inte kompletteras med åtgärder för att bygga klassrum, anställa och utbilda fler lärare och förbättra skolans skötsel kommer dåliga lärandeförhållanden sannolikt att få barn att sluta skolan i förtid eller leda till mycket låga studieresultat. Givare har finansierat åtminstone en del av de extrautgifter som uppkommit på grund av avskaffandet av skolavgifter i flera länder, inklusive Ghana, Kenya, Moçambique, Uganda och Förenade republiken Tanzania.

Målinriktade insatser för ökat deltaganden

Allmänna policies för att främja inskrivning är inte tillräckligt för att nå de mest sårbara och marginaliserade barnen, inklusive flickor (se rutan). Förutom skolavgifter skall hushållen betala skoluniformer, transporter och annat som behövs, vilket kan vara avskräckande. För många barn som lever i fattigdom är dessutom betalt eller obetalt arbete i hemmet ett hinder för skolgång. För att minska dessa ekonomiska hinder har en del regeringar utformat särskilda program för fattiga hushåll. Dessa program innefattar stipendier för flickor och villkorade kontantbidrag. Vad gäller de senare är Brasiliens Bolsa Familia det största programmet i utvecklingsländerna; detta program omfattar cirka 46 miljoner människor och

Policies för att minska könsrelaterade orättvisor

2005 års mål om en jämn könsfördelning missades i de flesta utvecklingsländer, men avsevärda framsteg har gjorts sedan 1999 i flera av de länder som hade den största skillnaden i grundskoleinskrivning till flickornas nackdel. Här följer några exempel på hur detta gick till:

Burkina Faso: Flickornas skoldeltagande har uppmuntrats genom grupper för mödrar till skolbarn. Därtill behöver föräldrar till flickor som skrivs in i grundskolan inte längre betala avgifter till hem- och skolföreningar.

Etiopien: Utvecklingsprogram för utbildningssektorn fokuserar på åtgärder för att öka jämställdheten, särskilt för flickor, barn i herdesamhällen och barn med särskilda behov. Åtgärderna innefattar lokala sensibiliseringskampanjer, program för att följa flickor till skolan samt installation av toaletter och vatten i skolorna. Skolor för lärarutbildning (teacher training colleges) har infört kvoter för att öka antalet kvinnliga lärare.

Indien: Riktade åtgärder innefattar gratis läroböcker för alla flickor upp till årskurs 8, installation av separata toaletter för flickor, överbrygningskurser för flickor som inte går i skolan och rekrytering av kvinnliga lärare. Ett nationellt program som lanserades 2003 riktar sig till flickor från missgynnade grupper och landsbygden. Dess holistiska synsätt innefattar samhällsmobilisering, daghem för att befria flickorna från skötseln av sina syskon, gratis skoluniformer och läroböcker samt könsrelaterad sensitiviseringssträning för lärare.

Yemen: The National Girls' Education Strategy är navet i landets generella utbildningspolicy. De viktigaste beståndsdelarna är samhällsmobilisering för att öka medvetenheten om vikten av flickors och kvinnors utbildning, skapande av samskolor och flickskolor, särskilt på landsbygden, samt fler kvinnliga lärare. Flickor som examinerats från sekundär utbildning i avlägset belägna områden på landsbygden väljs ut för att undervisa lägre årskurser i lokala skolor. De får handledd praktik och professionell stöd. 2006 avskaffades skolavgifter för flickor.

inkluderar mer än 16 miljoner barn som får det särskilda utbildningsbidraget Bolsa Escola. 2005 omfattade det mexikanska programmet för fattigdomsminskning Progres-Oportunidades 5,3 miljoner barn, som fick kontantbidrag som var villkorat till dess skolnärvaro. En utökning av denna typ av program till alla barn i grundskoleåldern under fattigdomsnivån i arton latinamerikanska länder har av forskare beräknats till 2,4 miljarder US-dollar om året.

Program med villkorade kontantbidrag har ökat skolans tillgänglighet i flera latinamerikanska länder med medelhög inkomst. Att utöka dessa program till fattigare länder skulle kräva noggrann målinriktning och mycket strikta administrativa procedurer för att säkerställa transparens och minimera bedrägeri. Erfarenheten visar att det är mycket viktigt med en pilotfas för att identifiera de främsta hindren innan ett storskaligt program introduceras.

Vanliga hinder är politisk inblandning i urvalet av understödstagare, problem med betalningssystem och brist på kontroll. Ett annat vanligt problem är svag koppling mellan transfereringsprogram och utbildningspolicies. Transfereringsprogram är ofta utformade som säkerhetsnät för missgynnade familjer men saknar vanligtvis specifika lärandemål.

Flexibla modeller för barnarbetare

Barnarbete begränsar möjligheten att gå i skolan. Även om antalet barnarbetare världen över minskade mellan 2000 och 2004 är det fortfarande 218 miljoner barn som är anställda, vilket begränsar deras möjligheter till utbildning. Lagar som anger en minimumålder för arbete, som förbjuder vissa typer av barnarbete och gör skolgång obligatorisk finns i de flesta länder, men genomdrivandet är ofta svagt. Det är svårare när fattigdom är den största orsaken till att barnen arbetar. Understöd till familjer har gjort det möjligt för fler barn att gå i skolan men många fortsätter att arbeta.

Länder har infört alternativ för att tillgodose arbetande barns lärandebehov. Programmen är vanligen småskaliga och har inte utvärderats tillräckligt. Skolgången är flexibel och anpassad till arbets säsongen och kompenseras för förlorad tid genom oberoende lärandemoduler eller 'sommarskolor'. Intensivkurser för att hinna ikapp kan hjälpa arbetande barn att följa den undervisning de missat och så småningom bli upptagna i den reguljära skolan. I Bangladesh har en tvåårig överbrygningskurs nått mer än 350 000 stadsbarn som arbetar i den informella sektorn. Child Labour Eradication Programme i Brasilien arbetar på bred front: programmet innefattar understöd till familjer, kontroll av arbetsgivares efterlevnad av lagar som reglerar barnarbete, icke-formella ekvivalentprogram och aktiviteter utanför skolan. En utvärdering av detta program i tre landsbygdsdominerade stater visade på en nedgång i sannolikheten att ett barn arbetade, samt ett snabbare avancemang genom grundskolan.

Minska den etniska diskrimineringen i skolorna

Barn från urbefolkningar och etniska minoriteter är mindre benägna att skriva in sig i grundskolan och mer benägna att gå om en eller flera klasser. Data från tio latinamerikanska länder visar att skillnaderna i uppnådd utbildning mellan ursprungsbefolkningar och icke-ursprungsbefolkningar var större än köns- och områdesrelaterade skillnader.

Undervisningsspråk har en framträdande roll. Tvåspråkiga undervisningsprogram i Guatemala och Mexiko har förbättrat skolresultaten för barn från samhällen med ursprungsbefolkning. Sådana program kräver framställning av läromedel på lokala språk och särskild lärarutbildning. Barn som tillhör nomad- eller herdesamhällen är en annan grupp med särskilda behov som regeringar

i flera länder, inklusive Mongoliet och Etiopien, har tillgodosett genom att tillhandahålla skolor som erbjuder mat och logi, även om det kan finnas skäl till oro över deras kvalitet.

I Europeiska unionen är romska barn sårbara för utbildningsdiskriminering. Även om den systematiska segregeringen gradvis upphör är romska barn ändå utestängda på ett mer informellt sätt. Regeringsstrategier i centrala och östra Europa har innefattat ekonomiska incitament för skolor och elever och utnämning av klassmedlare för att stödja barn och deras familjer.

