

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Andjelija Trkulja

**Kritični pregled in premislek rezultatov
Milenijskih razvojnih ciljev na področju izobraževanja**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Andjelija Trkulja

Mentorica: red. prof. dr. Maja Bučar

**Kritični pregled in premislek rezultatov
Milenijskih razvojnih ciljev na področju izobraževanja**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

Kritični pregled in premislek rezultatov Milenijskih razvojnih ciljev na področju izobraževanja

Izobraževanje je razumljeno kot človekova pravica, ena izmed osnovnih potreb in kot del človeškega kapitala, ki vpliva na gospodarsko rast. Kot cilj in dejavnik razvoja je izobraževanje opredeljeno v globalnih razvojnih strategijah od nastanka OZN, vključno z Milenijskimi razvojnimi cilji. Diplomsko delo se osredotoča na doseganje univerzalnega primarnega izobraževanja, kot je zastavljeno v drugem cilju Milenijskih razvojnih ciljev. Kljub temu, da poročila interpretirajo dosežene rezultate kot uspešne, diplomsko delo poskuša ugotoviti, ali so izbrani kazalniki primerni za potrditev teh ugotovitev. Analiza podatkov pokaže, da so dosežki znotraj držav, med državami in med regijami neenakomerni ter da izbrani kazalniki ne povedo dovolj o kakovosti in univerzalni dostopnosti primarnega izobraževanja. Kljub nekaterim uspehom, cilj globalno ni dosežen, saj so neenakosti na več področjih še vedno zelo velike. Glede na to, da je izobrazba tudi cilj po sebi in ne le dejavnik razvoja, je potrebno še naprej vse napore vlagati v čim širše dostopno in kakovostno izobraževanje.

Ključne besede: izobraževanje, razvoj, razvojne strategije, Milenijski razvojni cilji.

Critical overview and reflection of second Millennium Development Goal on education

Education is perceived as human right, one of the basic needs, and a component of human capital influencing economic growth. Since the establishment of the UN, education has been recognized as a goal and factor of development in all of the UN development strategies including the Millennium Development Goals. This work focuses on achievements of universal primary education as provided in second goal of Millennium Development Goals. Although the reports interpret the achieved results as success, this work attempts to identify whether the selected indicators are appropriate to confirm these findings. Data analysis indicates that the achievements within countries, between countries and between regions are uneven and that the selected indicators do not entirely express the quality and universal accessibility of primary education. Despite of some achievements the goal has not been met globally, as extensive inequalities in many fields remain. Since education is not only a factor of development but also a goal in itself it is crucial to continue investing in widely accessible and quality education.

Key words: education, development, development strategies, Millennium Development Goals.

KAZALO

1	UVOD	7
1.1	Cilji diplomskega dela	7
1.2	Hipoteza	8
1.3	Raziskovalna vprašanja.....	8
1.4	Metodologija diplomskega dela.....	8
1.5	Struktura diplomskega dela	9
2	SPLOŠNO O RAZVOJU IN IZOBRAŽEVANJU.....	9
2.1	Pregled literature in teoretski okvir	11
2.2	Definicije razvoja.....	11
2.2.1	Koncept razvoja.....	11
2.2.2	Sklep	16
2.3	Definicija izobraževanja	16
2.3.1	Pismenost.....	18
2.3.2	Izobrazba kot človekova pravica	20
2.3.3	Izobrazba kot osnovna potreba	22
2.3.4	Izobrazba kot del človeškega kapitala	23
2.4	Povezava med razvojem in izobrazbo.....	24
3	IZOBRAŽEVANJE IN RAZVOJNI CILJI	26
3.1	Kratka (pred)zgodovina MDG	27
3.2	Milenijska deklaracija in Milenijski razvojni cilji (MDG 2000–2015).....	31
3.3	Izobraževanje v mednarodnih razvojnih strategijah OZN in v MDG	33

4	DRUGI CILJ MDG NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA	34
4.1	Kaj zasleduje drugi cilj MDG in s katerimi kazalniki se vrednoti.....	35
4.1.1	Drugi cilj MDG: Doseganje univerzalne primarne izobrazbe.....	35
4.1.2	Izbira kazalnikov drugega MDG	39
4.2	Poročila o MDG 2015.....	39
4.3	Podatki o začetnem in doseženem stanju MDG2 (izbrane regije in države) ...	41
5	KRITIČNE REFLEKSIJE.....	43
5.1	Problemi neposredne primerjave rezultatov	43
5.2	Izobraževanje in razvojna pomoč	44
5.2.1	Razmerje med vpisom in razvojno pomočjo	46
5.3	Kritično o drugem cilju MDG	48
5.3.2	Formulacija vsebine, napredovanje in kazalniki	49
5.3.3	Prezrte teme na področju izobraževanja: status učiteljev	52
5.3.4	Vpliv raziskav, dostopnosti in relevantnosti podatkov.....	53
6	ZAKLJUČEK.....	55
6.1	Odgovori na raziskovalna vprašanja.....	55
6.2.	Sklepne misli.....	59
7	LITERATURA	62

Kazalo tabel:

Tabela 4.1	Primerjava stanja glede na kazalnike drugega MDG leta 2000 in 2015.....	42
------------	---	----

ABECEDNI SEZNAM KRATIC

BDD	Bruto domači dohodek
BDP	Bruto domači proizvod
DvR	Države v razvoju, razvijajoče se države
EFA	Education for All (Izobrazba za vse)
GS	Generalna skupščina
HDI	Human Development Index
HDR	Human Development Report
ISCED	International Standard Classification of Education (Mednarodna standardna klasifikacija v izobraževanju)
MD	Millennium Declaration (Milenijska deklaracija)
MDG	Millennium Development Goals (Milenijski razvojni cilji)
ODBE	Operational definition of basic education (Operativna definicija osnovnega izobraževanja)
OZN	Organizacija združenih narodov
RD	Razvojna dekada
RS	Razvojna strategija
UPE	Universal primary education (univerzalna primarna izobrazba)
UIS	UNESCO Institut for Statistics (UNESCOv institut za statistiko)
UNDP	United Nations Development Programme
WB	World bank (Svetovna banka)

1 UVOD

Ob premisleku o razvoju v smislu človekovega družbenega in gospodarskega razvoja se zlahka ujamemo v past diskurza, znotraj katerega je razvoj razumljen kot nekaj, na kar se lahko vpliva, pospešuje, usmerja; znotraj katerega se oblikuje strategije, cilje in kriterije, s katerimi se dosežke razvoja nato preverja in časovno primerja, na osnovi tega pa sodi o njihovi uspešnosti. Redkeje se ob tem postavijo vprašanja, kaj je razvoj (kaj nam pomeni danes), s katere izhodiščne točke in s katerega vidika ga bomo obravnavali.

V sedmih desetletjih so v razvojnih strategijah Organizacije združenih narodov (OZN) v posameznih obdobjih prevladoval različne komponente razumevanja razvoja. Področje izobraževanja je bilo poleg zdravja med prvimi zaznano kot pomemben dejavnik v razvoju posameznih družb in je postalo pomemben del razvojnih strategij (RS). S tem delom želimo ugotoviti, ali in v kolikšni meri je dosežen drugi cilj Milenijskih razvojnih ciljev (*Millennium Development Goals*, MDG), ki v ospredje postavlja univerzalno osnovnošolsko izobrazbo za vse otroke. Pri analizi in oceni zastavljenega cilja izhajamo iz kvantitativnih kazalnikov. Ti so bili skozi čas različno opredeljeni in zastavljeni, a so glede na vedno dostopnejše statistične podatke o posameznih družbah čedalje pomembnejši kriterij za oceno stanja in primerjavo razvoja posameznih držav kot tudi za primerjavo med državami in posameznimi deli sveta (regijami). Kvantitativni podatki v poročilih o izpolnitvi (doseganju) ciljev, zastavljenih v MDG na področju izobraževanja, kažejo na visoko izpolnitev.

1.1 Cilji diplomskega dela

Namen pričujoče naloge je kritično premisliti uspešnost izpolnitve drugega Milenijskega razvojnega cilja, torej cilja doseganja univerzalne osnovnošolske izobrazbe.

V okviru tega so konkretni cilji, ki jih bomo zasledovali, naslednji:

- primerjati situacijo na področju izobraževanja ob sprejetju Milenijske deklaracije (2000) in po izteku (2015) ter

- prikazati in analizirati kazalce uspešnosti in dosežene rezultate glede na izhodiščno stanje v letu 2000 z doseženimi Milenijskimi cilji v letu 2015, da lahko kritično ovrednotimo rezultate.

1.2 Hipoteza

Kljub temu da kvantitativni rezultati/podatki v poročilih o izpolnitvi (doseganju) ciljev, zastavljenih v MDG na področju izobraževanja, kažejo na njihovo visoko izpolnitev, kritična analiza okvirjev in predpostavk kazalcev lahko pokaže tudi drugačno sliko.

1.3 Raziskovalna vprašanja

Kaj v bistvu merijo kazalniki drugega Milenijskega razvojnega cilja in kaj nam rezultati povedo o izobraževanju?

- Kaj je vanje vključeno, kaj izključeno?
- Ali so kazalniki cilja na področju izobraževanja, torej doseganja univerzalne osnovnošolske izobrazbe, ustrezni, da bi pokazali resničen napredek?
- Ali so kazalniki zastavljeni preozko ali preširoko in/ali premalo ambiciozno?

1.4 Metodologija diplomskega dela

V diplomskem delu bomo uporabili naslednje metode:

- pregledali bomo relevantno literaturo na področju razvojnih teorij, ki nam bo služila kot teoretski okvir;
- analizirali bomo primarne vire (uradne dokumente), tudi na način tekstualne analize in analize vsebin;
- izvedli bomo konceptualno analizo na podlagi sekundarnih virov, ki bo služila kot okvir za vrednotenje/kritično refleksijo kazalcev in doseženih/izmerjenih rezultatov na področju drugega Milenijskega cilja, torej doseganja univerzalne osnovnošolske izobrazbe.

1.5 Struktura diplomskega dela

V prvem poglavju bomo opredelili ključna pojma *razvoj* in *izobraževanje* in njuno povezanost. Drugo poglavje bo spremljalo izobraževanje kot razvojni cilj od konca 1960-ih let 20. stoletja skozi globalne razvojne strategije OZN do MDG leta 2015. V tretjem poglavju bomo podrobneje razčlenili drugi Milenijski cilj na področju izobraževanja, to je doseganje univerzalne primarne izobrazbe. Podali bomo nekatere izbrane podatke, ki predstavljajo stanje na področju izobraževanja v posameznih delih sveta. V sklepnem delu bomo povzeli kritične refleksije drugega Milenijskega cilja in poskušali ugotoviti, kakšni so dosežki naporov, ki jih v področje izobraževanja vlagajo OZN in z njo povezane institucije.

2 SPLOŠNO O RAZVOJU IN IZOBRAŽEVANJU

V predstavah ljudi sta pojma *razvoj* in *izobraževanje* tesno povezana, čeprav sta, zgodovinsko gledano, oba pojma dokaj nova. Koncept izobrazbe, še zlasti univerzalne, osnovne in brezplačne, obstaja šele kakšnih 150 let, koncept razvoja, v smislu globalnih razvojnih strategij, pa šele od konca 2. svetovne vojne dalje, torej dobrih 70 let. Izobrazba je eden prvih razvojnih ciljev v razvojnih strategijah (RS) in ne velja le za cilj po sebi, temveč tudi kot predpogoj oziroma nujna komponenta razvoja. Večino časa je bila izobrazba v RS predstavljena skozi pojma pismenosti/nepismenosti in najverjetneje je to eden izmed razlogov, da cilj na področju izobrazbe v razvojnih strategijah velja za enega izmed najuspešneje doseženih.

V tem poglavju bomo najprej podali pregled, kako različne teorije, paradigme in institucije opredeljujejo razvoj. Nato bomo opredelili ključne pojme, ki se pojavljajo v tem delu, in sicer najprej *izobraževanje*, hkrati s kratkim zgodovinskim pregledom. V povezavi z izobraževanjem bomo pozornost namenili pojmu *pismenosti/nepismenosti*, ki ga bomo umestili v zgodovinski kontekst. V nadaljevanju bomo navedli različne konceptualizacije izobraževanja: kot elementa pristopa osnovnih potreb; koncepta človeškega kapitala; človekove pravice, kakor je opredeljena v najpomembnejših mednarodnih konvencijah o človekovih pravicah in pravicah, povezanih z izobraževanjem. Opisali bomo razmerje med pojmom razvoj in izobraževanje.

Kot pomoč pri analizi vloge izobraževanja v razvoju bomo uporabili opredelitev, da je razvoj diskurz in dejavnost, ki zajema različne in medsebojno povezane konceptualizacije in razumevanje »spremembe na bolje«¹ (Boateng in drugi 2008, 567). Te konceptualizacije znotraj diskurza in dejavnosti so lahko strukturirane okoli treh točk: *razvojnih teorij, razvojnih strategij in razvojne ideologije* (Hettne 1995 v Boateng in drugi 2008, 567). Skladno s to delitvijo se *razvojne teorije* nanašajo na »navidežno logične predpostavke, katerih cilj je razložiti razvoj, kot se je dogajal v preteklosti in/ali kot naj se dogaja v prihodnosti« (Potter 2002 v Boateng in drugi 2008, 567). Kot logične predpostavke teorije konstruirajo vrednote in perspektive o tem, kaj je sprememba na bolje ali kaj tvori želeno stanje v razvijajoči se družbi (prav tam).

Kot *razvojne strategije* pojmuje »napore stvarnega sveta«, kot jih zasledujejo razvojno naravnani udeleženci (razvijajoče se in razvite države, mednarodne organizacije, organizirane skupnosti, podjetniške zasebne organizacije in posamezniki, nevladne organizacije), ki poskušajo doseči razvoj v praksi. Te strategije so usmerjene k spreminjanju obstoječih gospodarskih in družbenih struktur in institucij, da bi na ta način ustvarile rešitve in dosegle pogoje za želeno stanje v družbi (Hettne v Boateng in drugi 2008, 567). Razvojne strategije lahko opredelimo tudi kot pristope, ki jih sprejmejo razvojno usmerjeni udeleženci za doseganje razvoja.

Velik del teh pristopov se v RS nanaša na *razvojno pomoč*, ki naj bi prispevala k hitrejšemu razvoju v državah v razvoju (DvR). Razvojne teorije in strategije opredeljujejo namene in cilje, ki odsevajo različne vplive na razvoj, vključno z družbenimi, gospodarskimi, političnimi, kulturnimi, etičnimi in ekološkimi ter verskimi. Ti cilji, opisani v razvojni agendi (v teoretski, praktični, ali v obeh) tvorijo *razvojne ideologije*, ki opredeljujejo razsežnosti razvojnega procesa (prav tam). Razvojne teorije, strategije in ideologije skušajo povzeti teme ali paradigme diskurza znotraj razvoja. V nadaljevanju bomo opredelili tudi, kaj v kontekstu zadane teme razumemo s pojmom izobraževanja.

¹ Pri rabi pojma »sprememba na bolje/dobra sprememba« (*good change*) se Boateng sklicuje na Chambersa, 1997.

2.1 Pregled literature in teoretski okvir

V pregledu obstoječe literature se osredotočamo na teoretska dela, ki obravnavajo razvojno tematiko predvsem s stališča konceptualizacije razvoja in umestitve pojma v časovni okvir od nastanka OZN. Zatem sledi pregled uradnih virov OZN in njenih agencij. Med temi viri so nas najbolj zanimale deklaracije, ki jih je v zvezi z razvojnimi strategijami sprejela Generalna skupščina (GS) OZN od leta 1960 do sprejetja Milenijske deklaracije (MD) leta 2000. Znanstveni članki so prispevali k analizi tarč in kazalnikov drugega MDG in k interpretaciji poročil, objavljenih o dosežkih in izpolnitvi cilja.