Inkluderande utbildning för personer med funktionshinder

Den nyligen antagna FN-konventionen om rättigheter för personer med funktionshinder förespråkar inklusiv utbildning på alla nivåer. Insikten om att det är bättre för barn med särskilda behov att undervisas i vanliga skolor ökar, särskilt i Europa, om än med olika former av särskilt stöd. Flera utvecklingsländer har på senare år tagit initiativ till att främja inklusiv utbildning. I Brasilien understryker 2002 års utbildningslag behovet för skolor att främja inskrivningen av barn med särskilda lärandebehov och uppdrar åt regeringen att tillhandahålla speciallärare. Etiopiens strategi för att tillgodose behov av särskild undervisning, vilken introducerades 2006, är utformad att främja inklusiv utbildning genom att utbilda lärare att identifiera inlärningssvårigheter och upprätta stödsystem.

Utvidga möjligheterna till lärande för ungdomar och vuxna

Utbildningsprogram för ungdomar och vuxna är fortfarande marginaliserade och underfinansierade. En del regeringar har på senare år arbetat för att utveckla nationella ramverk för att tillgodose ungdomars och vuxnas behov. Thailand, Indonesien och Nepal har ökat utbudet av icke-formell utbildning. Kina har utvecklat läromedel som kombinerar utbildning i läskunnighet med färdigheter jordbruk och entreprenörskap. Bangladesh, Indien och Senegal har utvecklat nära partnerskap med civila samhällsorganisationer (CSO) för att öka möjligheterna till lärande för ungdomar och vuxna. Senegals outsourcingmetod, som har spritt sig till flera länder i regionen, förlitar sig på icke-statliga leverantörer för att utforma och genomföra program inom ett av staten upprättat ramverk. Även om inskrivningen i sådana program stadigt ökar, utgör otillräckliga allmänna medel och bristande statlig kontrollkapacitet en begränsning. Brasilien har lanserat flera program som nått nästan 5 miljoner ungdomar och vuxna. I östra Asien och Stillehavsländerna har spridningen av lokala lärcentra som kombinerar utbildning med utvecklingsaktiviteter varit pådrivande för läs- och skrivkunnigheten.

Insikten om att det är bättre för barn med särskilda behov att undervisas i vanliga skolor ökar

Länder med en stor andel kontraktsanställda lärare i grundskolan är ofta de länder där inskrivningen har ökat snabbt

Förbättra lärandet

Alla länder står i varierande utsträckning inför utmaningen att förbättra kvaliteten på utbildningen. Det finns ingen enskild strategi för att förbättra lärandet, men hälsa och säkerhet i skolan, tillräckligt med lärandetid och resurser, kunniga och motiverade lärare och en effektiv pedagogik är viktiga beståndsdelar.

Länder som Kambodja, Mexiko och Sydafrika har tillämpat en mångsidig kvalitetsförbättring och inkluderat alla dessa beståndsdelar (se rutan).

Hälsa, säkerhet, lärandetid och läroböcker

Skolmåltsprogram är ett incitament för föräldrar att skriva in sina barn i grundskolan och låta dem gå kvar där. Utvärderingar från Chile och Bangladesh visar att programmen bidrar till att minska frånvaro och avhoppningar och öka inskrivningen. Att utöver skolmåltsiderna ge barnen matportioner att ta med sig hem medförde i trettiofyra länder i Afrika söder om Sahara en ihållande inskrivningsökning. Skolbaserade program för att främja hälsan har också förknippats med högre närvaro i grundskolan.

Koordinerade insatser för att stävja våld i skolan är fortsatt begränsade. Studier i flera afrikanska och sydasiatiska länder har visat att en kraftfull ledning, lärares förmåga

att lyssna och reagera på elevers oro samt möjligheter för elever att delta i skolans beslutsfattande var effektiva medel i våldsbekämpningen. Ett nära samarbete med lokala samhällen kan bidra till att övervinna könsrelaterat våld.

Många länder skulle eventuellt kunna förbättra lärandet om de ökade den officiella undervisningstiden till cirka 800 timmar om året och såg till att alla dessa timmar faktiskt ägnades åt lärande. Fler läroböcker förknippas också med bättre läranderesultat, särskilt när det gäller missgynnade elever. En del länder (t.ex. Kamerun, Etiopien, Guinea, Indien, Malaysia, Marocko och Nepal) har börjat distribuera läroböcker gratis till prioriterade områden eller utvalda grupper. Andra har avreglerat marknaden för läroböcker med framgång av varierande grad.

Kunniga och motiverade lärare

Dakar Framework for Action understryker att regeringar behöver stärka lärarnas status, moral och professionalism för att uppnå EFA-målet. Tidigare rapporter har analyserat strategier för detta (se rutan). Trots att ett stort antal extra grundskolelärare anställdes i många afrikanska länder söder om Sahara och i södra och västra Asien mellan 1999 och 2005 stod denna insats inte i paritet med den omfattande inskrivningsökningen under perioden. För att hantera bristerna och begränsa kostnaderna anställer många regeringar lärare på tidsbegränsade kontrakt. Kontraktsanställda lärare får vanligtvis mindre betalt än statsanställda lärare och är inte berättigade till förmåner som t.ex. sjukpenning och pension.

Länder med en stor andel kontraktsanställda lärare i grundskolan är ofta de länder där inskrivningen har ökat

Mångsidiga strategier för att förbättra utbildningskvaliteten

Kambodja lanserade Priority Action Programme 2000, som riktar sig till fattiga familjer genom att minska kostnaderna för skolgång, erbjuda stipendier för elever i sekundär utbildning, tillhandahålla frukost i fattiga skolor och introducera hälsovårdsåtgärder. Programmet inkluderar åtgärder för att förbättra lärarutbildningen och bidra för att uppmuntra lärare att ta tjänster i utsatta områden.

Mexiko har skalat upp program som riktar sig till utspridda landsbygdssamhällen och urbefolkningar. Programmen innefattar omsorg och utbildning för små barn, förbättring av grundskolans infrastruktur, läromedel, utbildning av utbildningspersonal och monetära incitament för lärare för att minska omsättning och frånvaro. Dessa åtgärder har minskat antalet barn som går om ett läsår och ojämlikheten i läranderesultat mellan barn från ursprungsbefolkningar och andra barn med upp till 30 %.

Sydafrika: Sydafrikas District Development Support Programme (1989–2003) syftade till att förbättra utbildningskvaliteten i klasserna 1 till 9 i fyra provinser med stora brister i utbildningen. Programmet innefattade lärarutbildning, tillhandahållande av läranderesurser och kapacitetsutveckling. Utvärderingar visade på vinster i läs- och skrivkunnet och matematik i åk 3.

Sätt att attrahera folk till läraryrket

- Sänka kraven för att få tillträde till lärarutbildning (Moçambique).
- Göra vägarna till lärarutbildning mer flexibla (Sydafrika).
- Förkorta utbildningscykeln för lärare (Ghana, Guinea, Malawi, Moçambique, Uganda, Förenade republiken Tanzania).
- Kombinera heltidsutbildning på internat med erfarenhet i skolmiljö (Kuba, Storbritannien).
- Använda modeller för distansundervisning (afrikanska landsbygden).
- Erbjud incitament för att öka prestationer och motivation, inklusive (a) adekvata lärarlöner, både jämfört med andra grupper och i reella termer; och (b) skäliga arbetsförhållanden.
- Tillhandahålla strukturer för livslångt lärande och professionella aktiviteter (Kina, Sri Lanka)

snabbt; 2002 var t.ex. 65 % av alla utbildare i Kamerun och 56 % av alla utbildare i Senegal kontraktsanställda lärare. Antalet elever per lärare i dessa två länder är fortfarande över 40:1. Information från tretton fransktalande länder i Afrika söder om Sahara visar att 50 % av alla lärare i nio av dem var anställda på kontraktsbasis. I många fall var sannolikheten större än för statsanställda lärare, att de hade mindre än en månads utbildning eller ingen utbildning alls. I Chad, Mauretanien och Togo har nästan tre fjärdedelar eller mer av de kontraktsanställda lärarna ingen eller endast litet utbildning. Lönerna tenderar att vara mellan en fjärdedel och hälften av de löner som betalas till fast anställda lärare.