2.2 Definicije razvoja

Težko bi našli koga, ki ne zagovarja *razvoja*. V mislih imamo družbeni in gospodarski razvoj. A v več kot šestdesetih letih, odkar je pojem »v modi« (Rist v Cornwall in Eade 2010, 23), se je spreminjalo tudi njegovo pojmovanje. Rist pravi, da je dejanski pomen razvoja še vedno izmuzljiv, saj je odvisen od tega, kje in kdo ga uporablja (prav tam). Naš odgovor na vprašanji 'kje' in 'kdo' uporablja pojem razvoj, bomo v tem delu omejili na nekaj izbranih definicij, teorij in avtorjev, predvsem tistih, ki jih lahko povežemo z globalnimi razvojnimi strategijami OZN in njenih agencij od leta 1960 do izteka MDG, leta 2015.

2.2.1 Koncept razvoja

Reyes (2001) navaja štiri poglavitne teorije razvoja: teorijo modernizacije, odvisnostno teorijo, teorijo svetovnih sistemov, teorijo globalizacije; Boateng (Boateng in drugi 2008, 568) navaja kot prevladujoče teorije ali 'poglede' naslednje »diskurze«: modernizacijo, strukturalizem (marksizem in odvisnostno teorijo), neoliberalizem, na človeka osredotočen razvoj in postrazvojno teorijo. Pregleden opis klasičnih teorij ekonomskega razvoja in sodobnih modelov razvitosti in nerazvitosti najdemo v učbeniku *Economic development* Todara in Smitha (2006, poglavji 3 in 4).

V času začetka rabe pojma *razvoj* v 1950-ih in 1960-ih (po posledicah 2. svetovne vojne in ob procesih dekolonizacije) je bila potreba po spremembah na boljše tako močna in nujna, da se je sam pojem znašel v središču diskurza OZN in njenih agencij. Tako je

»obrnili dva antagonista – kolonizatorje proti koloniziranim – v navidežno enake člane skupne družine, od tedaj naprej dojete kot bolj ali manj 'razvite'« (Rist v Cornwall in Eade 2010, 20). Da pred tem ni obstajala jasna definicija razvoja, gre po Ristu pripisati tudi temu, da je sam pojem *razvoj* kmalu postal modna beseda (*buzzword*), ki jo označujeta dve lastnosti: pomanjkanje prave definicije in močna vera v to, kar naj bi ta pojem predstavljal (prav tam). Težavnost opredelitve razvoja izhaja »iz a priori pozitivnega pomena 'razvoja'« (prav tam). V tem duhu avtor podaja svojo definicijo razvoja: »Bistvo 'razvoja' je splošna transformacija in destrukcija naravnega okolja in družbenih odnosov z namenom povečanja proizvodnje blaga (dobrin in storitev), ki vodi s pomočjo tržne menjave k učinkovitemu povpraševanju« (prav tako, 23). Morda je Ristova definicija videti cinična oziroma je kritična do obstoječega globalnega gospodarskega sistema in razvojnega diskurza nasploh, zato bomo navedli še nekatere druge.

Svetovna banka (WB) v sestavku *Kaj je razvoj? (What is Development?)* kot odgovor navaja novejša dokumenta OZN, ki poudarjajo človekov razvoj (*human development*), merjen s pričakovano življenjsko dobo, pismenostjo odraslih, dostopom do vseh treh stopenj izobraževanja kot tudi z dohodkom prebivalcev, ki je nujen pogoj za svobodo izbire. V širšem smislu predstava o človekovem razvoju vključuje vse aspekte posameznikove blaginje, od zdravstvenega stanja do gospodarskih in političnih svoboščin. Po *Human Development Report* (HDR) iz leta 1996 je cilj »človekov razvoj«, medtem ko predstavlja gospodarska rast »sredstvo« (WB 2016).

V nadaljevanju omenjamo še nekaj opredelitev posameznih avtorjev, ki so se nam zdele pomembne. Boateng navaja, da je razvoj v njegovi najpreprostejši in najpogostejši rabi razumljen kot napredovanje k stanju, ki je relativno boljše, od tistega, ki je obstajalo prej (Boateng in drugi 2008, 567). Ker je sprememba proces, se ta definicija nagiba k označevanju razvoja kot procesa, ki vodi k želenemu stanju v družbi. Stane Južnič pravi, da »ko govorimo o razvoju kot nezadržnem in neprestanem napredovanju človeka in človeške družbe, pravzaprav zadevamo v bržkone največjo ideologijo evropske civilizacije po uveljavitvi humanizma in renesanse« (Južnič 1991, 1186).

Splošno definicijo razvoja podaja tudi Reyes (2001), ki pravi, da gre »razvoj razumeti kot družbeni pogoj znotraj države, v kateri so zadovoljene avtentične potrebe njenega prebivalstva z racionalno in trajnostno rabo naravnih virov in sistemov.« Ob tem je

pomembno, da naj izkoriščanje naravnih virov temelji na tehnologiji, ki spoštuje kulturne značilnosti prebivalstva dane dežele in da naj ta definicija razvoja vključuje specifikacijo, da imajo družbene skupine dostop do organizacij, osnovnih storitev kot so izobrazba, bivališče, zdravstvene storitve, hrana in predvsem, da so spoštovane kultura in tradicije znotraj družbenega okvirja posamične države (prav tam). Očitno so za avtorja izjemno pomembni pojmi *kulturne lastnosti*, *kultura in tradicija*. To pa so natanko tisti dejavniki, ki so bili v začetnem obdobju razvojnih teženj in snovanja globalnih strategij razvoja večinoma dojeti kot ovira na poti k razvitosti. Reyes navaja tudi, da v ekonomskem smislu omenjena definicija kaže, da imajo prebivalci določene države priložnosti za zaposlitev, zadovoljitev vsaj osnovnih potreb in da je dosežena pozitivna stopnja redistribucije nacionalnega bogastva. V političnem smislu definicija poudarja, da imajo vlade legitimnost, ne le v smislu prava, temveč tudi v smislu zagotavljanja družbenih koristi za večino prebivalcev (prav tam).

Gunder Frank (v Chew in Lauderdale 2010, 7) pravi, da ne moremo oblikovati ustrezne razvojne teorije in politike, ne da bi prej ugotovili, kako je pretekla gospodarska in družbena zgodovina ustvarila sedanjo nerazvitost. Večina teoretskih kategorij in napotkov razvojnim politikam izhaja izključno iz zgodovinske izkušnje razvitih kapitalističnih narodov Evrope in Severne Amerike.

Seers (1969) ugotavlja, da je bil poglobitni izziv glede razvoja v drugi polovici 20. stoletja napačno zasnovan, kar se kaže v tem, da je kot cilj za »razvijajoče se« države, opredeljen v prvi razvojni dekadi (RD), postavljena 5 % rast nacionalnega dohodka. Hkrati poudarja, da je sam razvoj veliko več kot le gospodarska rast. Osredotočenost na nacionalni dohodek je po Seersu priročna tako za politike kot tudi ekonomiste, je pa zelo »površno zamenjevati razvoj z ekonomskim razvojem in ekonomski razvoj z ekonomsko rastjo« (Seers 1996, 2). Gospodarska rast ne samo, da ni uspela razrešiti družbenih in političnih problemov, temveč določene vrste rasti probleme celo povzročijo. Vztrajna odvisnost od rabe enega samega skupnega merila za vse (gospodarske rasti, merjene z nacionalnim dohodkom) kljub drugačnim dokazom kaže na poskus izogibanja realnim problemom razvoja (prav tam). V središče problematike razvoja Seers postavlja *neenakost*.

Seers v izhodišču svoje razprave o razvoju izpostavi, da se je najprej potrebno odmakniti »od mreže fantazij, spleteno okrog 'razvoja', in se odločiti bolj natančneje, kaj mislimo s tem.« Šele tako bo mogoče zasnovati smiselne cilje ali merila napredka, presojati relativen pomen različnih problemov, ki se pojavljajo v procesu razvoja in pripomoči k izboljšanju tako nacionalnih kot mednarodnih politik (prav tam). 'Razvoj' je neizogibno normativen koncept, skoraj sinonim za izboljšanje (prav tako, 4). Pri opredelitvi razvoja so pomembne vrednote, ki pa jih ne smejo postavljati vlade, prav tako pa se kot vzor ne sme upoštevati razvojne poti, ki so jo prehodile druge države. Kot izhodišče postavlja vprašanja, ki jih je zastavljal Gandhi, denimo, kaj so nujni pogoji za univerzalno sprejemljiv cilj doseganja potenciala človekove osebnosti? (prav tako, 3). Glede razvoja posamične države je za Seersa pomembno naslednje: »Kaj se dogaja z revščino? Kaj se dogaja z brezposelnostjo? Kaj se dogaja z neenakostjo?« (prav tako, 5). Odgovori na ta vprašanja opredeljujejo stopnjo razvoja posamične države tako, da lahko govorimo o razvoju v primeru, če so se vse tri vrednosti (visoka stopnja revščine, brezposelnosti in neenakosti) znižale. Če pa se eden ali dva ali celo vsi trije centralni problemi slabšajo, bi rezultat težko imenovali 'razvoj', tudi če se je dohodek na prebivalca podvojil. Te ugotovitve se nanašajo tudi na prihodnost. »'Načrt', ki ne vsebuje ciljev zmanjševanja revščine, brezposelnosti in neenakosti, lahko le stežka imenujemo 'razvojni načrt'« (prav tam).

Odgovore na prej zastavljena vprašanja lahko razumemo tudi kot komponente oziroma kriterije razvoja in večino med njimi lahko izrazimo v kvantitativnih vrednostih in razmerjih. Iz vprašanj, kot jih je pri opredelitvi razvoja zastavil Seers, izhaja, da je odgovor na izzive revščine predvsem zadovoljitev *osnovnih potreb*. Druga komponenta je delo/zaposlitev, brez katere ni razvoja osebnosti, tretja pa je *enakost*, ki naj bi bila tudi cilj po sebi. Enakost izhaja iz neposredne povezave med dohodkom na prebivalca in številom ljudi, ki živijo v revščini, zato je pri tem ključno vprašanje distribucije dohodka.

Tudi Mende (1976) je nasprotoval zgolj ekonomskim kriterijem rasti gospodarstva in pravi, da lahko opredelimo razvojne cilje kakšne družbe »samo z dosledno nepristransko oceno, ki je ne bremenijo deformirajoče primerjave. Neogibno bodo vključevali gmotni napredek, vendar samo v luči kulturne in sistemske dediščine vsake dane družbe« (Mende 1976, 183). Če so bile dotedanje metode (razvoja) zgrajene na

napačnih predpostavkah, »potem ni priporočljivo pospeševati gibanja v napačno smer« (prav tam). V poskusu ustrežnejše definicije razvoja opredeli dotedanje kriterije razvoja kot presplošne. Tudi Mende nasprotuje posnemanju vnaprej določenih zgledov in meni, da »vsaka dežela mora bržkone odkriti svojo pot« (prav tam). Zagovarja iskanje drugačnih kazalnikov, kot je preprosto zvišanje nacionalnega bruto proizvoda (NBP), in v skladu s tem pozdravlja »izvirne poskuse pripraviti sestavljen kazalec o življenjski ravni, ki je bolj povezan s splošnim razvojem kot pa s samim NBP. Njegove ponderirane sestavine zajemajo fizične potrebe (kot so živež, prebivališče in zdravje) in kulturne (kot so izobraževanje, prosti čas in varnost), prav tako pa tudi tisto, čemur pravijo 'višje potrebe' in jih ocenjujejo kot 'presežek'« (prav tako, 185).² Meni, da gre pri tem za »zanimiv poskus, da bi kvantificirali tisto, kar si določeno prebivalstvo v določenem času bolj ali manj želi« (prav tako, 186). Tako kot Seers, tudi Mende zastavlja vprašanja, na katera odgovori lahko pokažejo, ali gre v neki državi za razvoj, in oba zanikata gospodarsko rast kot poglavitni kriterij razvoja.³

Sen (v Todaro in Smith 2006, 18) ravno tako ocenjuje, da gospodarska rast ne more biti cilj po sebi. Njegov široko sprejet in uveljavljen pristop k razvoju, *pristop zmožnosti* (*capability approach*), je postal del koncepta indeksa človekovega razvoja (*Human Development Index* – HDI)⁴. Sen meni, da revščina ne more biti merjena z dohodkom ali z uporabnostjo. Kar je pomembno za Sena, »niso reči, ki jih nekdo poseduje – ali občutki, ki iz tega izhajajo – temveč kaj nekdo je ali bi lahko bil, kaj počne ali bi lahko počel« (prav tam). Pri tem pristopu gre za to, da če hočemo razmišljati o konceptu *človekove blaginje*, še zlasti s stališča revščine, moramo misliti preko same dostopnosti blaga in upoštevati možnosti njegove rabe. Sen ta princip imenuje *delovanje* (*functionings*) in v ospredje postavlja to, kaj oseba počne (ali bi lahko počela) z blagom danih lastnosti, ki ga poseduje ali obvladuje. Svoboda izbire ali nadzor nad lastnim življenjem je središčni aspekt večine razumevanja blaginje (prav tam). Koncept delovanja odraža različne reči, ki se nekomu zdijo vredne početi ali biti. Razpon teh

² Takšen predlog je podal Inštitut za raziskovanje družbenega razvoja OZN (UNRISD) leta 1966, imenoval se je The Level of Living Index in je bil nek način predhodnik, vsaj v smislu, da je šlo za sestavljen indeks, Human Development Indexa (HDI), ki ga je leta 1990 zasnoval United Nations Development Program (UNDP) in ga od tedaj objavlja v letnih poročilih – Human Development Reports.

³ Primerjava (Seers 1969, 5) in (Mende 1976, 187).

⁴ HDI meri pričakovano življenjsko dobo ob rojstvu, uteženo povprečno pismenost odraslih (dve tretjini) in povprečna leta šolanja (ena tretjina) ter življenjski standard, merjen z realnim dohodkom na prebivalca, prilagojenim za različne PPP v valuti vsake države, ki odraža življenjske stroške ter predpostavko zmanjševanja marginalne uporabnosti dohodka (Todaro in Smith 2006, 59).

delovanj lahko variira od najbolj preprostih (npr. zadostne količine hrane) do zelo kompleksnih (npr. samospoštovanje).

2.2.2 Sklep

Avtorji, ki smo jih navedli, že na začetku debate o razvoju poudarjajo, da je potrebno koncept razvoja najprej opredeliti, nato pa določiti kriterije in kazalnike, s katerimi razvoj ocenjujemo. Ob začetku konstrukcije lastne opredelitve razvoja najprej povzamejo, kaj po njihovem *ni* razvoj. Te ugotovitve se bolj ali manj eksplicitno nanašajo tudi na globalne RS OZN. Posredno s tem kritizirajo tudi tiste pristope in ekonomske teorije, ki so se uveljavile oziroma ki so služile kot izhodišče pri snovanju RS OZN. Ena izmed pglavitnih skupnih točk je, da vsi avtorji zavračajo zgolj gospodarske kriterije in cilje razvoja v smislu gospodarske rasti. Ob tem se zavzemajo za širše pojmovanje razvoja, ki bo usmerjeno na kakovost človekovega življenja v več razsežnostih in uresničevanje človekovih potencialov. Med kriteriji, s katerimi opredeljujejo razvoj, so: odprava revščine; spoštovanje človekovih socialnih, gospodarskih, političnih in kulturnih pravic; dostop do izobrazbe in zdravstvene oskrbe; uveljavitev svobode odločanja o lastnem razvoju, odprava neenakosti skozi pravičnejšo distribucijo dohodka, zaposlitev itd. Nekatere omenjene opredelitve in predlogi so se v posameznih obdobjih uveljavili v širše sprejetih mednarodnih dokumentih in – vsaj na ravni diskurza – tudi v globalnih RS (zametki pristopa osnovnih potreb, predlogi po uveljavitvi 'sestavljenega' kazalnika razvoja).

Veliko več pomembnih avtorjev smo izpustili, kot vključili, a menimo, da pričujoči izbor v zadostni meri osvetli, kaj je v teoretskih delih pojmovano kot razvoj ali kaj to ni. Hkrati omenjeni avtorji skozi kritiko obstoječih konceptov razvoja razmišljajo o drugačnih, alternativnih opredelitvah razvoja od tistih, ki so prevladale.