Det finns inga entydiga belägg för hur lärandet påverkas av kontraktsanställda lärare och de som finns är begränsade. Där kontraktsanställda lärare har anställts lokalt har en positiv effekt iakttagits när det gäller betyg på prov, men detta är inte systematiskt. Frånvaron är ungefär densamma eller högre än för statsanställda lärare, men inte heller här går det att generalisera.

Går det att långsiktigt upprätthålla två olika grupper av lärare med mycket olika tjänsteförhållanden? Detta är en stor utmaning för regeringar. Policyramverk bör utvecklas som bevarar kontraktsundervisningens flexibilitet och intresse lokalt och samtidigt säkerställer att kvaliteten upprätthålls. I det längre perspektivet bör den kontraktsanställda läraren erbjudas möjlighet till en karriär som fast anställd, vilket är fallet i t.ex. Senegal, Mali och vissa stater i Indien.

Utplacera lärare i underförsörjda områden

Många länder kan ha ett högt antal elever per lärare – ett tecken på lärarbrist – i vissa regioner medan det i andra regioner är lägre. (Exempel på detta är Bangladesh, Kambodja, Etiopien, Moçambique, Uganda och Förenade republiken Tanzania). Lärarna kan föredra att arbeta i urbana områden av flera skäl, som mestadels är förknippade med livskvalitet, arbetsförhållanden, möjligheter till yrkesutveckling och tillgång till hälso- och sjukvårdsinrättningar. Kulturella och säkerhetsrelaterade förhållanden på landsbygden kan också bidra till att försvåra anställningen av kvinnliga lärare.

Regeringar använder olika strategier för utplacering av lärare för att minska geografiska skillnader. I ett system som introducerades i Turkiet 2000 måste lärare i kommunala skolor tjänstgöra tre till fyra år i en underbetjänad region. I Kina avstår regeringen från universitetsavgifter och erbjuder ett år gratis kurser på mastersnivå om nyutexaminerade elever accepterar en treårig stationering på landsbygden. I Lesotho och Nigeria utbetalas en bonus eller hardship allowance (bidrag för särskilda svårigheter) till lärare som samtycker till att undervisa i skolor på landsbygden. Betalningsförseningar i Nigeria har emellertid gjort denna policy ineffektiv till stora delar

och den har inte lett till någon omfattande omlokalisering till landsbygdsområden.

Undervisning och lärande

Tillvägagångssätt i klassrummet påverkar undervisning och lärande. Särskilt viktiga är kursplanen, användning av barnens modersmål, utvärdering och utnyttjande av ICT.

Elevcentrerade kursplaner

Landspecifika fallstudier som genomförts för denna rapport avspeglar en trend att revidera kursplanerna för att göra interaktionen i klassrummet mer dynamisk och elevcentrerad. 'Chalk-and-talk'-metoden får allt oftare ge vika för ett mer upptäcktsbaserat lärande och ett lärande med större tonvikt på resultat, som inte bara fokuserar på det traditionella framplockandet av fakta och information. Kina, Marocko och Turkiet tillhör de länder som reformerat sina kursplaner sedan 1999. Lika viktigt är det att undervisningen är tillräckligt strukturerad så att eleverna under sina tidiga skolår kan uppnå grundläggande kunskaper som läs- och skrivkunnetlighet.

HIV-/AIDS-utbildning

En annan viktig nyhet på senare år har varit införandet av undervisning om HIV/AIDS. En undersökning i arton låginkomstländer visade att nästan alla länder hade upprättat en kursplan för HIV/AIDS, men att genomförandet var begränsat. Andra studier av skolbaserade HIV-/AIDS-kurser i utvecklingsländer visade att ökad HIV-relaterad kunskap hade stor effekt. Sådana kurser kräver att lärarna har möjligheter till fortbildning; men dessa möjligheter är dock för begränsade.

Främja två- och flerspråkig undervisning

Forskning har löpande visat att det är lättare för barn att tillgodogöra sig språkliga och kognitiva färdigheter på sitt modersmål; färdigheter som de sedan kan överföra till ett nationellt eller regionalt språk med större utbredning. Mycket återstår att göra när det gäller att främja undervisning på flera språk och initieell undervisning på modersmålet i grundskolan, även framsteg görs. Kambodja har introducerat flera minoritetsspråk som undervisningsspråk i pilotprojekt. Zambias Primary Reading Programme använder barnens modersmål som första undervisningsspråk under de första tre skolåren. Indien håller starkt på principen om undervisning på modersmålet. Tvåspråkig och flerspråkig undervisning kan spela en viktig roll när det gäller att förbättra lärandet, men länder måste säkerställa att det finns tillräckligt med lärare med adekvata kunskaper i modersmålet och att läranderesurser på olika språk är brett tillgängliga.

Mycket återstår att göra när det gäller att främja undervisning på flera språk och initieell undervisning på modersmålet i grundskolan, även framsteg görs

Genom att investera i utbildning i postkonflikt-situationer sänder regeringar och det internationella samhället ut en kraftfull signal om framtiden

Förbättra utvärderingen

Utvärderingar kan hjälpa regeringar att förbättra kvaliteten på utbildningen. I Zambia har en nationell utvärdering lett till en riktad utdelning av läromedel till skolor där studieresultaten var lägst. Det finns en risk för att utvärderingssystemen knyts för hårt till belöningar och sanktioner, vilket kan leda till att skolor överdriver elevers framsteg eller hindrar dåligt förberedda elever att delta vid prov. Många länder (Malawi, Namibia, Swaziland) rör sig i riktning mot ett system där lärarna fortlöpande utvärderar eleverna för att ge dem regelbunden feedback. För att vara effektiva måste utvärderingarna samordnas med kursplanen, lärarna vara utbildade att använda dem och föräldrarna hållas informerade om sina barns framsteg eller svårigheter.

ICT: ett framväxande verktyg för lärande

ICT-expansionen har underlättat ökad användning av distansundervisning och pedagogiska nyheter i klassrummet. Med utvecklingsländernas behov att utbilda miljontals nya lärare kan distansundervisning vara till hjälp både vid initieell utbildning och vid vidareutbildning. I Latinamerika, används ICT i tio länder för att förbättra kvaliteten på lärarutbildningen. Indien skickade upp EDUSAT; världens första dedikerade utbildningssatellit som återsänder distansundervisningsprogram till skolor, högskolor, institutioner för lärarutbildning och icke-formella utbildningscentra. Äldre teknologier fortsätter att spela en viktig roll när det gäller att öka tillgängligheten av både formell och icke-formell utbildning. Radio och TV har bidragit till att öka tillgängligheten av sekundär utbildning i bl.a. Brasilien, Indien och Mexiko.

ICT har potential att förbättra utbildningskvaliteten genom nya lärandesätt som är mer interaktiva och deltagande. Tekniken kan också länka samman skolor så att de kan utbyta erfarenheter. Skolnätverk har blivit vanligare på senare år. SchoolNet Africa innefattar mer än tjugo afrikanska länder medan New Partnership for Africa's Development har lanserat en kampanj för att ansluta mer än 550 000 skolor i Afrika till Internet 2020.

Trots entusiasmen över ICT är rigorösa studier av dess påverkan på lärande fortfarande begränsade och resultaten blandade, särskilt i utvecklingsländer. Landstudier indikerar att arbete för att framgångsrikt integrera ICT i klassrummen förlitar sig på ett holistiskt tillvägagångssätt som innefattar kursplanen, lärarutbildning och satsningar på infrastruktur.

Återupprätta utbildningen vid svåra förhållanden

Även om antalet väpnade konflikter världen över har minskat fortsätter de flesta krig att utkämpas i utvecklingsländer, där civilbefolkningen utgör de flesta offer.