2.3 Definicija izobraževanja

V nadaljevanju poglavja bomo podali nekatere opredelitve pojma *izobraževanje*.⁵ Tako kot v primeru koncepta razvoja tudi v primeru izobraževanja obstajajo nejasnosti

⁵ Sam pojem *izobraževanje* (v angleškem jeziku *education*) etimološko izvira iz latinščine (*educare* iz *educare* vzgajati); povzeto po Velikem slovarju tujk (Ljubljana: Cankarjeva založba 2002).

opredelitev zlasti v rabi pojma v mednarodnih dokumentih. Zato je leta 2007 UNESCO objavil tematski okvir za operativno definicijo osnovnega izobraževanja (*Operational Definition of Basic Education. Thematic Framework*, ODBE). V tem tekstu je med drugim navedena zgodovinska evolucija pojmov, kot so temeljno izobraževanje (*fundamental education*), pismenost (*literacy*), učne potrebe (*learning needs*) itd., ki so se pojavljali v različnih mednarodnih instrumentih.⁶ Tekst navaja, da ne obstaja mednarodno sprejeta definicija osnovne izobrazbe (*basic education*) in njenih pravnih elementov, s katerimi bi lahko spremljali izvajanje, in da se je pri izdelavi operativne definicije osnovnega izobraževanja predvsem potrebno zanesti na nacionalne pristope (ODBE 2007). Samo dejstvo, da takšna definicija ne obstaja, ima posledice na dveh ravneh. Prvič, nastanejo težave pri spremljanju (monitoringu) procesa ponudbe osnovnega izobraževanja in drugič, odsotnost jasnih konceptualnih okvirjev in okvirjev politik, ki definirajo obseg, vsebino in namen osnovnega izobraževanja v mednarodni perspektivi glede na različne mednarodne kontekste (prav tam).

Definicija, kot jo najdemo v slovarju spletne strani UNESCO-vega Instituta za statistiko (*UIS Glossary, Education*), pravi, da je izobraževanje »proces, preko katerega družbe premišljeno prenašajo svoje nakopičene informacije, znanje, razumevanje, stališča, vrednote, veščine, kompetence in vedenja med generacijami. Vključuje komunikacijo, načrtovano tako, da doseže učenje.«⁷

Izobraževanje se povezuje s pojmom *kulture* na primer v Splošni deklaraciji o kulturni različnosti (UNESCO 2001) (glej točke 3 in 5; med cilji akcijskega načrta za izvajanje zgoraj omenjene deklaracije so med drugim odstavek 6, odstavek 7, točki 8 in 9).

S stališča globalno prevladujoče zahodne kulture pomislimo na izobraževanje predvsem kot na proces, ki poteka v izobraževalnih ustanovah — torej na *formalno izobrazbo*. Najbolj samoumevna, skoraj nujna se nam še posebej zdi osnovnošolska izobrazba. Dejstvo je, da sistem formalne izobrazbe zlasti na primarnem nivoju vzpostavlja in

⁶ Nekoliko zadrege nam je povzročilo prevajanje posameznih pojmov iz angleškega jezika v slovenski. Po dostopnih slovarjih se pomeni prekrivajo, tako je npr. *basic*—osnoven; *elementary* prav tako lahko pomeni osnoven, pa tudi začetni in temeljni; tudi *primary* lahko pomeni začetni poleg primarni, prvi; *fundamental* primarno pomeni temeljni.

⁷ Širše, splošne opredelitve pojma izobraževanje najdemo tudi drugje (glej Encyclopedia Britannica online, *education*; Wikipedia *education*, Wikipedija, *izobraževanje*).

organizira država. Zaradi dediščine kolonializma in kolonizacije je v nekaterih DvR prisoten problem jezika, v katerem poteka izobraževanje.⁸

Težko si predstavljamo, da izmed sedmih milijard prebivalcev planeta še vedno živi 774 milijonov odraslih (starih 15 let in več) brez osnovnih bralnih veščin.⁹ Če k temu prištejemo še 123 milijonov mladih (starih med 15 in 24 let), ki ne obvladajo osnovnih bralnih veščin, dobimo številko 897 milijonov ljudi, ki ne znajo brati in pisati. Povedano v odstotkih in iz drugega zornega kota: leta 2011 je v svetovnem merilu bilo pismenih 84 % odraslih in 90 % mladih (UNESCO-UIS, 2013b). Pri teh številkah govorimo šele o pismenosti, ki je predpogoj za današnje pojmovanje izobrazbe.

2.3.1 Pismenost

Ker se bomo v nadaljevanju še srečali s pojmom *pismenost*, ga je potrebno opredeliti. Po že omenjenem slovarju (*UIS Glossary*) je pismenost »zmožnost branja in pisanja z razumevanjem enostavnih povedi, povezanih s posameznikovim vsakdanjim življenjem. Vključuje kontinuum bralnih in pisalnih veščin in pogosto tudi osnove računskih spretnosti.«

V poglavju *Izobraževanje od leta 1820 (Education since 1820)*¹⁰ Van Leeuwen navaja, da je pismenost (v smislu sposobnosti branja in pisanja) pomen pridobila v poznem 19. stoletju. Pred tem je primaren pomen pismenosti bil 'izobražen' ali 'učen'. K zoženju pojma je prispevala hitra rast množičnega izobraževanja, ki pa je za večino prebivalstva predstavljala komaj kaj več kot osnovno pismenost in sposobnost računanja (van Leeuwen in van Leeuwen-Li v van Zanden in drugi 2014, 2). Okrog leta 1890 je sposobnosti branja in pisanja pridobilo 20–40 % populacije, starejše od 15 let, izven Evrope in 60–70 % prebivalstva Evrope. Omenjena raziskava je bila izvedena z rabo dveh kazalnikov: *pismenosti* in *povprečnih let izobraževanja*, ki opisujeta neenakost na področju izobraževanja v svetu. Takrat, ko države dosežejo skoraj 100 % pismenosti, ta dva kazalnika več ne posredujeta nadaljnjih informacij. Zato mnoge raziskave kot boljši

⁸ Kot posledica obdobja kolonializma in kolonizacije je danes angleški jezik denimo uradni jezik v 83 državah, kot prvi jezik pa ga govori 341 milijonov prebivalcev; francoski jezik je uraden v 40 državah s 77 milijoni govorcev; španski v 21 državah (med 322 in 358 milijoni govorcev); portugalski jezik pa v 'le' 9 državah, a ima 176 milijonov govorcev. Obenem obstajajo ocene, da v Afriki obstaja med 1500 in 2000 afriških jezikov. Podatki so pridobljeni na spletni strani Nations Online.

⁹ Podatki so za leto 2011, objavljeni leta 2013 v *Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985–2015*. UNESCO UIS Information Paper, junij 2013.

¹⁰ van Zanden, J. L. in drugi (eds), *How was life? Global Well-being since 1820 (Kakšno je bilo življenje? Globalna blaginja od leta 1820)*, OECD IISH 2014.

način merjena priporočajo uporabo *dosežene izobrazbe*, saj ta zajema število ljudi starejši od 15 let, ki so bili deležni bodisi primarne, sekundarne ali terciarne izobrazbe (prav tam).

Ker so obstajale med državami velike razlike, je UNESCO 1970 oblikoval prvo Mednarodno standardno klasifikacijo izobrazbe (ISCED).¹¹ Po njej je »primarna izobrazba opredeljena kot tista, ki otrokom nudi obširno šolanje, ki postavi temelje za nadaljnje predmetno izobraževanje. Primarno izobraževanje se ne začne pred petim ali sedmim letom starosti in ne traja dlje kot približno 6 let.« Pridobljena izobrazba nam sicer pove, da je oseba pridobila neko izobrazbo, a ne, kako dolgo je izobraževanje trajalo. Zato je pridobljena izobrazba pretvorjena v 'povprečna leta izobraževanja', kar predstavlja število let, ki jih je povprečna oseba prebila v formalnem izobraževanju.

V preteklosti, zlasti pred uvedbo obveznega izobraževanja je bila izobrazba pretežno dostopna le elitam (pripadnikom vladajočih, aristokratskih slojev, pripadnikom cerkvenih in redovnih ustanov). Roser¹² navaja oceno, da je pred 200 leti le kakšnih 12 % svetovnega prebivalstva bilo sposobno brati (sposobnost pisanja ni zmeraj sovpadala s sposobnostjo branja). Šole kot izvajalke izobraževalnega procesa so dokaj nove institucije. Preden je izobraževanje postalo univerzalno, obvezno in javno, je bilo fizično delo vsakodnevna dejavnost otrok. Velika spodbuda za univerzalno izobraževanje je prihajala iz protestantizma.¹³ Stopnja pismenosti v svetu je od 15. stoletja do danes strmo naraščala.¹⁴

Podobna povezava med pismenostjo in sposobnostjo branja religioznih besedil, Korana, je obstajala tudi v delih sveta, kjer je prevladoval islam (v zahodni in severni Afriki, Indoneziji, na jugu Filipinov) (Coombs 1985, 270).

¹¹ ISCED je bil od takrat dopolnjen (npr. 1997 in 2011). V nadaljevanju naloge smo se sklicevali na ISCED 97, ki je veljal ob začetku MDG.

¹² www.maxroser.com/the-world-is-much-better-educated-tha-in-the-past/

¹³ Tudi Primož Trubar je napisal Abecedarij in Katekizem v 'slovenskem jeziku' za potrebe učenja branja in hkrati razumevanja božje besede.

¹⁴ Izhodiščne stopnje se zelo razlikujejo od npr. Švedske, kjer je bilo leta 1550 bilo pismenih 1 % prebivalstva, na Nizozemskem 12 %, v Nemčiji 16 %, v Veliki Britaniji 16 %. Medtem je bila izhodiščna stopnja pismenosti leta 1550 v Španiji 4 % in je leta 1750, torej 200 let kasneje, dosegla šele 8 %. Tudi katoliška Italija je od izhodiščne stopnje 1550 pri 18 % leta 1750 dosegla le 23 % pismenost. Počasno je bilo na tem področju tudi napredovanje Francije; leta 1550 je stopnja pismenih bila 19 %, leta 1750 pa 29 %. Že prej omenjena Nizozemska je leta 1750 dosegla že 85 % pismenosti svojega prebivalstva in je v istem časovnem preseku po pismenosti za 31 % presegala Veliko Britanijo (Roser 2016).

V prvih desetletjih mednarodnih kampanj za odpravo nepismenosti je bil problem v DvR pomanjkanje praktičnih motivov in bralnega gradiva, ki je povezano s resničnimi potrebami in zanimanjem nepismenih (prav tako, 272).

Ideja in praksa univerzalnega, obveznega javnega šolanja se je v Evropi razvijala postopoma od 16. do 19. stoletja. Trendi v izobrazbi so tesno povezani s trendi BDP na prebivalca (van Leeuwen v van Zanden in drugi 2014, 87). Leta 1820 je bilo pismenih manj kot 20 % svetovnega prebivalstva, pa še ti so bili skoncentrirani v zahodni Evropi in njenih kulturnih podaljških. Stopnja pismenosti je blizu 100 % razen najznačilnejše izjeme – Afrike, kjer je stopnja 64 % (prav tam).

S širjenjem množičnega izobraževanja in vedno večjim razumevanjem izobrazbe kot imperativa človekovega in nacionalnega razvoja je bila od 1950-ih velika pozornost namenjena *univerzalnemu primarnemu izobraževanju* (*Universal Primary Education*, UPE) (ODBE 2007, 3).

2.3.2 Izobrazba kot človekova pravica

Iz že omenjene UNESCO-ve ODBE izhaja, da »ugotovljena nedoslednost v pomanjkanju definicije '*osnovnega izobraževanja*' (basic education) v različnih mednarodnih instrumentih, ki so bili preučeni o človekovih pravicah nasploh in posebej o izobraževanju, odseva pomen izobraževanja, vezanega na kontekst v času in prostoru, ko je vsak izmed teh instrumentov bil zasnovan in napisan. Kot refleksija sprememb v pojmovanju izobraževanja skozi čas, različni teksti poudarjajo različne vidike pravice do izobraževanja« (UNESCO 2007, 20).

Izobrazba kot človekova pravica je zapisana v več mednarodnih pravnih aktih s področja človekovih pravic ter v statutih in ustreznih aktih specializiranih agencij in mednarodnih organizacij, ki skrbijo za blaginjo otrok. Implementacija pravice do izobraževanja je bistveno povezana z interpretacijo in razumevanjem samega koncepta, kot se ta izraža v mednarodnih in nacionalnih besedilih. ODBE navaja ključne

dokumente o izobraževalni politiki in razčlenjuje, kako le-ti razumejo in predstavljajo izobraževanje v prvih letih učenja.¹⁵

Poleg omenjenih dokumentov o pravici do izobraževanja govorijo tudi: Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah¹⁶ (člena 13 in 14); Deklaracija o otrokovih pravicah¹⁷ (člen 7); Konvencija o otrokovih pravicah¹⁸ (člena 28 in 29).

Napredek na področju pravice do izobraževanja je mogoče spremljati tudi preko portala *Right to Education Project: Monitoring the Right to Education in the Context of the 2030 Education Agenda*.¹⁹

Ob konceptu *pravice do izobraževanja* (*right to education*) je potrebno omeniti še koncept *pravice v izobraževanju* (*right in education*). To pravico Babaci-Wilhite »enači s pravico vsakega otroka do 'izobrazbe dobre kakovosti'« (Wilhite-Babaci in Geo-JaJa v Brown in drugi 2015, 5). Navaja, da pri tem gre za priložnost, da skupnosti, organizacije in vlade na novo premislijo in zasnujejo inovativne, sprejemljive, dostopne in prilagodljive izobraževalne prakse. Pri tem ne gre le za zadostno število šol, učbenikov, učiteljev in infrastrukturnih objektov, temveč so te prakse rezultat pravice do družbenega in indigenega konteksta šolanja. Pravica v izobraževanju se nanaša na sposobnost držav, da vzdržujejo indigeno izobraževanje brez zunanjega vmešavanja. Pomen redefiniranja izobraževalnih pravic je v tem, »da sama pismenost več ne zadošča za izvajanje dejavnosti zaradi strukturnih odnosov moči, ki spodkopavajo marginaliziran položaj« (prav tako, 6).

¹⁵ Ti dokumenti so (ODBE 2007, 3): 1. *UNESCOV ustanovitveni akt* (1945); 2. *Deklaracija OZN o človekovih pravicah* (1948); 3. *World Conference on Education for All, Jomtien* (1990); *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Highlights* (1996); 5. *International Standard Classification (revised 1997)*; 6. *World Education Report* (2000); 7. *World Education forum The Dakar Framework for Action, EFA*, (2000); 8. *Millennium development Goals (MDGs) 2000*; 9. *EFA Global Monitoring Report 2008*.

¹⁶ Sprejela ga je GS OZN 16. decembra 1966 z resolucijo št. 2200 A (XXI). Veljati je začel 3. januarja 1976 v skladu s 27. členom.

¹⁷ Deklaracijo je soglasno sprejela in razglasila GS OZN 20. novembra 1959 z resolucijo št. 1386 (XIV).

¹⁸ Sprejela jo je GS OZN z resolucijo št. 44/25 z dne 20. novembra 1989. Veljati je začela 2. septembra 1990 v skladu z 49. členom.

¹⁹ <http://www.right-to-education.org/blog/monitoring-right-education-context-2030-education-agenda>; portal je zasnoval pomen 4 A v izobraževanju – availability, affordability, accessibility in adaptability (razpoložljivost, (ekonomska) dosegljivost, dostopnost in prilagodljivost).