Utbildning för barnsoldater i södra Sudan

Miith-Akolda-kursplanen, som utvecklats av CARE under kriget i södra Sudan, syftar till att avväpna och rehabilitera barn med anknytning till väpnade grupper. Genomgångsläger upprättades på avstånd från frontlinjens stridszon. Förutom skolklasser innefattade programmet aktiviteter som problemlösning, hälsa och hygien, sång och dans, barns rättigheter, sagoberättande, sport och skolgymnastik. Programmet var flexibelt utformat, eftersom barnen i början ofta inte kunde hantera flera timmars lärande. Den tid som spenderades i skolan ökades gradvis allteftersom barnen vände sig vid livet i lägren och lärde sig rutinuppgifter som att tvätta sig, bereda måltider, samla ved och hämta vatten och tvätta kläder. Resultatet blev att barnen tog ansvar för lägren, och rutinerna hjälpte dem att få stabilitet i sina liv, så att den långsamma processen med återintegrering och lärande kunde äga rum.

Ett särskilt allvarligt brott mot de mänskliga rättigheterna är rekryteringen av barn till väpnade grupper: uppskattningsvis 250 000 barn fortsätter att användas som barnsoldater. Det är livsviktigt för barnsoldater att återintegreras i sina samhällen genom särskilt utformade program, som i södra Sudan (se rutan).

Genom att investera i utbildning i postkonfliktsituationer sänder regeringar och det internationella samhället ut en kraftfull signal om framtiden. I Uganda, till exempel, under den första valkampanjen på 1990-talet då landet befann sig i en postkonfliktsituation tillkännagav det regerande partiet att grundskoleavgifterna skulle avskaffas, vilket bidrog till att återupprätta tron på en fredligare framtid. Att återställa skolans infrastruktur är en prioritet i postkonfliktperioder som ofta kännetecknas av en brist på skolad arbetskraft. Alternativa former av skolgång kan spela en roll, som i Afghanistan. Sedan talibanernas fall 2001 har enskilda organisationer hjälpt till att etablera både samhälls- och hembaserade skolor som bidragit till att återge hoppet till krigshärjade samhällen. Korta avstånd till skolan, en säker lärandemiljö och lokalt anställda kvinnliga lärare är några av de utmärkande drag som främjat flickors inskrivning.

Det krävs försiktighet vid förespråkande av utbildning i postkonfliktsituationer. Under vissa förhållanden – såsom segregerade skolor, modersmål som inte erkänns i skolor, negativa bilder i läroböcker – kan utbildning bidra till ett våldsklimat. Fredsutbildning och multikulturell utbildning bidrar till att övervinna misstro och hat mellan grupper och ger ungdomar verktyg som de kan använda till kritisk analys av sina attityder och till att kommunicera på ett sätt som förhindrar konflikt.

Utgifter för utbildning: ökar i regioner med de största behoven

Kostnad för skolgång: fortfarande för hög för de fattigaste

Grundläggande utbildning: gynnas av skuldåtgärdsinitiativ

Kapitel 4 Framsteg i finansiering av utbildning för alla

Givare: för många som prioriterar utbildning efter grundskolenivå

Bistånd till grundläggande utbildning: en uppgång mellan 2000 och 2004, men en nedgång år 2005

Byte från stöd på projektnivå till stöd på sektornivå: bättre samordning

Regeringarna har det yttersta ansvaret för att EFA-målen uppnås har, men för många länder, särskilt de fattigaste, beror framstegen även på stöd från givare. Det finns en slags överenskommen inbäddad i Dakar Framework for Action: om utvecklingsländernas regeringar visar att EFA-målen prioriteras högre, genom ökade utgifter och vederhäftiga planer som utvecklats i brett samförstånd, kommer givarna att tillhandahålla de extra resurser som krävs för att genomföra dessa planer.

Det har gått sju år sedan Dakar Framework for Action undertecknades av 164 länder. Vad har hänt på dessa områden? Detta kapitel granskar nationella ekonomiska utfästelser, trender i biståndet till grundläggande utbildning och initiativ för att göra biståndet mer effektivt.

Spenderar regeringar tillräckligt på grundläggande utbildning?

En majoritet av regeringarna, särskilt i de minst utvecklade länderna och mest påfallande i Afrika söder om Sahara, har antagit utmaningen att ge högre ekonomisk prioritet åt utbildningen, inklusive den grundläggande

utbildningen. Ändå avsätter många länder en mycket liten andel av sin BNI och sina totala statsutgifter till utbildning.

Länder i Nordamerika och Västeuropa, Latinamerika och Västindien och Afrika söder om Sahara spenderar i genomsnitt 5 % eller mer av sin BNI på utbildning. Alla andra regioner spenderar mindre (se tabell 1). Genomsnittet ger inte hela bilden: i östra Asien och Stillhavsländerna, Latinamerika och Västindien och Afrika söder om Sahara varierar utgifterna för utbildning som andel av BNI med åtminstone nio procentpoäng länderna emellan.

Totalt sett ökade utgifterna för utbildning som andel av BNI mellan 1999 och 2005 i femtio av de åttiofyra länderna med data för båda åren. I Latinamerika och Västindien, östra Asien och Stillhavsländerna, södra och västra Asien samt arabländerna var antalet länder där andelen ökade nästan lika många som antalet länder där andelen minskade (totalt nitton respektive tjugotre). I Afrika söder om Sahara ökade emellertid andelen i arton av tjugofyra länder.

En majoritet av regeringarna, särskilt i de minst utvecklade länderna och mest påfallande i Afrika söder om Sahara, har antagit utmaningen att ge högre ekonomisk prioritet åt utbildningen

Table 4.1: Total public expenditure on education as % of GNP and as % of total government expenditure (median), 2005

Sub-Saharan Africa	Arab States	Central Asia	East Asia and the Pacific	South and West Asia	Latin America and the Caribbean	North America and Western	Central and Eastern Europe
Total public expenditure on education as % of GNP							
5.0	4.5	3.2	4.7	3.6	5.0	5.7	4.9
Total public education expenditure as % of total government expenditure							
17.5	25.7	18.0	15.0	14.6	13.4	12.7	12.8

Att spendera offentliga medel på primärutbildning är ett av de starkaste policyvapen en regering kan ta till för att avancera en agenda för fattigdomsminskning

Utbildningsutgifter som andel av BNI innefattar flera faktorer, inklusive regeringars förmåga att driva in inhemsk skatt. Om utbildningsutgifterna utgör en relativt låg andel av BNI betyder det inte nödvändigtvis att regeringen prioriterar utbildning lågt; det kan vara ett tecken på en liten offentlig sektor.

Utgifter för utbildning som andel av de totala statliga utgifterna kan vara ett mer direkt mått på prioritet. Data för 2005 finns tillgängliga för 107 länder. Bland arabländerna tenderar länderna med data att avsätta en avsevärt högre andel av de totala utgifterna till utbildning än regeringar i andra regioner (se tabell 1). Regionen med det näst högsta medelvärdet är Centralasien, med 18 %, följt av Afrika söder om Sahara (17,5 %). För östra Asien och Stillhavsländerna, Latinamerika och Västindien samt södra och västra Asien var de genomsnittliga andelarna mellan 15 % och 13 %. Återigen är variationen stor mellan länderna i varje region.

Information om förändring i utbildningens andel av de totala statliga utgifterna mellan 1999 och 2005 är bara tillgänglig för fyrtio länder, av vilka femton ligger i Latinamerika och Västindien. Bland dessa fyrtio ökade samtliga fyra arabländer sin andel, medan endast två av fyra gjorde det i södra och västra Asien och ett av fem (Lesotho +30 %) i Afrika söder om Sahara.

Tillväxttakten för totala utgifter för utbildning sedan 1999 har varit imponerande för många länder. För de tjugofyra länder med data i Afrika söder om Sahara var den genomsnittliga tillväxttakten 5,5 % om året eller mer; för fem länder i södra och västra Asien var den 5,1 %. Tillväxttakten var lägre i östra Asien och Stillhavsländerna (4,7 %) och Latinamerika och Västindien (2,4 %). Den högsta tillväxttakten (8,1 %) registrerades i Centralasien.

Det är stimulerande att utgifterna för utbildning har ökat ganska snabbt i de två regioner där de flesta av världens barn som inte går i skolan bor (Afrika söder om Sahara och södra och västra Asien); det gäller emellertid inte alla länderna i regionerna.

Utgifter för grundskoleutbildning prioriteras i låginkomstländer

I låginkomstländer går i genomsnitt nästan hälften av de totala utgifterna för utbildning till grundskoleutbildning, jämfört med cirka 34 % i medelinkomstländer och 25 % i höginkomstländer. I Nordamerika och Västeuropa är genomsnittsandelen 27 %, i Latinamerika 40 % och i Afrika söder om Sahara 50 %. Jämfört med medel- och höginkomstländer är andelen som går till sekundär utbildning särskilt liten (28 %) i låginkomstländerna. Allteftersom trycket att utöka inskrivningen i sekundärskolan blir större ökar även tävlingen med primärskolan om en ökad utbildningsbudget. Information om förändringar i grundskoleutbildningens andel av de offentliga utgifterna mellan 1999 och 2005 är begränsad till nitton

utvecklingsländer och mycket blandad (ökning i sju, minskning i tolv).

Att spendera offentliga medel på primärutbildning är ett av de starkaste policyvapen en regering kan ta till för att avancera en agenda för fattigdomsminskning. En studie i Etiopien visade att ökade offentliga utgifter för utbildning mellan 1996 och 2000 ledde till att mer pengar spenderades på de fattigaste hushållen på landsbygden och på flickor, särskilt den fattigaste kategorin.

Geografiska skillnader i utbildningsutgifter är oftast störst inom stora länder, särskilt länder med en federal struktur. På senare år har t.ex. Brasilien, Indien och Nigeria vidtagit åtgärder för att kompensera relativt underutvecklade och underfinansierade regioner, vilka vanligtvis har den lägsta tillgången till utbildning och den lägsta utbildningsnivån.

Höga avgifter för fattiga hushåll

Även om en del regeringar har tagit initiativ till att minska hushållens ekonomiska börda för skolgång är verkligheten den att familjer i många länder fortfarande måste ge betydande bidrag till sina barns utbildning, vilket begränsar tillgången för de fattigaste.

Först är det bidrag till själva utbildningsinstituten. En studie av elva utvecklingsländer i låg- och medelinkomst kategorin visar att hushållen i nio av dessa länder står för mer än en fjärdedel av ländernas totala utbildningsutgifter. I Chile och Jamaica överstiger hushållens andel 40 % och det finns belägg för att den stigit i Argentina, Chile, Indien, Jamaica och Thailand. Regeringarna i utvecklingsländer tenderar i allmänhet att finansiera en större del av den primära och sekundära utbildningen än den tertiära. Ändå betalar hushållen ofta runt 20 % av de totala utgifterna för utbildningen på den primära och den sekundära nivån.

Trots garanti om en gratis grundskoleutbildning i ländernas konstitution måste de flesta barnen i de kommunala grundskolorna betala någon form av avgift, vanligen för uniformer, läromedel, transporter, bidrag till hem- och skolföreningar och för förbättringar av skollokalerna. En nyligen genomförd undersökning visade att det endast var sexton länder av nittiofyra som hade en helt gratis utbildning på grundskolenivå. 'Brist på pengar', 'ekonomiska problem', 'måste arbeta', 'familjen har inte råd med skolutgifterna' är de huvudsakliga anledningarna som uppges i flera studier till varför barn inte går i skolan. I Uganda uppgav 71 % av barnen i en undersökning att kostnaderna var den huvudsakliga orsaken till att de, innan skolavgifterna avskaffades, slutade skolan. Kostnaderna kan uppgå till en tredjedel av hushållets inkomst, vilket är en stor börda för de fattigaste familjerna. I de flesta länder anslår de fattiga en högre andel av sina resurser till utbildning än bättre bemedlade hushåll.

Den ekonomiska påfrestning som det innebär att fortsätta en utbildning efter grundskolan är ofta betydande för hushåll med lägre inkomster. I Nicaragua representerar kostnaderna för att ha ett barn i sekundär utbildning cirka 35 % av den totala utgiften per person i de fattigaste hushållen, jämfört med 9 % för ett barn i primär utbildning. I Moçambique kunde hushållets utgifter för ett barn i lägre sekundärutbildning innan skolavgifterna avskaffades uppgå till nio gånger beloppet för ett barn i primärutbildning.

Effekter av dessa kostnader förvärras då pga att det finns många hushåll tenderar att investera mindre på barn som inte tycker att det är viktigt att gå i skolan och att det finns kulturella normer som leder till särbehandling av barn i samma hushåll. Vid urval missgynnas vanligen flickor och äldre barn.

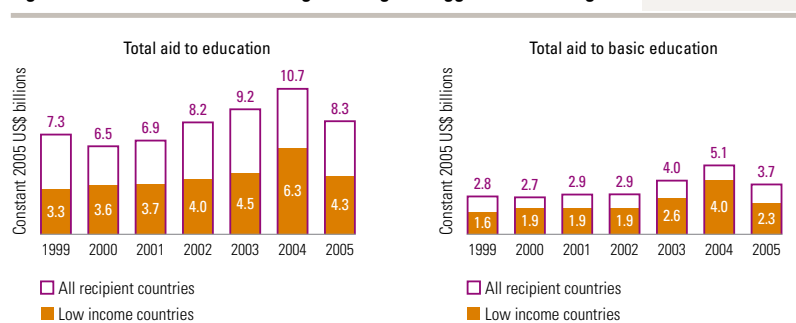
Externt bistånd till EFA

Dakarmötet 2000 var avsett att gjuta ny kraft i rörelsen mot förverkligandet av en allmän grundskoleutbildning och grundläggande utbildning och galvanisera ökat givarstöd. Under åren omedelbart efter Dakarmötet ökade det totala offentliga utvecklingsbiståndet (ODA) till utbildning snabbt och nådde 10,7 miljarder US-dollar 2004, jämfört med 6,5 miljarder US dollar 2000, en ökning med 65 % i reella termer (se figur 5). 2005 minskade anslagen emellertid med 2 miljarder US-dollar, vilket tog engagemanget för utbildning tillbaka till 2002 års nivå. Andelen bistånd som anslagits till utbildningssektorn förblev stabil på cirka 13 % i utvecklingsländer och 16 % i låginkomstländer.

Det totala biståndet till grundläggande utbildning i alla utvecklingsländer ökade ännu snabbare mellan 2000 och 2004, med 90 %, från 2,7 miljarder US-dollar till 5,1 miljarder US dollar – men föll även med 27 % 2005. Det är svårt att utvärdera om detta fall berodde på den normala volatiliteten i biståndsutrustelser eller om det avslöjar en verklig förändring i givarnas engagemang i utbildning. 2004 gav några av de största givarna mycket stora biståndsbelopp till utbildning, särskilt grundläggande utbildning, till flera stora länder.

Utbetalningar av biståndsmedlen mäter den faktiska överföringen av ekonomiska resurser och sålunda det belopp av ODA som spenderas på utbildningssystemen i mottagarländerna. Utbetalningarna 2005 för utbildning i utvecklingsländerna uppgick till totalt 6,7 miljarder US dollar, upp från 4,4 miljarder US-dollar 2002 (11 % om året). Utbetalningarna för grundläggande utbildning förblev stabila 2005 med 2,8 miljarder US-dollar. Då utfästelserna minskade avsevärt 2005 kommer utbetalningarna sannolikt att stå kvar på samma nivå eller till och med minska under några år framöver.

Figur 5: Totalt bistånd till utbildning och till grundläggande utbildning 1999–2005



Source: See Chapter 4 in the full EFA Report.