2.3.3 Izobrazba kot osnovna potreba

Koncept osnovnih potreb (*basic needs*) se je oblikoval že v 1960-ih.²⁰ Seers kot najnujnejšo človekovo potrebo navaja potrebo po hrani, oblačilih, obutvi in bivališču (zadovoljevanje teh osnovnih potreb mora omogočiti uporabna vrednost dohodka). K uveljavljanju človekovega potenciala dodaja še ustrezno izobrazbo, svobodo govora, državljanstvo države, ki je resnično gospodarsko in politično neodvisna v smislu, da nanjo ne vplivajo odločitve druge države (Seers 1969, 5). Tudi Mende v iskanju opredelitve razvojnih ciljev govori o osnovnih potrebah. »Da bi prišli do takšne definicije o obče sprejemljivih smotrih razvoja, se moramo vsekakor obrniti k osnovnim potrebam, k absolutnim nujnostim, katerim ljudje ne pripisujejo samo vrednosti, temveč jih vsakdo šteje za neogibne« (Mende 1976, 184). Mednje šteje primerno prehrano, zavetje, ki daje minimum varstva in udobja, pa zaposlitev, ki omogoča ljudem, da so produktivni in da občutijo, da so potrebni; k temu dodaja še zdravstvo in izobraževanje. Nekaj let kasneje je na Svetovni konferenci o zaposlovanju 1976 (*World Employment Conference 1976*, WEC), zasnovala jo je Mednarodna organizacija dela (*International Labor Organization*, ILO) bil kot odgovor na drugo RS OZN podan predlog²¹ o zadovoljevanju osnovnih človekovih potreb kot prednostnem cilju nacionalnih in mednarodnih razvojnih politik. »Osnovne potrebe so opredeljene kot minimalni življenjski standard, ki naj ga družba postavi za najrevnejše skupine svojih prebivalcev. Zadovoljitev teh potreb pomeni zadovoljitev minimalnih pogojev družine za osebno potrošnjo: hrana, bivališče, oblačila; vključuje dostop do bistvenih storitev, kot so čista pitna voda, zdravstveni ukrepi, transport, zdravje in izobrazba« (Rodgers in drugi 2009, 133). Pristop osnovnih potreb v razvojnem diskurzu je bil široko sprejet in je vplival na programe in politike poglavitnih multilateralnih in bilateralnih agencij, bil pa je tudi predhodnik pristopa človekovega razvoja (*human development approach*) (Ghai 1999, 4).²²

Kot izhaja iz publikacije ILO ob njeni stoletnici (Rodgers in drugi 2009), pristop osnovnih potreb ni bil do konca razvit. Obstajale so tudi dileme glede njihove tehnične (merjenje, statistika, napredek) in politične narave. ILO ni v celoti sledil mandatu, ki mu

²⁰ Glej Seers, Mende, Kapoor, Todaro in Smith.

²¹ Dharam Ghai, vodja sekretariata WEC, je ocenil, da je bil ta predlog vrhunec konference.

²² Omenjeni tekst je odlomek iz neobjavljenega teksta *Building Knowledge Organizations: Achieving Excellence* (1999). Zanimiv je podatek, da so pri raziskovalnih projektih in v različnih vlogah pri ILO delovali še mnogi razvojni teoretiki, med njimi Nobelovci Arthur Lewis, Jan Tinberger, Wasily Leontief in Amarty Sen; Hans Singer in Richard Jolly sta skupaj vodila misijo v Keniji; v 1979 še vrsta mladih doktorantov, med drugimi tudi Guy Standing.

ga je podelila konferenca (WEC) in ni pripravila statistike, študij in strategij o osnovnih potrebah za vse države. Kratek čas se je z idejo osnovnih potreb ukvarjala tudi WB, a je v 1980-ih zamisel končala »na pokopališču odcvetelih idej OZN« (prav tako, 194).

Nekoliko spremenjeno razmerje med osnovnimi potrebami zasledimo v dokumentu objavljenem ob Svetovni konferenci o izobrazbi za vse (*World Conference on EFA, Jaomtien 1990, WCEFA*), Zadovoljevanje osnovnih učnih potreb: vizija za 1990-ta, (*Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*), ki navaja, da »osnovna izobrazba lajša sposobnost za uresničitev drugih osnovnih potreb – ustrezno prehrano, bivališče in oblačila ter dostop do zdravstvenih storitev in pitne vode. Vse te osnovne človekove potrebe so soodvisne, a osnovna izobrazba spodbuja dosežke in večja posameznikove koristi od zadovoljevanja drugih potreb« (UNESCO 1990b, 11).

2.3.4 Izobrazba kot del človeškega kapitala

V teorijah o gospodarskem razvoju je izobrazba (skupaj z zdravjem) obravnavana kot del *človeškega kapitala*. Todaro nazorno prikaže prepletenost zdravja in izobrazbe s trditvijo, da ko govorimo o vlaganju v posameznikovo zdravje ali v izobrazbo, govorimo o istem posamezniku (Todaro in Smith 2006, 364), ki izobražen in zdrav predstavlja večji človeški kapital.

Koncept človeškega kapitala lahko predstavimo tudi skozi primerjavo med tem konceptom in konceptom človekovih zmožnosti, kot ju je podal Sen. Povzema povezavo in nasprotja med načinoma razumevanja procesa gospodarskega in družbenega razvoja, med akumulacijo človeškega kapitala in širjenjem človekovih zmožnosti. Človeški kapital se nanaša na aktivnost človeških bitij, da skozi spretnosti, znanje in trud povečajo proizvodne možnosti. Koncept človekovih zmožnosti se osredotoča na sposobnost človeških bitij, da živijo življenje, kakšnega cenijo, in da večajo bistvene izbire, ki jih imajo. Glede na osebne lastnosti, družbeno ozadje, gospodarske okoliščine itd. ima oseba sposobnost, da počne (ali da je) določene stvari, za katere ima razloge, da jih ceni. Razlog, da oseba nekaj ceni, je lahko *neposreden* (vključuje delovanje, ki neposredno bogati življenje te osebe, npr. hrana, zdravje) ali *posreden* (vključeno delovanje prispeva k nadaljnji proizvodnji ali k določanju cene na trgu) (Sen 1997, poudarek avtorjev, op. AT).

Perspektiva človeškega kapitala bi načeloma bila opredeljena zelo široko in bi pokrila obe vrsti vrednotenja, a je v skladu z dogovorom razumljena prvotno v smislu posredne vrednosti človekovih lastnosti, ki so lahko uporabljene kot 'kapital' v proizvodnji enako kot fizični kapital. Za primer da Sen izobrazbo v smislu, da je izobražena oseba učinkovitejša v proizvodnji blaga in da v tem primeru gre za napredek človeškega kapitala. Sama izobrazba torej lahko doda vrednost produkciji v gospodarskem smislu, a tudi prispeva dohodek osebe, ki se je izobrazila. Zato koristi izobrazbe presegajo vlogo človeškega kapitala v proizvodnji blaga. Širši koncept človeškega kapitala zazna in ceni dodatne vloge, ki jih lahko nudi izobrazba (prav tam).

Koncept človeškega kapitala je tudi v novejših razvojnih dokumentih omenjen kot eden izmed štirih vrst kapitala (poleg fizičnega, naravnega in socialnega). Veliko je znanstvenih člankov in uradnih dokumentov, ki pomen in vpliv izobraževanja ocenjujejo s stališča človeškega kapitala in očitno je, da ima ta koncept še vedno velik vpliv pri snovanju nacionalnih politik in usmerjanju razvojne pomoči.

2.4 Povezava med razvojem in izobrazbo

Povezavo med razvojem in izobrazbo je mogoče ocenjevati z več različnih gledišč. Na deklarativni ravni je izobrazba prepoznana kot cilj po sebi, je pa tudi del indeksa človekovega razvoja (HDI) in človeškega kapitala. Izobrazba je najpomembnejša komponenta znotraj celotnega razvoja znanja. Če upoštevamo njen neposreden vpliv na blaginjo, je izobraževanje najprimernejša spremenljivka za merjenje skupne blaginje. Širjenje izobraževanja je imelo velik vpliv tudi v smislu posrednega vpliva na blaginjo. V mnogih državah je višja stopnja izobraženosti prispevala h gospodarski rasti, pričakovani življenjski dobi, opolnomočenju žensk in zmanjševanju kriminalitete (van Leeuwen in van Leeuwen-Li 2014). Med viri, ki smo jih uporabili v tem delu, jih velika večina dokazuje pozitivno povezavo med razvojem in izobrazbo. Van Leeuwen navaja, da sta izmed desetih izbranih dimenzij človekove blaginje, ki jih je upoštevala raziskava, ravno izobrazba (merjena s stopnjo pismenosti in pridobljeno izobrazbo) in zdravstveni status (merjen s pričakovano življenjsko dobo in telesno višino) pokazala močno povezavo z rastjo BDP-ja na prebivalca. Za primerjavo, pri nekaterih drugih

kazalnikih (npr. političnih institucijah, osebni varnosti, neenakosti, okolju) je povezava z BDP-jem na prebivalca veliko šibkejša ali celo negativna (prav tam).

Stopnja pismenosti in šolanja se je v mnogih delih sveta dramatično povečala po letu 1945 in je leta 2000 dosegla okrog 80 % svetovnega prebivalstva. Vendar tudi ta raziskava navaja, da kljub napredku blaginje od začetka 20. stoletju po vsem svetu ostaja Podsaharska Afrika izjema. Gledano v daljšem časovnem obdobju se je povprečno število let izobraževanja svetovne populacije povečalo od približno enega (1) leta v 1870 do treh (3) let po 2. svetovni vojni, do več kot sedem (7) let v novem tisočletju. Okrog leta 1870 je zahodna Evropa s kulturnimi podaljški imela 82 % oziroma 60 % raven dosežene izobrazbe, Podsaharska Afrika pa 2 % (prav tam).

Čeprav ima lahko izobraževanje v določenih primerih omejevalen ali spremenljiv vpliv na BDP skozi čas, to ne pomeni, da je med izobrazbo in dohodkom na prebivalca nizka povezava. Bolj kot je država gospodarsko razvita, bolj narašča pomen sekundarnega in terciarnega izobraževanja. Raziskava kaže, da ima učinek števila let izobrazbe na BDP na prebivalca obliko obrnjenega 'U' z vrhom pri 7,5 letih izobraževanja. Razvijajoče se države so znatno pod tem vrhom, kar pomeni, da je trenutni vpliv izobraževanja na BDP na prebivalca nizek, morda celo zanemarljiv (prav tako, 11). Ne le da izobraževanje vpliva na rast dohodka na prebivalca, tudi ta lahko vpliva na izobraževanje, če države znatno vlagajo v razvoj izobraževalnega sistema. Sčasoma v svetu prihaja do približevanja stopnje pismenosti in pridobljene izobrazbe, le Afrika znatno zaostaja. Ta konvergenca preide v divergenco, ko popravimo stopnje izobrazbe. Zahodne države še vedno vodijo na področju sekundarnega in višjega izobraževanja (prav tam). V kakovosti izobraževanja obstajajo še vedno velike razlike v korist višje ravni izobraževanja v razvitih državah. Dosegljivi so številni testi, s pomočjo katerih je mogoče kvantificirati izobraževalno kakovost. Pred tem so bile v rabi alternativne mere, kot sta poraba za izobraževanje in razmerje učitelj – učenec.

Leta 1990 je v pripravljalnem dokumentu za WCEFA navedeno, da »obstajajo zajetni znanstveni dokazi o prispevku izobraževanja na družbeni in gospodarski razvoj.« Dokument navaja, da je »na primer za primarno izobrazbo znano, da izboljšuje produktivnost delavcev v tovarnah in na polju, in da spodbuja nujna znanja za samozaposlitev ali podjetništvo. Osnovno učenje vseh vrst lahko družinam pomaga

zaslužiti višji dohodek in izboljšati njegovo porabo skozi informirano izbiro potrošnje in izboljšano gospodinjsko upravljanje» (UNESCO 1990b, 7). Po istem dokumentu na makroekonomskem nivoju analiza vzorca DvR kaže, da porast pismenosti prispeva k povečanju investicij in donosu na delavca. Pismenost je tako kot hrana in dohodek povezana s pričakovano življenjsko dobo in zmanjšanjem smrtnosti novorojenčkov in mater ob porodu (prav tam).

Pri povezavi vloge razvoja in izobraževanja vedno bolj prevladuje mnenje, da se je potrebno bolj osredotočiti na sekundarno in terciarno raven ter da je poleg dostopnosti potrebno veliko več pozornosti nameniti kakovosti izobraževanja. V okvirju MDG je drugemu cilju dodeljena osrednja vloga. V tekstu Središčna vloga izobraževanja v Milenijskih razvojnih ciljih (*The Central Role of Education in the Millennium Development Goals*) (UNESCO 2010) je poleg tega, da sta izobrazbi direktno posvečena cilja 2 in 3, izobrazba povezana in (so)vpliva tudi na cilje 1, 4, 5, 6 in 7 (prav tam).

Zgoraj omenjeni podatki so nekoliko kontradiktorni in ne nudijo enoznačne razlage o povezavi izobraževanja in razvoja. Po eni strani je v 1990-ih (tudi po ciljih v MDG bi lahko sklepali enako) prevladovala povezava med pismenostjo in osnovno izobrazbo kot pogojema razvoja, kasnejši dokumenti se bolj osredotočajo na kakovost in naslednje, višje ravni izobraževanja. Odpira se nam veliko vprašanj, tudi o globalnih strategijah razvoja, parametrih in ciljih, ki jih zasledujejo. Prepletata se pojmovanje izobraževanja kot cilja po sebi in pojmovanje kot dela človeškega kapitala. Temeljno vprašanje tako ostaja, kaj naj bodo cilji in vsebine izobraževalnega procesa?

3 IZOBRAŽEVANJE IN RAZVOJNI CILJI

Razvojne težnje (cilji) se v številnih mednarodnih dokumentih najprej pojavijo kot zaveze. Tako Splošna deklaracija človekovih pravic v 26. Členu navaja, da ima »vsakdo pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopnji mora biti obvezno« in »izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (UN 1948).

V tem poglavju bomo preiskali pot, ki jo je prešlo izobraževanje kot pogoj in cilj razvoja v vseh štirih RD OZN do MDG. Za tem bomo podali opredelitev izobrazbe kot enega izmed ciljev MDG.

3.1 Kratka (pred)zgodovina MDG

MDG je kot razvojna strategija OZN časovno nasledila štiri mednarodne RD OZN (od 1960 do 2000), njeno nadaljevanje pa je razvojna strategija za naslednje obdobje – Trajnostni razvojni cilji (*Sustainable Development Goals 2030*, SDG2030). Opredelitev izobraževalnih ciljev se je skozi čas spreminjala tako po vsebini, po umestitvi znotraj samih RS kot tudi po obsegu oziroma podrobnosti opredelitve.²³

Decembra 1961 je GS OZN z resolucijo 1710 (XVI) razglasila 1960-ta leta za *Razvojno dekada OZN*.

(Prva) razvojna dekada OZN

Ob razglasitvi *Razvojne dekade OZN* leta 1961 so bile v organizacijo včlanjene 104 države, svetovno prebivalstvo je štel 3 milijarde prebivalcev²⁴, izmed teh je bilo 735 milijonov nepismenih.²⁵ Sama resolucija je vsebovala poleg preambule še *osem členov*. Izobraževanje je eksplicitno omenjeno v *členu 4* (odstavka *d* in *e*).

Prva RS v zvezi z izobraževanjem omenja *odpravo nepismenosti, spodbujanje izobraževanja nasploh, kot tudi poklicnega in tehničnega usposabljanja* in zagotavljanje sodelovanja oziroma pomoči specializiranih agencij in držav, ki na teh področjih lahko ponudijo pomoč. Le-ta se nanaša tudi na usposabljanje kompetentnega nacionalnega osebja na področju javne administracije, izobraževanja, tehnike, zdravja in kmetijstva. V luči vedno večjih potreb DvR je GS ob petindvajseti obletnici ustanovitve OZN, oktobra 1970, razglasila Drugo razvojno dekada OZN z začetkom 1. januarja 1971.

²³ Vandermoortele navaja primer obsega dela iz Deklaracije o financiranju razvoja iz Dohe, ki govori o razvojni pomoči in je po številu besed za približno 60 % daljši od drugih petih delov. Tega dejstva ne pripisuje temu, da je pomoč sorazmerno večji vir razvojnega financiranja, temveč pretiranemu donatorsko-centričnemu pogledu na mednarodni razvojni program (Vandermoortele 2009).

²⁴ Podatki o številu svetovnega prebivalstva so povzeti po spletni strani GeoHive, ta pa je kot vir uporabila podatke UN, Department of Economic and Social Affairs (DESA), Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision*.

²⁵ Podatki o številu nepismenih so iz Education for All Global Monitoring Report, 2006, poglavje 7, Mapping the global literacy challenge, 165.

Druga razvojna dekada OZN

Ob sprejemu *Mednarodne razvojne strategije za Drugo razvojno dekada* z resolucijo 2626 (XXV) leta 1970 je OZN štela 127 članic, svetovno prebivalstvo je porastlo na skoraj 3,7 milijarde, od tega je bilo 847 milijonov nepismenih (804 milijonov v DvR). Druga RD je kot povprečno letno rast BDP razvijajočim se državam predlagala najmanj 6 % z možnostjo, da bo ta stopnja rasti v drugi polovici dekade še višja.

Strategija je obsegala poleg preambule še 4 poglavja in skupaj 84 odstavkov. Izobraževanje je omenjeno v poglavju *B. Namen in cilji*, točka 18, odstavek (b), kjer je poudarjena potreba po »posebni pozornosti, ki jo je potrebno nameniti doseganju vpisa vseh otrok osnovnošolske starosti, izboljšanju kakovosti izobraževanja na vseh ravneh, znatnemu zmanjšanju nepismenosti, preusmeritvi izobraževalnih programov tako, da zadovoljijo razvojne potrebe in kadar je primerno, ustanavljanju in širjenju znanstvenih in tehnoloških institucij.«

Strategija obširneje omenja izobraževanje v poglavju *C. Ukrepi politik*, točka 8, *Človekov razvoj*, odstavek (67), v katerem priporoča, da razvijajoče se države same oblikujejo in izvajajo izobraževalne programe ob upoštevanju svojih razvojnih potreb, zasnovani pa naj bodo tako, da v kratkem času povečajo produktivnost in zmanjšajo izgube; posebna pozornost naj bo namenjena programom za usposabljanje učiteljev, učnim načrtom in gradivom, tehničnemu in poklicnemu usposabljanju ter prekvalifikaciji/prešolanju; zagotavljanju izboljšanja pismenosti in tehničnih kompetenc za skupine, ki so že produktivno zaposlene, kot tudi izobraževanju odraslih.

V drugi RS se med izobraževalnimi cilji eksplicitno pojavi *doseganje vpisa vseh otrok osnovnošolske starosti, pa tudi izboljšanje kakovosti izobraževanja na vseh ravneh*.

GS OZN je decembra 1980 z resolucijo²⁶ sprejela *Mednarodno razvojno strategijo za tretjo razvojno dekada OZN*.

Tretja razvojna dekada OZN

Ob nastopu tretje dekade je OZN štela 154 članic, svetovna populacija se je povečala na 4,4 milijarde, nepismenih je bilo 871 milijonov prebivalcev, od tega v nerazvitih državah 839 milijonov. *Strategija* vsebuje 180 odstavkov, od teh se izobraževanje

²⁶ A/RES/35/56

eksplicitno omenja v razdelku *O. Družbeni razvoj* v odstavkih 163 in 164.²⁷ V odstavku 163 je izobraževanje omenjeno kot ena izmed osnovnih storitev, ki jih naj države v okvirju razvojnih naporov zagotovijo s politikami, programi in storitvami, ki širijo in krepijo osnovne storitve in ki so v korist otrokom (ob izobraževanju so to še zagotavljanje vode, higienskih razmer, zdravja in prehrane).

V členu 164 (tako kot druga) tudi tretja RS navaja, da naj države same oblikujejo in izvajajo izobraževalno politiko, skladno s svojimi gospodarskimi in družbenimi zahtevami; naj same določijo ravnotežje med nujnimi napor in potrebnimi resursi za spodbujanje univerzalne izobrazbe, vključno s ciljem brezplačnega izobraževanja na vseh izobraževalnih ravneh, neformalnega izobraževanja odraslih, kulturnega razvoja ter znanstvenih in tehničnih zmožnosti. Povečan in pravičen dostop do izobraževalnih in učnih objektov bo prispeval k zmanjševanju dohodkovnih neenakosti in bo kreпил sposobnost družbe za gospodarski in družbeni napredek. Posebno pozornost naj države posvetijo temu, da bo izobraževalni sistem prenašal kulturno dediščino in univerzalne vrednote človeštva.

V tretji RD se prvič pojavita formulaciji *univerzalne izobrazbe*, in *brezplačnega izobraževanja na vseh ravneh*.

Leta 1990 je GS razglasila *Četrto razvojno dekado OZN*²⁸ in sprejela *Mednarodno razvojno strategijo za četrto razvojno dekado OZN*. Implementacijo dekade so podpirale številne povezane dejavnosti. Ena izmed pomembnejših je bila organizacija Svetovne konference o izobraževanju za vse (*World Conference on Education for All, Jaoimtien 1990*, WCEFA) in sprejetje Svetovne deklaracije o izobraževanju za vse (*World Declaration on Education for All*, WDEFA) (UNESCO 1990b), nekaj mesecev pred sprejetjem četrte RS OZN (UN 1990, odstavek 88). Med vsebino na področju izobraževanja v četrti RS in WDEFA je zato mogoče zaslediti veliko podobnosti.

Četrta razvojna dekada OZN

V času razglasitve četrte RD je bilo število članic OZN 189, svet pa je štel že 5,3 milijarde prebivalcev. Nepismenih je bilo 872 milijona (od tega v nerazvitih državah

²⁷ Oba odstavka, 163 in 164 sta del razdelka O. Social Development, v njem so odstavki od 162 do 168.

²⁸ A/RES/45/199

855 milijonov); razvojna strategija četrte RD je obsegala 120 odstavkov. V tekstu strategije, v delu *B. Prednostni vidiki razvoja* so navedene štiri prioritete: *odprava revščine in lakote, človeški viri in institucionalni razvoj, prebivalstvo in okolje*. Izobraževanje je neposredno del poglavja 2. *Človeški viri in institucionalni razvoj*²⁹ in je opredeljeno hkrati kot osnovna človekova potreba in predpogoj za doseg drugih ciljev razvoja (UN 1990, odstavek 88).

V številnih razvijajočih se državah so se v 1980-ih stroški za izobraževanje na podlagi slabšanja gospodarske situacije znižali v absolutnem in relativnem smislu, posledica tega je bil upad kakovosti izobraževanja. Strategija opozarja, da posebno pozornost terja odprava nepismenosti, vključno z odpravo le-te med ženskami. Cilj zmanjšanja nepismenosti odraslih (vsaj za polovico) v času deкаде je v mednarodni skupnosti že bil zastavljen (v WDEFA). Vendar pa so osnovne zahteve zdravi temelji *primarnega in sekundarnega izobraževanja*. Politike in ukrepi na tem področju morajo zagotoviti relativno hitro rast šoloobvezne populacije, ki spremlja rast prebivalstva, običajnega za večino razvijajočih se držav. Cilji o zagotavljanju univerzalnega dostopa do osnovne izobrazbe in zaključku osnovnošolske izobrazbe najmanj 80 % šoloobveznih otrok so že mednarodno sprejeti (prav tako v WDEFA). Potrebno je zagotoviti, da posledica širjenja izobraževalnih temeljev ne bo poslabšanje kakovosti in da bo podprto s politiko šolanja učiteljev. Vsebina izobraževanja na primarni in sekundarni ravni mora ustrezati potrebam države po gospodarskem, družbenem in političnem napredku. V okviru dejavnosti za doseg temeljnih učnih potreb (basic learning needs) je pomembno pospešeno izvajanje WDEFA, sprejeti na WCEFA (prav tam).

Četrta RD navaja (odstavek 18), da bi bila »glede na izkušnje nekaterih držav za trajno rast potrebna 7 % rast kot nujen pogoj za resnično transformacijo gospodarstva ...«.

Proti koncu 1990-ih je bila na delu že povsem neoliberalna agenda, to pomeni globalno strukturno prilagajanje, zniževanje javnih izdatkov držav, tudi za izobraževanje. V pregledu deкаде leta 1999 je postalo jasno, da je bil razvojni napredek neenakomeren,

²⁹ Kot v predhodnih strategijah kakor tudi v naslednjih, sta izobraževanje in zdravje tesno povezana in tako tudi obravnavana, če ne drugače si neposredno sledita v posameznih delih dokumentov. Je pa zanimivo poimenovanje delov, ki eksplicitno govorijo o izobraževanju; medtem ko je v drugi RS uvrščeno v poglavje *Človekov razvoj*, je v tretji RS v poglavju *Človeški viri*. Odstavek 87 med drugim navaja, da sta izobraževanje in zdravje bistvena vidika razvoja človeških virov in zaslužita posebno pozornost.

gospodarska rast sama po sebi ni bila zadosten dejavnik razvoja. Fokus se je premaknil na številne institucionalne predpogoje razvoja, vključno s konceptom *dobrega vladanja* (good governance), *transparentnosti* in *odgovornosti*, *decentralizacije* in *participacije* ter *socialne varnosti* (Jackson 2007).

Od prve RD naprej je »GS OZN igrala ključno vlogo pri sprejemanju dokumentov, ki so želeli postavljati prioritete človekovega razvoja« (Kunčič 2016, 147). Obdobje štirih RD je mogoče razdeliti na dva sklopa. V prvem je v smislu razvojne politike dominirala OZN in ga je obeležila velika vloga države. Za drugo obdobje je bila odločilna vloga WB in IMF. Obe razvojni politiki »sta se odrazili v nacionalnih politikah ekonomskega in socialnega razvoja« (prav tam).³⁰ Primerjava med učinkovitostjo obeh konceptov (močnejše vloge države preko neposredne državne vloge v gospodarstvu in industrializacije s substitucijo uvoza) z razvojno politiko, kot sta jo zagovarjali WB in IMF (večji poudarek trga in strukturno prilagajanje) je nevhvaležna in interpretacija je »odvisna od (ideoloških) prepričanj, ki so bralcu bližje« (prav tako, 143).

3.2 Milenijska deklaracija³¹ in Milenijski razvojni cilji (MDG 2000–2015)

Svetovno prebivalstvo je štel 6,1 milijarde, OZN je imela 189 članic; na svetu je bilo približno 782,5 milijona nepismenih prebivalcev, od tega v DvR 770 milijonov; deklaracija je sestavljena iz osmih poglavij (skupno 32 odstavkov).

Ob izteku četrte RD je Milenijska deklaracija OZN (*UN Millennium Declaration*, MD) iz leta 2000 poskusila z združitvijo vseh predhodnih številnih naporov nagovoriti revščino in družbeni razvoj na celovit način. Leta 2002 jo je dopolnila Mednarodna konferenca o financiranju razvoja (*International Conference on Financing for Development*) (UN 2002), ki je sprejela Monterejski konsenz o financiranju razvoja (*Monterrey Consensus on Financing for Development*) (UN 2002b). Ta je prepoznal, da

³⁰ Rist meni, da je za obdobje do 'neoliberalnega obrata' (v 1980-ih) značilna močna država z močjo redistribucije in načrtovanja, v naslednjem obdobju pa pojav zadolženosti DvR, ki so jo povzročili »vladajoči razredi z juga, spodbujeni od bančnikov s severa«, propad 'realnega socializma' in padec Sovjetske zveze, država blaginje s finančnimi in proračunskimi primanjkljaji, do katerih so privedle tehnološke spremembe in kot posledica izguba delovnih mest (Rist 2008).

³¹ A/RES/55/2

cilj 0,7 % za ODA, zastavljen leta 1970, ni bil dosežen in je pozval razvite države, naj podvojijo napore, če naj bodo cilji MDG doseženi (Jackson 2007).

Kot nadaljevanje rezultatov Milenijskega vrha je GS OZN 6. Septembra 2001 sprejela dokument z naslovom Zemljevid za implementacijo Milenijske deklaracije OZN, Poročilo generalnega sekretarja (*Road map*).³² Poročilo vsebuje celosten in obširen pregled situacije, povzema potencialne strategije za delovanje in naslavlja vsakega izmed ciljev in zavez, vsebovanih v MD, predlaga usmeritve in posreduje informacije o 'najboljših praksah' (UN 2001, 2). V poglavju *III. Razvoj in odprava revščine: Milenijski razvojni cilji* je v odstavkih od 93 do 97 podrobneje opisano stanje na področju izobraževanja, v odstavku 98 pa strategije za napredovanje (prav tako, 20–21).

Glede opisa stanja dokument ugotavlja, da so se ravni izobrazbe v preteklega pol stoletja v DvR dramatično povzpele, a so rezultati še daleč od uspeha. Spodbujanje univerzalnega dostopa do osnovnega izobraževanja ostaja še naprej izziv. Čeprav se je stopnja vpisa v nekaj regijah zvišala, ostaja kakovost izobraževanja za mnoge nizka (UN 2001, 20). Akcijski okvir iz Dakarja. Izobrazba za vse (ED-2000/CONF/211/1) poziva k razvoju ali h krepitvi nacionalnih akcijskih načrtov in k utrjevanju nacionalnih, regionalnih in mednarodnih mehanizmov za uskladitev globalnih naporov k pospeševanju napredka k EFA (UN 2001, odstavek 96, 20).

Kot strategije za napredek *Road map* (prav tako, odstavek 98) navaja: spodbujanje nacionalnih tvorcev politik, naj sprejmejo izobraževanje deklic kot strategijo za doseganje univerzalnega primarnega izobraževanja kot cilja po sebi; spodbujanje nacionalnih vlad, lokalnih skupnosti in mednarodne skupnosti, da namenijo znatna sredstva za izgradnjo šolskih stavb, za učbenike in učitelje, ustvarjanje šolskega sistema, ki je prilagodljiv potrebam otrok ženskega spola, zlasti tistih iz revnih družin; podpiranje programa šolske prehrane in obrokov za domov, ki lahko pritegnejo deklice v šolo.

Aneks tudi navaja (*Road map* 2001, 55), da so pri pripravi in posvetih o samem poročilu z namenom, da bi harmonizirali poročanje o razvojnih ciljih v MD z mednarodnimi razvojnimi cilji, sodelovali člani Sekretariata OZN, predstavniki IMF,

³² A/56/326 *Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration. Report of the Secretary-General* (UN 2001).

OECD in WB. Ta skupina je razpravljala o tarčah in izbrala relevantne kazalnike z namenom, da razvije popoln sklop kazalnikov za Milenijske razvojne cilje.³³ Kot temeljna referenca je pri tem navedeno III. Poglavje MD OZN, kjer je izobrazba eksplicitno omenjena v poglavju *III. Razvoj in odprava revščine* (odstavek 19). »Nadalje smo odločeni: da bodo do istega roka³⁴ otroci povsod, enako dečki kot deklice, imeli možnost v celoti zaključiti primarno šolanje in da bodo deklice in dečki imeli enak dostop do vseh ravni izobraževanja« (UN 2000, 9).

V Aneksu je predlagana formula osmih ciljev, osemnajstih tarč in več kot štirideset kazalnikov kot tudi drugi kazalniki razvoja, ki niso povezani s specifičnimi tarčami (populacija, celotna stopnja rodnosti, pričakovana življenjska doba ob rojstvu, pismenost odraslih in bruto nacionalni dohodek na prebivalca). Dopusčena je tudi možnost, da se takrat, kadar je relevantno, kazalniki izračunajo tudi na podnacionalnih ravneh (urbana in ruralna področja, po regijah, po družbenoekonomskih skupinah, po starosti in spolu). V nadaljevanju so navedeni cilji, tarče in kazalniki (UN 2000, 55, odstavek 5).

Težko je spregledati dejstvo, da je v bistvenem delu tarča 3 skrčena oziroma reducirana le na nivo primarnega izobraževanja glede na zapis v MD, ki poleg primarnega omenja tudi dostop do vseh ravni izobraževanja enako za deklice in dečke (UN 2000, odstavek 19). Vandermoortele, eden izmed 'arhitektov' MDG, sicer navaja, da je »izvirnih 18 tarč dobesedno preneseno iz MD /.../ in da je njihov izbor temeljil na dostopnosti uveljavljenih kazalnikov in dokaj dobrih podatkov za merjenje in spremljanje napredka na globalni ravni« (Vandermoortele 2009).

3.3 Izobraževanje v mednarodnih razvojnih strategijah OZN in v MDG

Izobraževanje je bilo eden izmed ciljev OZN, ki so se oblikovali na osnovi regionalnih konferenc, ki jih je v 1960-ih organiziral UNESCO. Cilji so obsegali širitev primarnega izobraževanja skozi dve dekadi do leta 1980 kot tudi širitev sekundarnega in terciarnega z upoštevanjem regionalnih razlik. Še zlasti politično relevantni so bili za na novo

³³Prav sestava odločevalcev o tarčah in kazalnikih je ena izmed kritik okvirja MDG (glej poglavje 4)

³⁴ Ta zastavljeni rok je leto 2015, naveden je v prvi alineji odstavka 19. (UN 2000).

nastale neodvisne države, saj so krepili njihovo zavedanje o tem, kako je v kolonialnem obdobju izobraževanje v teh državah zaostajalo (Jolly 2007).