Ökad fokus på låginkomstländer

Ökningen i totalt bistånd till utbildning sedan 1999 har särskilt gynnat låginkomstländer. Biståndet till utbildning i dessa länder uppgick till 5,3 miljarder US-dollar i genomsnitt för 2004 och 2005, en ökning från ett årligt genomsnitt på 3,5 miljarder US-dollar 1999 och 2000. Deras andel av det totala biståndet till utbildning ökade från 50 % till 56 %. Trenden var ännu mer markant i biståndsanslagen till grundläggande utbildning. 2004 och 2005 mottog låginkomstländerna i genomsnitt 3,1 miljarder US-dollar årligen, nästan tre fjärdedelar av biståndet till grundläggande utbildning till alla utvecklingsländer, en ökning från 1,8 miljarder US-dollar 1999 och 2000.

Den regionala utbetalningen av bistånd till utbildning har också förändrats sedan 2000. Medan länderna i Afrika söder om Sahara fortsätter att motta det största beloppet för utbildning och för grundläggande utbildning ökade andelarna för södra och västra Asien från 12 % till 20 % för utbildning och från 16 % till 31 % för grundläggande utbildning.

Detta betyder inte att biståndet för grundläggande utbildning är inriktat på de mest behövande av de fattigaste länderna. Två enkla jämförelser antyder att så inte är fallet. Länder med en hög andel barn som inte går i skolan (t.ex. Burundi, Chad, Elfenbenskusten, Mali, Niger) fick relativt låga biståndsbelopp för grundläggande utbildning per barn i grundskoleåldern. Och en del länder med en relativt hög inkomst per capita fick relativt stora belopp biståndsbelopp för grundläggande utbildning per barn i grundskoleåldern, medan en del fattiga länder fick relativt låga belopp. De trettiofem bräckliga staterna fick 14 % av allt bistånd till grundläggande utbildning 2005, i likhet med den andel de fick 1999.

Vad gäller de femton största mottagarländerna 2004 och 2005 fick fyra länder i södra och västra Asien (Afghanistan, Bangladesh, Indien och Pakistan) 17 % av allt bistånd till utbildning och fem länder i Afrika söder om Sahara (Burkina Faso, Moçambique, Senegal, Uganda och Förenade republiken Tanzania) fick 10 %. De fyra

2004 och 2005 mottog låginkomstländerna i genomsnitt 3,1 miljarder US-dollar årligen, för grundläggande utbildning, en ökning från 1,8 miljarder US-dollar 1999 och 2000

Några av de största givarna till utbildningssektorn, som Frankrike, Tyskland och Japan, anslår mindre än en tredjedel av sitt totala utbildningsbistånd till utbildning på grundläggande nivå

största mottagarna av bistånd till grundläggande utbildning finns i södra och västra Asien; Indien fick ensamt 11 % av de totala anslagen till grundläggande utbildning under 2004–2005. Andelen bistånd till grundläggande utbildning av det totala biståndet till utbildning har ökat för vart och ett av de tio största mottagarländerna.

Givarstrategier för utbildning

Prioriteringen av utbildning i det totala biståndet varierar mycket bilaterala givare emellan. Frankrike var den största biståndsgivaren till utbildningssektorn 2004–2005 med ett anslag på 1,5 miljarder US-dollar per år, eller 40 % av sitt totala sektorbistånd. De näst största givarna var Japan och USA, vars bistånd till utbildning i genomsnitt uppgick till 1 respektive 0,7 miljarder US-dollar per år. Dessa nivåer representerar emellertid en relativt liten del av deras totala bistånd. Japan anslår 12 % av sitt sektorstöd till utbildning (upp från 5 % år 1999) och USA mindre än 4 %. Bland de multilaterala givarna var Världsbankens internationella utvecklingsfond (IDA) och Europeiska kommissionen de största bidragsgivarna till utbildning 2004 och 2005 (1,4 respektive 0,8 miljarder US-dollar per år).

Bilaterala givare har haft olika strategier för grundläggande utbildning. För vissa, inklusive Kanada, Danmark, Finland, Irland, Nederländerna, Norge, Storbritannien och USA, är grundläggande utbildning en topprioritet och de anslår mer än hälften av sitt utbildningsbistånd till det. Men några av de största givarna till utbildningssektorn, som Frankrike, Tyskland och Japan, anslår mindre än en tredjedel av sitt totala utbildningsbistånd till utbildning på grundläggande nivå (se tabell 2). Dessa givare anslår en ansevärd del av sitt utbildningsbistånd till utbildning på postsekundär nivå. Och det står klart, även om data är svårtillgängliga, att givarna anslår mycket låga nivåer av bistånd till förskoleutbildning och utbildning i läs- och skrivkunnet för vuxna.

Multilaterala givare anslog 2004 och 2005 i genomsnitt 53 % av sitt totala utbildningsbistånd till utbildning på den grundläggande nivån, jämfört med 43 % för bilaterala givare. Den bilaterala andelen avspeglade emellertid en ökning med åtta procentpoäng under 1999–2000. Fast Track-initiativets katalytiska fond (för länder med begränsad givarrepresentation) anslog hela sitt bistånd till grundläggande utbildning. Givare hade till 2006 bidragit med totalt 570 miljoner US-dollar till fonden med utfästelser om ytterligare 360 miljoner US-dollar före

Uner lärarens överinseende räknar denna unga flicka. I denna skola i Indonesien delar flera årskurser samma klassrum.



Tabell 2: Givares bistånd till utbildning och grundläggande utbildning, genomsnittsbelopp 1999-2000 och 2004-2005

	Total aid to education		Total aid to basic education		Basic education as a share of total education		Basic education as a share of total sector-allocable ODA	
	1999–2000 annual average	2004–2005 annual average	1999–2000 annual average	2004–2005 annual average	1999–2000 annual average	2004–2005 annual average	1999–2000 annual average	2004–2005 annual average
	Constant 2005 US\$	Constant 2005 US\$	Constant 2005 US\$	Constant 2005 US\$	(%)	(%)	(%)	(%)
France	1 548	1 537	354	279	23	18	9	7
Japan	517	1 047	213	281	41	27	2	3
Germany	829	760	119	146	14	19	3	3
United States	355	672	194	563	55	84	3	3
United Kingdom	435	646	320	540	74	84	8	13
Netherlands	272	570	176	375	65	66	12	13
Canada	95	223	48	173	51	78	6	11
Norway	137	186	85	117	62	63	8	9
Spain	225	155	68	59	30	38	6	7
Belgium	89	155	15	35	17	23	3	4
Denmark	69	137	42	82	61	60	4	6
Sweden	68	129	44	66	65	51	5	4
Australia	239	127	63	57	26	45	6	5
Austria	122	89	5	4	4	5	2	2
Italy	53	86	15	39	29	46	3	9
Finland	26	66	12	40	44	61	7	10
Ireland	17	61	9	38	51	63	14	12
Portugal	36	60	9	8	26	14	4	4
New Zealand	0	58	0	31	...	54	...	19
Switzerland	45	35	19	16	43	45	3	2
Greece	0	30	0	4	...	14	...	3
Luxembourg	0	26	0	12	...	46	...	11
Total DAC	5 180	6 812	1 811	2 944	35	43	5	6
International Development Association	787	1 355	406	822	52	61	7	9
European Commission	709	762	451	351	64	46	7	4
Asian Development Fund	125	308	9	78	7	25	1	5
African Development Fund	74	141	46	55	62	39	7	4
UNICEF	28	64	28	63	100	99	16	14
Fast Track Initiative	0	44	0	44	...	100	...	100
Inter-American Development Bank	5	35	3	15	50	42	1	4
Special Fund	1 734	2 709	945	1 428	55	53	6	6
Total multilaterals	6 914	9 520	2 756	4 373	40	46	5	6
Total								

Note: (...) indicates that data are not available.

Source: See Chapter 4 in the full EFA Report.

utgången av 2007. I slutet av juni 2007 hade 130 miljoner US-dollar betalats ut till arton länder.