Medtem ko prva RS glede izobraževanja v ospredje postavlja *odpravo nepismenosti, spodbujanje izobraževanja nasploh, kot tudi poklicnega in tehničnega usposabljanja*, se v drugi RS kot izobraževalni cilji eksplicitno pojavijo *doseganje vpisa vseh otrok osnovnošolske starosti*, pa tudi *izboljšanje kakovosti izobraževanja na vseh ravneh*. V tretji RS se prvič pojavita formulacija *univerzalne izobrazbe* in *brezplačnega izobraževanja na vseh ravneh*. Četrta RS kot razvojne cilje izpostavlja *odpravo nepismenosti*, tudi med ženskami; *zmanjšanje stopnje nepismenosti odraslih*; zagotavljanje univerzalnega dostopa do osnovne izobrazbe in *zaključevanje šolanja za najmanj 80 % šoloobveznih otrok ter ukrepe za izobraževanje učiteljev*. Če upoštevamo pot izobraževalnih ciljev skozi štiri RS in formulacijo v MDG, se kljub deklarativnemu priznavanju pomena izobraževanja za razvoj cilji niso bistveno odmaknili od rudimentarnih stalnic – pismenosti in primarnega izobraževanja.

Potrebno je opozoriti, da podatkov ob vsaki RS nismo navajali naključno. Od začetka prve RD do MDG se je svetovno prebivalstvo podvojilo, medtem ko je število nepismenih vendar ostajalo v razponu med 735 in 872 milijonov.

4 DRUGI CILJ MDG NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA

V tem poglavju bomo najprej predstavili drugi Milenijski cilj (*goal*) in tarčo (*target*) ter opredelili vse *tri kazalnike*, ki jih je RS določila kot kriterije, ki merijo uspešnost pri doseganju zastavljenega cilja na področju izobraževanja.

Pri interpretaciji dosežkov bomo izhajali iz končnega poročila OZN o MDG, *The Millennium Development Goals Report 2015* in Poročil o človekovem razvoju (*Human Development Report, HDR*) za leto 2003 in 2015 ter iz statističnih podatkov s strani WB (*Investing in Education for Half a Century*) oziroma iz *Global Monitoring Report 2015/2016*. Statistične podatke za kazalnike MDG2 posreduje UNESCO UIS in sicer za pismenost odraslih in kombiniran GER za primarno, sekundarno in terciarno

izobraževanje; WB oskrbuje s podatki o BDP na prebivalca (PPP US\$).³⁵ Predstavili bomo nekatere izmed ključnih podatkov, predvsem za svetovne regije, pa tudi za izbrane posamezne države. Najbolj nas zanimajo tiste, ki na kakršenkoli način izstopajo, bodisi v negativno ali v pozitivno smer.

4.1 Kaj zasleduje drugi cilj MDG in s katerimi kazalniki se vrednoti

4.1.1 Drugi cilj MDG: Doseganje univerzalne primarne izobrazbe

Tarča 2.A oziroma edina tarča drugega cilja je: zagotoviti, da bodo do leta 2015 otroci povsod, tako dečki kot deklice, imeli možnost zaključiti celotno osnovno šolanje.

Kot merilo za primerjavo doseženih rezultatov so bili izbrani trije kazalniki:³⁶

2.1 Neto stopnja vpisa v primarno izobraževanje

2.2 Delež učencev, vpisanih v 1. razred, ki dosežejo zadnji razred primarne izobrazbe

2.3 Stopnja pismenosti v starostni skupini od 15 do 24 let, žensk in moških

Neto stopnja vpisa (NER) predstavlja vpis otrok uradne starostne skupine v določeno stopnjo izobraževanja, izražen pa je v odstotkih glede na celotno ustrezno populacijo. Teoretična maksimalna vrednost je 100 %. Višji NER pomeni višjo stopnjo uradne šoloobvezne populacije. Za merjenje univerzalnega primarnega izobraževanja je NER izračunan na osnovi odstotka otrok osnovnošolske starostne skupine, ki so vpisani v primarno ali sekundarno izobraževanje (UIS UNESCO 2009).³⁷ NER pod 100 % daje mero za delež otrok osnovnošolske starosti, ki ne hodijo v šolo (*out of school*) (MDG Indicators, MDGI).³⁸ Podatki so dostopni za 140 držav, zanje obstajajo izračuni regionalnih in globalnih povprečij.

³⁵ UNDP 2003, 190

³⁶ Številčenje tarče in kazalnikov je takšno, kot jih navaja spletna stran *Millennium Development Goals Indicators. Official list of MDG indicators. 2008 (MDGI)*; ob tem navaja, da je vse kazalnike potrebno disagregirati po spolu in glede na urbano/ruralno okolje, kolikor je mogoče. Število tarč je na tem seznamu 21, število kazalnikov okrog 60.

³⁷ Razlika med neto in *bruto stopnjo vpisa* je v tem, da bruto stopnja zajema delež posameznikov, vpisanih na določeno stopnjo šolanja (npr. osnovno šolo), glede na število otrok v starostni skupini, ki tipično obiskuje to stopnjo. Bruto delež je lahko višji od 100, če tudi starejši otroci obiskujejo osnovno šolo (Todaro in Smith 2006, 815).

³⁸ Omenjeni podatki so na povezavi <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx>.

UNESCO v zvezi z drugim MDG navaja, da četudi obstaja malo dodatnih pojasnil glede *primarnega izobraževanja*, »se pojasnjevalna opomba nanaša na 'primarno šolanje' in s tem nakazuje na formalno izobraževanje. Nikjer ni reference glede ravni ali obsega, ki ga naj pokriva primarno izobraževanje, niti kakršnihkoli modalitet ali okvirjev za njegovo zagotavljanje (v smislu brezplačnega ali obveznega)« (UNESCO 2007, 15).

*Delež učencev, vpisanih v 1. razred, ki dosežejo zadnji razred primarne izobrazbe*³⁹

Ta kazalnik, opredeljen kot »delež učencev vpisanih v prvi razred, ki dosežejo zadnji razred primarnega izobraževanja, je odstotek števila učencev, vpisanih v prvi razred primarne ravni izobraževanja v določenem šolskem letu, za katere je pričakovati, da bodo dosegli zadnji razred osnovnega šolanja ne glede na ponavljanje.« Podatki so dostopni za 125 držav, za ta kazalnik *niso* izračunana regionalna in globalna povprečja (MDGI).

Kazalnik meri uspešnost izobraževalnega sistema, da zadrži učence od enega razreda do naslednjega, meri pa tudi notranjo učinkovitost izobraževalnega sistema (MDGI). Prikazuje situacijo v zvezi z zadržanjem (*retention*) učencev iz razreda v razred, obratno pa ilustrira obseg osipa po letnikih. Delež, ki se približuje 100 %, kaže na visoko raven zadržanja in nizko stopnjo osipa. Stopnja zaključevanja primarnega izobraževanja ima poseben pomen za spremljanje primarnega izobraževanja, ki je osrednji cilj v EFA in v MDG (UIS UNESCO). Problem, ki ga vidimo pri tem kazalniku, je, da v pregledu povprečnega trajanja primarnega izobraževanja (izraženega v letih), to po posameznih državah variira od 4 do 7 let; prevladuje 6 let (razredov).⁴⁰ Prvi razlog je ta, da je v večini držav obvezno in brezplačno primarno izobraževanje, drugi pa ta, da zaradi različnega števila let trajanja primarnega izobraževanja otroci pridobijo različno količino osnovnega znanja, čeprav lahko uradno zaključijo primarno raven. To je zlasti pomembno v primerih, ko je primarna izobrazba edina dosežena.⁴¹

³⁹ Ta opredelitev je znana tudi kot *Survival rate to the last grade of primary education*. V svojem poročilu WB 'survival rate' loči po spolu.

⁴⁰ WB. Theoretical duration of primary education (years); Number of grades (years) in primary education (data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.DURS) Na isti strani je trajanje primarnega izobraževanja v Sloveniji 6 let, trajanje sekundarnega pa 7 let.

⁴¹ EFA Monitoring Report 2015 navaja, da je večina od 94 LIC in MIC od leta 1999 uzakonila brezplačno nižje sekundarno izobraževanje. Od tega 66 držav to zagotavlja z ustavo, 28 z drugačnimi pravnimi akti; med tistimi, kjer je nižje sekundarno izobraževanje plačljivo, so Botsvana, Gvineja, Papua Nova Gvineja, Južna Afrika in Tanzanija (UNESCO 2015, 6).

V skladu z Mednarodno standardno klasifikacijo izobraževanja (ISCED 1997) je primarna izobrazba prva stopnja (ISCED 1) osnovnega (*basic*) izobraževanja. Predstavlja vstop v nacionalno določene primarne institucije ali programe in začetek obveznega šolanja, kjer to obstaja (ISCED 1997, 22). Pomeni začetek sistematičnega učenja branja, pisanja in matematike (prav tako, 19). V slovenskem izobraževalnem sistemu ustreza približno razredni stopnji osnovnošolskega izobraževanja.

Stopnja pismenosti v starostni skupini od 15 do 24 let, žensk in moških

Stopnja pismenosti mladih, starih med 15 in 24 let, je odstotek populacije v starosti med 15–24 let, ki znajo brati in pisati z razumevanjem kratkih, preprostih stavkov iz vsakdanjega življenja (glej v MDGI). Na splošno 'pismenost' obsega tudi 'računsko pismenost', to je sposobnost enostavnih računskih operacij. Stopnja pismenosti mladih odraža izide primarnega izobraževanja v obdobju približno 10 let. Kot mera za učinkovitost izobraževalnega sistema pogosto predstavlja mero družbenega napredka in gospodarskih dosežkov. Visoka stopnja pismenosti mladih kaže na visoko stopnjo vključenosti in zadržanje v primarnem izobraževanju ter na njegovo učinkovitost pri posredovanju temeljnih znanj branja in pisanja. Glede na to, da posamezniki, ki pripadajo tej starostni skupini, vstopajo v odraslost, je spremljanje njihove stopnje pismenosti pomembno v zvezi s politiko človeških virov kot tudi pri napovedi napredka pri pismenosti odraslih (UIS UNESCO 2009).

Podatki o pismenosti se lahko pridobivajo na različne načine. Vprašanja v popisu prebivalstva tipično uporabljajo predhodno omenjeno opredelitev pismenosti, odgovori pa razdelijo populacijo na 'pismene' in 'nepismene'. Anketiranci po državah so ob podatkih o pismenosti in nepismenosti opredeljeni tudi po starosti, spolu in lokaciji bivališča (urbano ali ruralno okolje). UIS pridobiva podatke o pismenosti tudi iz nacionalnih reprezentativnih popisov gospodinjstev.⁴² Podatki o pismenosti mladih so dostopni za 130 držav. Regionalni in globalni kazalniki služijo tudi za globalno spremljanje EFA in MDG.

⁴² Ker se štetja in ankete ne izvajajo letno in ker se stopnja pismenosti v časovnem obdobju spreminja počasneje kot stopnja vpisa v šolo, UIS objavlja statistike o pismenosti po popisnih dekadah. Tako so na primer podatki iz obdobja 1995 do 2004 zapisani kot podatki za leto 2000. Naslednje statistično obdobje je od 2005 do 2013.

Ena izmed pomanjkljivosti sedanjega zbiranja podatkov o pismenosti je ta, da podatke običajno posredujejo anketiranci sami ali njihovi družinski člani. V tem primeru lahko pride do precenjevanja lastne pismenosti. Z rabo preprostih bralnih testov in primerjavo rezultatov s samooceno pismenosti po navadi ugotovijo, da je število tistih, ki opravijo bralni test, manjše od števila tistih, ki zase pravijo, da so pismeni. UIS-ova statistika za pismene šteje le tiste, ki opravijo bralni test. Vedno večji je poudarek na funkcionalni pismenosti in pogledu na pismenost kot na kontinuum veščin, ki jih je težko zajeti s tradicionalnim dihotomnim merjenjem pismenosti. UIS je pripravil *Program za ocenjevanje in spremljanje pismenosti*.⁴³

Ob tem velja omeniti, da bomo v nalogi zasledovali podatke ne glede na spol, saj tudi sam drugi cilj vključuje oba spola.

Indeks človekovega razvoja (Human Development Index – HDI)

Med kriteriji velja za najcelovitejšega sestavljeni indeks človekovega razvoja HDI, ki poskuša analizirati primerjalni status družbenogospodarskega razvoja tako razvitih držav kot DvR. HDI (v 1990-ih ga je izdelal UNDP) je sestavljen iz treh področij, ki so hkrati cilji razvoja. To so *pričakovana življenjska doba ob rojstvu*, *znanje* (merjeno dve tretjini s povprečno stopnjo pismenosti odraslih in eno tretjino s povprečnim številom let šolanja); tretja komponenta je *življenjski standard*, ki je merjen z realnim dohodkom na prebivalca, prilagojenim na kupno moč (razmerje kupne moči valute vsake države). HDI na podlagi teh treh meritev razvoja razvršča države na lestvici od najnižje stopnje človekovega razvoja (vrednost HDI 0) do najvišje (vrednost HDI 1) (Todaro in Smith 2006, 59). Ta lestvica je centralni del poročil o HDR, ki jih vsako leto objavlja UNDP. HDI je tudi osnova za razvrstitev držav v tri kategorije: nizko stopnjo človekovega razvoja (HDI od 0 do 0,499), srednji HDI (od 0,50 do 0,799) in visok HDI (od 0,80 do 1). Glavna prednost uporabe HDI je, da lahko prikaže, da države kljub višjemu dohodku lahko dosežejo relativno malo v smislu človekovega razvoja in obratno. To pomeni, da lahko človekov razvoj razumemo širše, kot le v smislu dohodka ter da lahko najdemo države, ki dosegajo »rast brez razvoja« (prav tako, 61).

⁴³ Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) (UIS 2009)

Med kritikami oziroma slabostmi HDI je v delu o izobraževanju ta, da upošteva bruto vpis. S tem preceni količino šolanja, saj sam vpis še ne pomeni, da je učenec šolanje tudi zaključil (lahko se je v katerikoli fazi izpisal oziroma opustil šolanje). Prav tako spremenljivka glede šolanja ne pove ničesar o sami kakovosti šolanja, le o številu let.

4.1.2 Izbira kazalnikov drugega MDG

Glede izbire kazalnikov je videti, da je le-ta tesno povezana s kapaciteto UIS-a in UNICEF-ovega *Multiple Indicator Cluster Surveys* (MISC) (Unterhalter 2013, 15). Institucionalna kapaciteta za merjenje NER (ki temelji na šolskih administrativnih podatkih glede na število populacije), dokončanje šolanja (temelji na administrativnih podatkih) in ravni pismenosti (temelji na anketah gospodinjstev) je pomenila, da so stopnja vpisa, dokončanja šolanja in stopnja pismenosti ustrezni kazalniki za merjenje napredka tarč MDG2 (prav tam).

4.2 Poročila o MDG 2015

Za vsebinsko interpretacijo podatkov smo uporabili več poročil, vključno z MDG Report 2015. Tabelarne prikaze nudijo HDR (2003 in 2015), spletne strani WB in UNESC-a. Spletna stran UNDP MDG navaja, da so »napori zadnjih petnajstih let prispevali k najuspešnejšemu gibanju proti revščini v zgodovini« (www.undp.org). Med štirimi uspešnimi področji spletna stran izpostavlja tudi vpis v primarno izobraževanje.

Glede doseganja MDG2 pregledni podatki kažejo, da se je NER v razvijajočih se regijah povišal z 83 % v letu 2000 na 91 % v letu 2015 (UN 2015, 4). Globalna stopnja dokončanja primarnega izobraževanja se je povečala z 81 % na 92 % med letoma 2000 in 2012 (WB 2016a). Stopnja pismenosti mladih med 15 in 24 letom starosti se je globalno zvišala od 83 % na 91 % med letoma 1990 in 2015 (prav tako, 4; UNESCO UIS global databases, 2015). Po vsem svetu je za skoraj polovico upadlo število otrok, ki ne obiskujejo šole; število je ocenjeno na 57 milijonov v 2015 glede na 100 milijonov leta 2000. Izmed vseh regij od začetka MDG beleži Podsaharska Afrika rekord v izboljšanju vpisa v primarno izobraževanje. Regija je dosegla 20 % povečanje NER med letoma 2000 in 2015 v primerjavi z 8 % rasti med letoma 1990 in 2000. Poročilo o

MDG iz leta 2015 navaja, da se je v razvijajočih se regijah NER med letom 1990 in 2000 povečal z 80 na 83 %. Po letu 2000 so se dosežki izboljšali in NER je leta 2007 dosegel 90 %. Po tem letu se je rast ustavila, a projekcije, ki temeljijo na ekstrapolaciji trendov, kažejo, da bo do leta 2015 eden izmed desetih otrok nevpisan v primarno izobraževanje. Glede kazalnika 2.2 podatki na svetovni ravni kažejo, da se je med letoma 2000 in 2013 stopnja zvišala z 81 % na 92 % (WB 2016a). Rezultati po regijah so dostopni le za leto 2013.

Prag, ki pokaže, ali je dosežen univerzalen vpis, je pri 97 %. Tako je primarno izobraževanje univerzalno ali skoraj univerzalno v vzhodni Aziji in severni Afriki. Razen Podsaharske Afrike so tudi druge regije blizu dosega cilja. Globalno cilj NER do leta 2015 ni bil dosežen. V šolo je bilo leta 2013 vpisanih 91 % otrok osnovnošolske starosti (UNESCO UIS global databases, 2016). V razvitih državah je v navedenem obdobju NER upadel za 1 % (UN 2015, 24).

Pri porabi za primarno izobraževanje se DvR srečujejo s problemi omejenih virov (porabijo manj sredstev na študenta kot delež BDP na vseh ravneh izobraževanja); pri nizki porabi revni dobijo manjši delež kot bogati; problem je neučinkovitost (pomeni, da je večji delež namenjen za plače učiteljev kot za učne pripomočke, kar lahko vpliva, da se učenci naučijo manj, kot bi se lahko). Države z visokim človekovim razvojem (HD) porabijo za javno izobraževanje povprečno 4,8 % BDP, tiste s srednjim 4,2 % in države z nizkim HD 2,8 % BDP.

Poseben problem predstavljajo države, prizadete s konflikti, zlasti v severni Afriki (tam je število *nevpisanih* otrok zrastle z 28 % leta 1999 na 49 % leta 2012) in v južni Aziji (z 21 % na 42 % v istem obdobju) (UN 2015).

Nekateri podatki za posamezne države so vzbudili pozornost že ob pregledu tabel. Med njimi je na primer Butan naredil velik skok pri doseganju MDG2, čeprav je na lestvici HDI na 132. mestu s HDI 0,605 in je od leta 1990 v izobraževanje vlagal med 4,0 % in 5,9 % BDP. Kuba je na 67. mestu s HDI 0,769 in je poleg Vzhodnega Timorja in Lesota edina država, ki za izobraževanje porabi okrog 10 % in več javnih sredstev (delež v odstotkih BDP). Ta delež znaša za Kubo (HDR 2015) 12,8 %, za Vzhodni Timor, ki je na 133. mestu (s HDI 0,595) pa 9,4 % (leta 2012 4 %), za Lesoto (161. mesto) pa od

10,77 % leta 2001 do 13 % (HDR 2015). Mjanmar (148. mesto HDI) nameni le 0,8 % javnih virov za izobraževanje; manjši delež porabi le še Srbija, le 0,1 % (na HDI 2015 zaseda 66. mesto). Mongolija denimo (103. mesto HDI, v HDR 2015 na 90.), povprečni odstotek BDP za izobraževanje je okrog 5,5 %, dosega pri MDG odlične rezultate. Posebno vprašanje je, kaj se je dogajalo s Tanzanijo, saj je ta na HDI lestvici na 159. mestu; ob pretežno manjkajočih podatkih obstoječi kažejo, da je med letoma 2008 in 2012 v odstotku deleža BDP za izobraževanje namenila med 6,2 % in 6,8 %.⁴⁴ Tanzanija je namreč ob začetku samostojnosti namenjala tudi več kot 20 % BDP za izobraževanje in je leta služila kot primer države, ki vodi ustrezno in uspešno izobraževalno politiko.

V nadaljevanju tega poglavja predstavljamo tabelo, ki smo jo izdelali na osnovi podatkov iz različnih virov: poročil HDR 2003 in 2015, spletne strani WB, Poročila MDG 2015 in globalne podatkovne baze UNESCO UIS. Izdelali smo jo, kljub temu da podatki, ki smo jih izbrali v dostopnih virih, niso v celoti primerljivi. Poleg podatkov o kazalnikih smo pregledali še odstotek javne porabe, namenjene izobraževanju. Čeprav nenatančen (pri revnejših državah je delež nižji), lahko vendarle sklepamo, kakšen pomen dajejo države področju izobraževanja (vsem ravnam). Natančnejši bi bili podatki o javni porabi na učenca.

Iz podatkov, ki smo jih poskusili zajeti glede na kazalnike, različne opredelitve regij in obdobja merjenja, ugotovimo, da je neposredna pregledna primerjava nenatančna in težka. Za ilustracijo smo se odločili v tabeli prikazati rezultate za različno opredeljene regije. Tako nazorno vidimo, kako povprečne vrednosti zameglijo razlike (te so najbolj očitne v Afriki in v Aziji). Na tej podlagi lahko podobno kot večina poročil o dosežkih MDG sklepamo, da kljub napredku v nekaterih delih sveta, drugi še vedno močno zaostajajo.

4.3 Podatki o začetnem in doseženem stanju MDG2 (izbrane regije in države)

⁴⁴ Podatki v tem delu naloge so zajeti iz Expenditure on education, Public (% of BDP), »World Development Indicators 2013«, World Bank (2013); časovni razpon je od leta 1980 po 5 let, od leta 2000 do 2012 za vsako leto. Ob tem je še potrebno omeniti, da so celotni javni izdatki za izobraževanje izraženi v odstotkih BDP, povzeti iz HDR 2003 in 2015.

Tabela 4.1 Primerjava stanja glede na kazalnike drugega MDG leta 2000 in 2015

Regija/ država	Kazalnik 2.1 2000 (v %)	Kazalnik 2.2 2000 (v %)	Kazalnik 2.3 2000 (v %)	JPI kot % BDP 2005-14	Kazalnik 2.1a 2014 (v %)	Kazalnik 2.2a 2013 (v %)	Kazalnik 2.3a 2015 (v %)
MDG regije							
svet	83,56	75,40	87,26	3,4	89,30	72,39	90,62
razvite države	96,76	94,94	99,61	4,3	96,04	94,58	99,65
DvR	81,83	72,99	85,05	4,9	88,49	69,88	89,30
Kavkaz in cent. Azija	91,70	96,08	99,84	5,5	91,67	97,96	99,90
Lat. Amerika in Karibi	94,15	76,91	96,30	3,5 (5,5 v HDR 2015)	91,74	83,99	97,91
Severna Afrika	85,69	90,66	79,62	5,1	98,36	94,86	90,96
Podsaharska Afrika	59,55	61,41	68,15	5,1	77,93	56,96	71,41
Zahodna Azija	84,74	81,00	91,64	4,9	88,35	80,06	94,43
Vzhodna Azija	95,58	92,63	98,91	4,1	96,91	74,76	99,65
JV Azija	92,08	79,73	96,33	3,6	93,21	81,26	97,94
J Azija	76,30	62,17	74,13	3,5	89,53	66,34	84,07
Oceanija	69,09	58,52	74,40	/	/	/	73,93
UNESCO regije							
svet	83,56	75,40	87,26	5,0	89,30	72,39	90,62
Afrika	63,38	65,40	70,08	/	80,09	60,86	74,48
Azija	86,35	74,94	87,41	/	92,19	72,66	92,32
Evrope	96,11	96,27	87,41	/	96,98	95,81	92,32
S Amerika	94,38	83,29	99,65	/	92,49	86,66	99,72
J Amerika	96,00	78,61	/	/	92,08	86,50	98,25
Oceanija	86,43	65,97	97,27	/	93,42	74,89	98,69
WB regije							
LIC	55,26	56,96	62,95	/	80,74	50,01	68,26
LMIC	78,26	67,21	79,03	/	87,17	71,71	86,16
MIC	85,25	74,86	87,22	/	89,87	73,97	91,60
UMC	94,26	87,37	97,48	/	94,53	78,19	98,56
HIC	95,85	93,85	99,39	/	95,94	94,51	99,54
*Butan	58,8	81,50	/	5,5	85,60	78,86	92,04
*Mjanmar	89,9	55,22	94,59	0,8	94,5	/	96,33
*Mongolija	91,2	88,90	97,71	5,5	94,9	/	98,51
*Lesoto	80,2	55,03	90,93	13	80,2	67,36	85,09
*Tanzanija	52,8	73,92	/	6,2	80,9	/	87,31
*Vzhodni Timor	76,6 (2008)	/	/	9,4	96,6	81,23	82,24
*Niger	27,3	69,06	19,79	4,4	61	64,40	26,56
*Kuba	96,7	96,02	99,96	12,8	93,2	96,46	99,86
HHD	98	/	/	4,9	/	/	/
MHD	88	/	87,8	4,1	/	/	/
LHD	59	/	71,5	3,6	/	/	/

Vir: UIS UNESCO (2016), WB, HDR (2003) in (2015)⁴⁵

⁴⁵ Podatki za regije so povzete po UIS. Kazalniki 2.1 *Neto stopnja vpisa v primarno izobraževanje*; 2.2 *Delež učencev, vpisanih v prvi razred, ki dosežejo zadnji razred primarne izobrazbe*; 2.3 *Stopnja*

5 KRITIČNE REFLEKSIJE

V prejšnjem poglavju smo videli, da sta cilj in tarča MDG2 zastavljena dokaj splošno in široko, nekateri kritiki pravijo, da neambiciozno. Temu primerni so tudi kazalniki in glede na veliko zbirko statističnih podatkov, bi pričakovali, da bodo neposredne primerjave izhodiščnega stanja in stanja po izteku MDG preprostejše, dostopnejše in da bodo podatki o dosežkih ustrezali kazalnikom. Žal je kljub obsežnim in izčrpnim poročilom, grafom in tabelam težko neposredno primerjati rezultate doseganja drugega cilja MDG. V tem poglavju bomo predstavili nekatere izmed kritičnih premislekov v povezavi z opredelitvijo cilja, izbire kazalnikov in vloge razvojne pomoči pri doseganju drugega cilja MDG na področju izobraževanja.

5.1 Problemi neposredne primerjave rezultatov

Pri pregledu poročil (MDG, HDR, WB) smo se soočili z različnimi opredelitvami dveh ključnih parametrov primerjave. Prvi se nanaša na regionalne in/ali gospodarske opredelitve. Vsako izmed poročil uporablja pri tem lasten sistem. UIS navaja pet različnih opredelitev regij: UNESCO-ve regije, regije v sistemu WB, EFA, UIS in MDG regije (glej uis.unesco.org). Število regij v posamezni opredelitvi variira od 4 do 12, uvrstitve pa se redko pokrivajo. Vse vsebujejo svetovno raven (*world*); EFA in MDG vključujeta 'razvite' in 'razvijajoče se' države, pri čemur v sistemu OZN ne obstaja konvencija o tovrstni opredelitvi⁴⁶; EFA, UIS in MDG navajajo na primer Podsaharsko Afriko kot posebno regijo; HDR uporabljajo za razvrstitev držav in regij HDI; WB države uvršča na podlagi BDD na prebivalca.

Drugi parameter, ki ne omogoča pregledne primerjave podatkov, se nanaša na same kazalnike. Ne glede na to, da MDG2 merijo le trije in da večino podatkov pridobijo

pismenosti v starostni skupini od 15 do 24 let, žensk in moških so za leto 2000, ali najbližje izmerjeno; kazalniki 2.1a, 2.2a in 2.3a označujejo podatke za leto 2013 ali najbližje temu.

JPI je javna poraba za izobraževanje kot odstotek BDP.

Po izračuni WB za fiskalno leto 2016 so države glede na BDD na prebivalca razvrščene: LIC (low-income countries) \$1.045 ali manj; MIC (middle-income countries) več kot \$1.045, a manj kot \$12.736; HIC (high-income countries) \$12.736 ali več.

HHD–High human development; MHD–Medium human development; LHD–Low human development.

⁴⁶ www.unstats.un.org/unsd/methods/m49/49regin.htm; MDG Report 2015 navaja, da temelji sestava MDG regij in podregij na OZN zemljepisni delitvi z nekaterimi prilagoditvami, ki so nujne za oblikovanje skupin držav, za katere je možno izdelati smiselne analize.

institucije sistema OZN, se uporabljeni kazalniki med poročili razlikujejo. Tako na primer HDR 2003 pri neto vpisu (2.1) in stopnji pismenosti mladih (2.3) uporablja kazalnike, kot so opredeljeni v MDG, v HDR 2015 pa 2.3a prikaže le razdeljen po spolu; namesto NER HDR 2015 navaja GER (glej HDR 2003, 198–202, 237–240, 266–273 in HDR 2015, 242–245). Na strani WB je kazalnik 2.2 naveden za zaključno leto (2013), ne pa za leto 2000; tam je izhodiščno leto 1974 (WB 2016č).

5.2 Izobraževanje in razvojna pomoč

Globalne RS OZN so bile sprejete z namenom, da z zastavljanjem razvojnih ciljev pomagajo doseči hitrejši razvoj DvR. Razvojna pomoč je dobrodošel vir tudi za podpro področju izobraževanja v DvR, ki z lastnimi sredstvi težko dosegajo napredek. Hkrati predstavljajo zastavljeni cilji usmeritev za donatorice, ki lahko na ta način vplivajo na doseganje zastavljenega cilja. Delež pomoči 0,7 % BDD razvitih držav je kljub ponavljajočim se pozivom OZN ostal nedosežen cilj.⁴⁷ Tudi kadar so DvR deležne razvojne pomoči, ostaja vprašanje, ali je pomoč za področje izobraževanja učinkovito usmerjena tja, kjer obstajajo resnične potrebe držav prejemnic. Pogosto so donatorice tiste, ki odločajo o usmeritvi pomoči. Tudi na področju izobraževanja obstajajo spremembe, predvsem pri povečanju multilateralne pomoči na račun bilateralne.⁴⁸

V poročilu WB navaja podatke glede finančne podpore MDG2. Letno v povprečju podpre izobraževanje z \$2,8 milijardami, predvsem v državah z nizkim dohodkom (low-income countries, LIC) in v državah s srednjim dohodkom (middle-income countries, MIC). Podpora izobraževanju v najrevnejših državah je bila v preteklem desetletju prioriteta *International Development Association* (IDA) (WB 2016a). WB še vedno ostaja največji zunanji financer izobraževanja vseh ravni v DvR. Tudi Heyneman (2016) navaja, da je med multilateralnimi organizacijami WB dodelila največji delež pomoči, Evropska unija pa drugi največji. Od začetka MDG leta 2000 je WB vložila v izobraževanje več kot \$35 milijard. V fiskalnem letu 2014 je podpora za osnovno izobraževanje znašala \$3,6 milijard v primerjavi z \$2,9 milijard v letu 2013. Med svoje

⁴⁷ V letu 2015 ga je doseglo le pet razvitih držav: Švedska (1,4 %), Luksemburg (0,93 %), Danska (0,85 %), Nizozemska (0,76 %) in Združeno kraljestvo (0,71 %) (Evropska komisija, 2016).