Bland vissa av de största bidragsgivarna till utbildning minskade biståndet till grundläggande utbildning dramatiskt 2005. Storbritannien och IDA minskade sina anslag med 70 respektive 80 %. De givare som minskade sitt bistånd mest 2005 var de som hade koncentrerat sina utbetalningar 2004, när Indien och Bangladesh fick tre fjärdedelar av Storbritanniens bistånd till grundläggande utbildning och hälften av IDAs. Andra givare har en bredare spridning på sitt bistånd. Frankrike, USA och Europeiska kommissionen har en kärngrupp av länder till vilka de anslår bistånd till grundläggande utbildning nästan varje år; det som blir över sprids ut på flera länder. Det faktum att några få givare gav stora belopp i

bistånd till några få länder 2004 förklarar delvis den stora nedgången 2005. Men om en sådan nedgång upprepas i framtiden skulle situationen bli kritisk.

Skuldåtnadsprogram hjälper vissa låginkomstländer. För att kvalificera till skuldåtnadsprogrammet Enhanced Highly Indebted Poor Country Initiative, måste länderna upprätta och genomföra en strategi för fattigdomsminskning. Bland trettio länder som kvalificerade för skuldåtnad ökade utgifterna för program för fattigdomsbekämpning i genomsnitt från 6,4 % till 8,5 % av BNP mellan 1999 och 2005. I Mali styrdes i genomsnitt 37 % av besparingarna från skuldåtnaden till grundläggande utbildning varje år mellan 2001 och 2005. Detta resulterade i att utgifterna för grundläggande utbildning ökade med ytterligare 15 % under perioden.

Sedan 2000 har arbetet med att förbättra effekten av biståndet genom ökad harmonisering mellan givarna och en bättre matchning av givare och regeringsprioriteter accelererat

En mer effektiv biståndsgivning

I tjugoen av de sextioåtta minst utvecklade länderna var minst åtta större givare verksamma inom utbildningssektorn mellan 2003 och 2005 och tio av dessa länder hade minst tolv givare. Sedan 2000 har arbetet med att förbättra effekten av biståndet genom ökad harmonisering mellan givarna och en bättre matchning av givare och regeringsprioriteter accelererat. Många givare har ökat sitt stöd till program som når hela utbildningssektorn, i stället för att finansiera specifika projekt. Detta tillvägagångssätt minskar de höga transaktionskostnaderna för mottagarländerna jämfört med då olika utvecklingsorgan 'gör det själv' med sina egna enskilda projekt.

Förändringen mot bättre samordning givare emellan kulminerade i Parisdeklarationen om ett mer effektivt bistånd, vilken undertecknades 2005 av 107 länder och 26 internationella organisationer. Deklarationen introducerade indikatorer för framsteg och mål för god praxis för sina fem nyckelprinciper för biståndseffektivitet: ägarskap, harmonisering, givaranpassning, resultat och ömsesidig ansvarighet. Dessa principer är centrala även för EFA:s Fast Track-initiativ som betonar stöd från den lokala givargruppen till en plan för utbildningssektorn.

Parisdeklarationen föreskriver att 66 % av biståndsfördelningen skall gå till program snarare än till projekt före utgången av 2010. För hela utbildningssektorn, i alla länder, ökade andelen bistånd inom sektorprogram mellan 1999–2000 och 2004–2005 från 6 % till 18 %, medan andelen projektbistånd var konstant på 11 – 12 % (en stor del av det totala biståndet ges i form av tekniskt samarbete, inklusive stipendier till postsekundär utbildning). Förändringen var ännu större för den grundläggande utbildningen: stödet till sektorprogram ökade från 20 % till 34 % och projektstödet föll från 20 % till 13 %. Förändringen är ännu mer markant för de fattigaste länderna. Danmark, Norge, Kanada, Finland och Sverige anslog över 40 % av sitt bistånd till utbildning i form av sektorstöd 2004–2005.

Vissa villkor måste uppfyllas för att finansieringen av reformer på sektornivå skall fungera. Regeringarna måste ha 'ägarskapet' för reformen och den måste backas upp av finansministeriet. Det måste finnas tillräckligt med kapacitet i mottagarländernas ministerier för att säkerställa att beslut fattas och genomförs på ett effektivt sätt.

Hur väl fungerar det i mottagarländerna med de nya sätten att tillhandahålla bistånd? Förenade republiken Tanzania får cirka 50 % av allt bistånd i form av direkt budgetstöd från fjorton givare. Granskningar pekar på högre utgifter för både utbildning och hälsovård. Ändå hade landet 110 externt stödda utbildningsprojekt 2004 med en genomsnittlig storlek på under 1 miljon US-dol-

lar. I Bangladesh indikerade en utvärdering av Primary Education Development Programme, med stöd från tio givare, att samordningen mellan regering och givare var dålig. Biståndskontorets personal hävdade dessutom att givarna i stort sett tvingat på regeringen reformen av grundskoleutbildningen. Dessutom finns det i flera undersökta länder inte någon verklig policydialog mellan regering och givare på områden som t.ex. utbildningskvalitet.

Leder bistånd till grundläggande utbildning till bättre täckning och kvalitet? Trots förväntningar på detta är så inte nödvändigtvis fallet. Mottagande regeringar kan minska de belopp de anslår till grundläggande utbildning till förmån för sektorer som inte får något bistånd. Kvantitativa utvärderingar som analyserar effekten av bistånd till utbildningssektorn visar på en relativt liten men positiv effekt.

Flera givare har genomfört kvalitativa utvärderingar av sina program för grundläggande utbildning. En utvärdering av Världsbankens stöd till grundskoleutbildning mellan 1990 och 2005 kom till den slutsatsen att projekten hade hjälpt länderna att öka inskrivningen men att de hade varit mindre effektiva när det gällde att minska antalet avhoppare och förbättra läranderesultatet, särskilt i de missgynnade grupperna. Endast cirka 60 % av de 700 projekten ansågs sannolikt hållbara. En granskning av trettio två utbildningsprojekt som finansieras av den Asiatiska utvecklingsbanken visade att de mest framgångsrika var baserade på ett deltagande tillvägagångssätt och delat ägarskap.

Sammanfattningsvis kan sägas om finansieringsbilden att det sedan 2000 har varit en global acceleration av finansiella anslag till EFA, både från nationella regeringar och från givare; dock med stora variationer. I vissa länder har regeringar och givare anammat nya och mer effektiva sätt att arbeta tillsammans, medan de nödvändiga förutsättningarna ännu inte existerar i andra länder. Ändå har många fattiga länder visat att det är möjligt att prioritera upp anslagen till utbildning och givare har generellt sett börjat låta sig påverkas, om än inte enhälligt.

Kapitel 5. Vägen framåt



Rast i en skola i ett slumområde i Yemen.

När vi nu rör oss från halvvägsmarkeringen mellan Dakar och 2015 uppstår följande viktiga frågor. Vilka är utsikterna när det gäller att nå EFA-målen och hur kan regeringar och aktörer på alla nivåer påskynda rörelsen för en kvalitetsutbildning för alla?

Mer än 18 miljoner nya lärare kommer att behöva anställas till 2015 världen över

Prognoser för länder med relevanta data visar på följande, om ingen ytterligare acceleration äger rum:

- *58 av 86 länder som ännu inte infört allmän grundskoleutbildning kommer inte att nå detta mål till 2015;
- *72 av 101 länder kommer inte att lyckas halvera sin analfabetism till 2015;
- *endast 18 av de 113 länder som 2005 missade målet för en jämn könsfördelning i

Länder som gör stora framsteg mot en allmän grundskoleinskrivning har tenderat att öka sina utbildningsutgifter i andel av BNI. I länder där framstegen har varit långsammare har den genomsnittliga andelen minskat.

Mer än 18 miljoner nya lärare kommer att behöva anställas till 2015 världen över. I Afrika söder om Sahara står man inför de största utmaningarna: att uppnå målet med en allmän grundskola; lärarkåren måste öka från 2,4 miljoner 2004 till 4 miljoner 2015, utöver de 2,1 miljoner nya lärare som krävs för att ersätta dem som lämnar läraryrket.

Tillväxt i per capita-inkomst i alla låginkomstländer skapar en potential för regeringarna att öka sina utgifter för EFA, vilket även den ökande andelen av nationalinkomsten gör som regeringar i Asien och Afrika söder om Sahara avsätter till EFA. Men regeringarna behöver spendera mer på EFA och även på sekundär och tertiär utbildning.

Omfattningen på biståndet till grundläggande utbildning i låginkomstländer 2004 och 2005 – 3,1 miljarder dollar i genomsnitt per år – är långt under de uppskattade 11 miljarder US-dollar som krävs för att nå EFA-målen. Betydande biståndsbelopp har framgångsrikt kanaliseras till flera länder, inklusive Bangladesh, Indien, Moçambique och Förenade republikerna Tanzania, vilket indikerar att det finns möjligheter till uppskalning och utvidgning. Om alla bilaterala givare skulle öka sin andel av sitt totala sektorbistånd till grundläggande utbildning till minst 10 % kunde det bilaterala biståndet till grundläggande utbildning nå 8,6 miljarder US-dollar till 2010. Sammanslaget med det multilaterala biståndet till grundläggande utbildning kunde totalen höjas till 10 miljarder US-dollar.

Den prioritet som flera bilaterala givare ger grundläggande utbildning behöver öka. Flera givare anslår mindre än 10 % av sitt totala sektorbistånd till grundläggande utbildning. Ingen av de tre största sektorbiståndsgivarna – USA, Japan och Tyskland – anslog mer än 4 % till grundläggande utbildning 2004. Dessa givare kunde antingen öka utbildningsandelen av sitt totala bistånd (USA) eller öka andelen till grundläggande utbildning av det totala anslaget till utbildningssektorn (Tyskland och Japan), eller både och.

Fördelningen av ökade nivåer av bistånd till grundläggande utbildning är av stor vikt. Mindre än 2 % av biståndet till grundläggande utbildning går till förskoleutbildning och det finns tecken på att givare prioriterar program i läs- och skrivkunnsighet för ungdomar och vuxna lågt.

Vad säger prognoserna när det gäller den framtida fördelningen av bistånd mellan länderna för att uppnå EFA-målen? Totalt sett mottog de trettio två låginkomstländer som identifierats att ha de lägsta nivåerna på sin utbildningsutveckling en tredjedel av det totala biståndet till grundläggande utbildning 2004–2005, ungefär samma som före Dakar. Femton länder har emellertid fått sina planer godkända av FTI och ytterligare nio förväntas få det 2008. En viktig fråga i detta sammanhang är hur bistånd skall kanaliseras till de åtta återstående länderna, av vilka alla utom två är bräckliga stater. Sex av de trettio två länderna fick för varje barn i grundskoleåldern ett biståndsbelopp till grundläggande utbildning som låg under genomsnittet 2004–2005, och i fyra länder hade biståndsbeloppet per barn i skolåldern minskat betydligt sedan 1999–2000.

Mot en agenda för att förverkliga EFA

På global nivå:

- Alla intressenter måste se till att EFA-målen fortsätter att prioriteras bland övriga och nya utmaningar, som klimatförändringen och offentlig hälsa och att fokus inte bara ligger på en allmän grundskoleutbildning.* Polityc och genomförande måste betona inklusion, läs- och skrivkunnsighet, kvalitet, kapacitet, utveckling och finansiering.
- Den internationella arkitekturen bör göras mer effektiv och innefatta hela EFA-agendan.

Nationella regeringar behöver:

- ta fullt ansvar för alla EFA-mål, även om alla tjänster inte tillhandahålls av den offentliga sektorn;;
- inkludera de fattigaste och mest marginaliserade barnen genom en bättre skolinfrastruktur, avskaffa undervisningsavgifter, tillhandahålla extra ekonomiskt stöd till de fattigaste hushållen, erbjuda flexibel skolgång för barn och ungdomar som arbetar, och erbjuda inklusiv utbildning för funktionshindrade, utsprungsbefolkningar och andra missgynnade grupper;
- säkerställa upprätthållandet av en jämn könsfördelning och jämlikhet mellan könen;
- genomföra en storskalig rekrytering och utbildning av lärare;

- främja en mångfald av utbildningsprogram för ungdomar och vuxna;
- avsevärt utöka program för läs- och skrivkunnighet för vuxna;
- säkerställa att elever bemästrar grundläggande färdigheter genom att ägna särskild uppmärksamhet åt lärarutbildning, säkra och hälsosamma lärandemiljöer, undervisning på modersmål och adekvata läranderesurser;
- upprätthålla nivån på offentliga utgifter och vid behov öka dem;
- förbättra managementkapaciteten på alla regering-nivåer;
- upprätta formella kontakter med det civila samhället för att formulera, genomföra och följa upp policys.

Tecknen på framsteg efter Dakar är tydliga: beslutssamma nationella regeringar har gjort framsteg i alla regioner och ökat bistånd har stött dessa framsteg. Detta momentum måste upprätthållas och accelereras under den korta tid som är kvar till 2015, om rätten till utbildning vid alla åldrar skall kunna tillgodoses.

Det civila samhällets organisationer bör:

- ytterligare stärka organisationer som gör det möjligt för medborgarna att förespråka EFA och hålla regering och det internationella samhället ansvariga;
- säkerställa ett regelbundet och lämpligt deltagande tillsammans med regeringen vid utveckling, genomförande och uppföljning av utbildningspolicys;
- främja utbildning av sina medlemmar i analys av utbildningspolicys och finansiering.

Bilaterala och multilaterala biståndsorgan behöver:

- öka sitt bistånd till grundläggande utbildning och fördela det på ett annat sätt;
- öka andelen till grundläggande utbildning i bilateralt sektorstöd till minst 10 % och ytterligare öka det multilaterala stödet till utbildning;
- engagera sig långsiktigt för att göra det möjligt för finansministrar att godkänna större policyinitiativ;
- särskilt fokusera på Afrika söder om Sahara och bräckliga stater;
- öka biståndet till förskoleprogram, läs- och skrivkunighetsprogram, andra program för ungdomar och vuxna samt kapacitetsutveckling;
- fortsätta arbetet med att matcha bistånd som finansierar landledda sektorplaner.

Utbildning för alla 2015 kommer vi att klara det?

Årets EFA Global Monitoring Report konstaterar att vi nu är halvvägs till år 2015 och det internationella åtagandet att erbjuda utbildning åt alla. Den bedömer de framsteg som upprättats för att fler skall få tillgång till förskola, gratis grundskoleutbildning, jämställdhet i undervisningen, minskad vuxen-analfabetism och en förbättrad kvalitet i undervisningen.

Flera tydliga framsteg har gjorts, framför allt när det handlar om att få fler barn inskrivna i grundskolan. Många regeringar har vidtagit åtgärder för att minska utgifter för skolgång och för att underlätta flickors utbildning. Stora utmaningar finns dock kvar. Det finns inte tillräckligt med skolor, lärare och undervisningsmaterial. Fattigdom och orättvisor utgör fortfarande hinder för miljoner barn och ungdomar. Det finns i många fall bestämmelser som reglerar både tillgänglighet och kvalitet, men det kan behövas kraftigare åtgärder och från tidigast möjlig ålder för att nå de mest utsatta grupperna och för att kraftigt utvidga alfabetiseringsprogrammen för såväl unga som vuxna. Bistånd till utbildning måste också trappas upp i linje med de utfästelser som givarna gjorde år 2000.

Detta sammandrag av rapporten lyfter även fram innovativa projekt och strategier och understryker vikten av att ha en gemensam handlingsplan för att driva arbetet framåt.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织



www.unesco.org/publishing

Cover photo

Children studying at the Kishori Kendra
school in the State of Bihar, India.

© AMI VITALE / PANOS PICTURES