⁴⁸ Kapoor navaja, da je sredi 1990-ih multilateralna pomoč znašala 5 % vse ODA v primerjavi s 95 % bilateralne pomoči, medtem ko leta 2008 to razmerje znaša 32 % proti 68 %. Ob tem opozarja, da niso vse multilateralne organizacije benigne, kot sta UNICEF in UNDP; na nasprotni strani ('maligna') navaja WB. Celotne UN razvojne organizacije nudijo 19 % obsega vse multilateralne pomoči, WB in regionalne razvojne banke pa 34 % (Kapoor 2008, 92).

rezultate v zvezi z MDG2 WB šteje, da so države zaposlile več kot 3,5 milijonov učiteljev; zgradile ali obnovile več kot 2 milijona učilnic za 105 milijonov otrok; kupile in razdelile okrog 300 milijonov učbenikov v obdobju 2000 do 2010 (WB 2016a).

Nekaj primerov uspehov WB podkrepi s podatki, da je na primer v Afganistanu v šolo vpisanih 2,7 milijonov deklic v letu 2012, glede na 191.000 tisoč leta 2002; da je bilo izobraženih 140.000 učiteljev, od tega 39.000 žensk (kar je le nekaj več kot tretjina, op. AT). V Bangladešu je med letoma 2004 in 2012 več kot 790.000 otrok dobilo 'drugo možnost', da dokončajo primarno izobraževanje, od tega je bila več kot polovica deklic. V Čadu je WB, na primer, med letoma 2003 in 2012 šolam razdelila 2,6 milijona učbenikov, zgradila in opremila 400 učilnic, 20.000 ljudi se je naučilo brati in pisati in pomagali so izobraziti 11.700 učiteljev (prav tam).

Novejša literatura ugotavlja, da je v zadnjih 15 letih povečanje donacij znatno vplivalo na povečanje vpisa v primarno izobraževanje v DvR. Birchler in Michaelowa (2015) navajata, da razvojna pomoč na področje izobraževanja v vseh regijah vpliva pozitivno. Na časovni premici med letoma 1990 in 2010 v regijah Vzhodne Azije in Pacifika, Evrope in centralne Evrope ter Latinske Amerike in Karibov se stopnje vpisa niso znatno zvišale, ker je tam NER že blizu 100 %. To je tudi razlog, da je v teh regijah izobraževanje osredotočeno na povečanje kakovosti ali na druge ravni izobrazbe. Medtem ko različne raziskave uporabljajo za izobraževanje različne kazalnike (npr. stopnjo vpisa, stopnjo dokončanja šolanja, leta šolanja), so vsi ti kazalniki medsebojno povezani in v osnovi merijo isti koncept, namreč obseg izobraževanja oziroma kvantiteto (Birchler in Michaelowa 2015). A nekaj let šolanja še ne pomeni, da znajo otroci brati, ali celo razumeti preprosto besedilo. Podatki so pokazali, da je v petih od osmih držav Podсахarske Afrike, celo po petih letih primarnega izobraževanja, sposobnost prebrati nekaj preprostih stavkov pod 50 % (prav tam).

Ne glede na to, da se cilji mednarodnih politik nanašajo tako na kvantiteto kot na kakovost v izobraževanju, je povezava med učinkovitostjo razvojne pomoči in kakovostjo slabo raziskana. Problem predstavlja pomanjkanje mednarodno primerljivih podatkov (prav tam). Nekateri raziskave (D'Aiglepiere in Wagner 2010 v Birchler in Michaelowa 2015) kot približek uporabljajo stopnjo ponavljanja razreda ali razmerje učenec – učitelj, a sta ti dve spremenljivki za kakovost v izobraževanju nedodelani meri.

Nekateri podatki ne potrjujejo povezave med velikostjo razreda (številom učencev v razredu) in kakovostjo izobrazbe. Tudi sama stopnja pismenosti mladih ni zanesljiv dokaz izboljšanja v izobraževalnem sistemu, ker je pismenost možno pridobiti tudi izven šole. Literatura s področja ekonomije soglaša o tem, da so informacije o kakovosti izobraževanja najdostopnejše iz mednarodnih testov kot sta PISA ali TIMSS⁴⁹, vendar se zastavlja vprašanje, ali razlike v rezultatih tovrstnih testov govorijo o testirani populaciji ali o sestavi testov (prav tam). Kljub pomanjkanju podatkov obstajajo tudi v Podsaharski Afriki programi za ocenjevanje uspešnosti študentov (pri tem je najbolje pokrita vzhodna Afrika, SACMEQ).

5.2.1 Razmerje med vpisom in razvojno pomočjo

Raziskava Birchlerjeve in Michaelowe (2015)⁵⁰ preverja učinkovitost pomoči na pokritost primarnega izobraževanja in na njegovo kakovost. Kljub zavezam v MDG in v Akcijskem okvirju iz Dakarja se v praksi še vedno dogaja, da donatorji dajejo prednost tistim kategorijam izobraževalne pomoči, ki neposredno ne vplivajo na primarni nivo izobraževanja. To pomeni, da stroški za izobraževanje druge vrste lahko negativno vplivajo na vpis v primarno izobraževanje oziroma da je manj sredstev namenjeno primarnemu izobraževanju (prav tam).

Po konferenci v Dakarju (UNESCO 2000) kljub znatnemu zvišanju financiranja prevladuje terciarna stopnja izobraževanja nad primarno (donacije za terciarno stopnjo so se povečale za 50 %). Glede na deklarirane cilje, osredotočene na primarno stopnjo, avtorici zaključujeta, da področju izobraževanja manjka jasen fokus na prioritete MDG in da je videti, da kategorija primarne stopnje ne zajame skupne finančne podpore. Največji učinek razvojne pomoči pri primarnem vpisu je v kategorijah »izobraževalne kapacitete« in »usposabljanje«, dopolnjujeta pa se pomoč za primarno in sekundarno izobraževanje. Če pridobi primarno izobraževanje zadostno podporo, hkratna podpora sekundarne ravni krepi vpis v primarnega (otroci, ki imajo perspektivo nadaljevanja šolanja na sekundarni stopnji, končajo primarno). Obseg pomoči, vložene v sekundarno izobraževanje, je nizek (tako relativno glede na primarno kot glede na terciarno), zato se

⁴⁹ PISA (*Programme for International Student Assessment*); TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

⁵⁰ Raziskava je vključevala 15 držav. Kot raziskovalno obdobje je bil opredeljen čas med letoma 1996 in 2010. Odvisna spremenljivka je bila NER v odstotkih, središčna pojasnjevalna spremenljivka pa EDUCAID (vključuje vso dodeljeno pomoč za izobraževanje).

morajo v prihodnje politike usmeriti bolj na ta podsektor. Pri tem je potrebno upoštevati dolgoročno dinamiko, in sicer da omogočanje izobraževanja na vedno višjih ravneh lahko ostane neučinkovito, če ne bo na voljo ustreznih zaposlitev (Birchler in Michaelowa 2015).

Trije faktorji vplivajo na to, da država izboljša kakovost primarnega izobraževanja oziroma da hkrati izboljša kakovost in obseg izobraževanja. Prvič, pomoč bi morala biti relativno enakomerno razpršena med različna področja pomoči, tako tista, ki so neposredno povezana s primarnim izobraževanjem, kot tista, povezana z višjimi stopnjami izobraževanja. Drugič, države, ki so že dosegle visoko stopnjo vpisa, bodo težje izboljšale kakovostno dimenzijo (ne bodo več zahtevale izboljšanja), saj so že dosegle univerzalno primarno izobraževanje. In tretjič, približno enakomerna distribucija razdeljene pomoči (na prebivalca) na primarno (vključno s stavbami, usposabljanjem in izobraževanjem učiteljev) in višje stopnje, je lahko zadosten pogoj za kombinirane izboljšave v kakovosti in količini primarnega izobraževanja. Pri nizki začetni stopnji vpisa in neenakomerno distribuirani pomoči po podsektorjih visoka pomoč ne prispeva h kakovosti izobraževanja. Ob visoki pomoči z neenako razporejenostjo se ne doseže izboljšanja kakovosti in pokritosti (ne glede na začetno stopnjo NER). Pri enako visoki pomoči, če je NER na začetku nizek, skupno izboljšanje ni doseženo, tudi če je dodeljena pomoč locirana enakomerno (Birchler in Michaelowa 2015).

Zaključki kažejo, da je glede izboljšanja rezultatov primarne izobrazbe pomoč relevantnejša pri povečanju vpisa (kvantitavno izboljšanje) kot pri izboljšanju dosežkov (kakovostno izboljšanje) (prav tam; Riddell 2012 v Heyneman 2016). Znesek skupne pomoči v izobraževanju sicer igra pri dvigu kakovosti pomembno vlogo, vendar ima velik pomen distribucija pomoči, ki pa ne more hkrati zagotoviti kvantitete in kakovosti, kar ostaja glavni izziv (Birchler in Michaelowa 2015). Heyneman (2016) navaja države (Koreja, Malezija, Tajska), ki so dosegle uspeh na področju dokončanja primarnega izobraževanja brez razvojne pomoči (Collier 2007 v Heyneman 2016). Problem pri razvojni pomoči lahko predstavlja tudi možnost, da pomoč izobraževanju nadomesti redno proračunsko financiranje, namesto da bi ga dopolnila (Heyneman 2016).

Glede učinkovitosti razvojne pomoči izobraževanju prihaja do podobnih zaključkov tudi Breton (2012).⁵¹ V državah z visoko stopnjo izobraženosti sta primarno in sekundarno izobraževanje tako rekoč univerzalna, torej so postopna vlaganja verjetnejša v post-sekundarno raven. Lahko pa so povečana vlaganja v nižje ravni z namenom, da se zviša kakovost. V državah z nizko povprečno stopnjo izobraževanja šolanje na primarni ravni ni univerzalno, na sekundarni ravni pa je neredno. Zato morajo vlade glede financiranja določiti prioritete, ali naj postopno financiranje namenijo širjenju terciarnega izobraževanja ali izboljšanju, pokritosti in kakovosti nižjih stopenj šolanja. To vprašanje ima resne posledice na dohodkovno neenakost, družbeno mobilnost in politično stabilnost. Glede direktnega donosa od vlaganja v izobraževanje so starejše raziskave ugotavljale, da so donosi od izobraževanja višji na nižjih ravneh šolanja.⁵² Novejše študije kažejo, da je direkten donos od postsekundarnega izobraževanja narasel v primerjavi z nižjimi ravnmi. Rezultati so pokazali, da skupno vlaganje države v izobraževanje viša nacionalni dohodek, porast dohodka pa poveča povpraševanje po postsekundarnem izobraževanju.

5.3 Kritično o drugem cilju MDG

Do ocen iz končnega poročila o MDG je kritično poročilo o EFA (*EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. Summary* (UNESCO 2015)). Pri oceni, ali so politične zaveze EFA potrjene in ohranjene skozi vse obdobje, poročilo navaja, da je gibanje EFA s tem, ko so MDG postali prevladujoča razvojna agenda, utrpelo škodo. Posledica tega je bilo močno poudarjanje univerzalnega primarnega izobraževanja. Domneva, da so globalne in regionalne konference dovolj močne, da zagotovijo odgovornost držav in mednarodne skupnosti, se ni izkazala za pravilno (UNESCO 2015, 12). Prav tako ne gre spregledati kritičnega tona glede ozkosti MDG2, ki ni bil dosežen (prav tako, 8). Napor za napredek izobraževanja v svetu po letu 2000 so »postali skoraj sinonim za zagotavljanje šolanja za vse otroke«. Osredotočenost na UPE je pomenila manj pozornosti na druga ključna področja, kot so kakovost izobrazbe, zgodnje izobraževanje otrok in pismenost odraslih

⁵¹ Njegova raziskava obravnava izobraževanje kot del človeškega kapitala. Raziskava prikazuje odnos med povprečnim trajanjem šolanja populacije v starosti od 15 do 64 let in nacionalnim dohodkom 43 držav med leti 1919 in 2000.

⁵² Podobno je s stališča človeškega kapitala ugotovil tudi Burchi v raziskavi o povezavi med izobraževanjem in kmetijstvom in sicer da je v kmetijstvu, optimalna primarna raven izobrazbe (Burchi 2006).

(prav tako, 13). Poročilo poudarja povečanje neenakosti v izobraževanju med najrevnejšimi in najbogatejšimi otroki, slabo kakovost izobrazbe in nezadostno financiranje (UNESCO 2015, 3–8).

5.3.2 Formulacija vsebine, napredovanje in kazalniki

Ena izmed kritičnih tem je vprašanje načina, kako so bili MDG nasploh, posebej pa drugi cilj, zastavljeni in vprašanje, kako se meri napredovanje. Ena izmed novejših raziskav je preverjala dejanski napredek pri doseganju MDG. Gre za raziskavo Pomanjkljivosti Milenijskih razvojnih ciljev: pregled literature (*Limitations of the Millennium Development Goals: a literature review*), ki jo je opravila skupina raziskovalcev (Fehling in drugi 2013). Nastala je po objavi Poročila OZN o MDG v letu 2012, ki je med drugim prikazalo napredek pri doseganju cilja na področju NER v primarno izobraževanje; le-ta je v Podsaharski Afriki med letoma 1999 in 2010 narasel z 58 % na 76 % (prav tam). Med razpravami o različnih razlogih za pomanjkljivosti pri napredovanju k ciljem MDG ni veliko neposrednih raziskav okvirja MDG-jev. Multidisciplinarno raziskavo pregleda literature je skupina opravila z namenom, da bi lažje razumeli bistvene pomanjkljivosti, ki so vsebovane v samem okvirju MDG in premislili o razvoju znotraj agende post-2015.⁵³

Kar zadeva izobraževanje, (Robinson v Fehling in drugi 2013) sta v MDG vključena le dva izmed treh ciljev, načrtovanih v Dakarju.⁵⁴ Mednje nista bila uvrščena cilja pismenosti odraslih, zlasti žensk, in enak dostop do temeljnega in nadaljnjega izobraževanja vseh odraslih.

Posebno skrb glede MDG2 predstavlja osredotočenost na le primarno izobraževanje, s čimer se zanemarja pomen sekundarnega in postsekundarnega izobraževanja, kot tudi to, da ima primat primarnega izobraževanja za posledico »veliko večje število osnovnošolcev, kot jih bo imelo priložnost za nadaljnje izobraževanje v DvR« (Barrett 2011; Lay 2012 v Fehling in drugi 2013, 6). Drugi cilj tudi »ne uspe zagotoviti

⁵³ Z rabo podatkovnih baz MEDLINE in Web of Science je bil opravljen pregled literature. Iskalni pojmi so bili 'Milenijski razvojni cilji' v naslovu, povzetku ali v ključnih besedah (Fehling in drugi 2013, 2). Od začetnih 1837 člankov jih je le 259 opisovalo izzive in slabosti MDG-jev in le 80 jih je vsebovalo razprave o bistvenih pomanjkljivostih okvirjev MDG. S približevanjem leta 2015 se je letno večalo število publikacij, povezanih z MDG in bistvenimi pomanjkljivostmi (izmed vseh vsakoletno objavljenih člankov je 3 do 10 % obravnavalo bistvene izzive (prav tako, 3).

⁵⁴ Dakar World Education Forum iz leta 2000.

kriterijev kakovosti, ki vključuje število učiteljev, šolsko infrastrukturo in vzdrževanje kot tudi stopnje zaključka šolanja«. Med relevantnimi kritikami je tudi, da kot tarča ni postavljeno razmerje števila učencev na učitelja; ta stopnja je na svetovni ravni 25 : 1, toda v Podsaharski Afriki 43 : 1, v Čadu 69 : 1 ter v Kongu celo 83 : 1 (Mekonen 2010 v Fehling in drugi 2013, 6).⁵⁵

Sklop kritik se nanaša na izvedbo in uveljavitev MDG, in sicer na dostopnost in zanesljivost podatkov o izvedbi MDG ter posledično na interpretacije poročil o napredku. Glede MDG2 Johnson ugotavlja (Johnson 2011 v Fehling in drugi 2013, 7), da je težko pridobiti podatke o dokončanju šolanja, saj so le-ti običajno pridobljeni ob vpisu oziroma ob začetku šolskega leta in zanemarjajo redno obiskovanje pouka ter osipnike. Tudi če so podatki dosegljivi, niso nujno primerljivi med državami, predvsem zaradi različnih metod zbiranja ali definicij (Poku & Whitman 2011 v Fehling in drugi 2013, 7). Poročila o napredovanju je izredno težko interpretirati, saj njihovi izračuni temeljijo na predpostavkah in na podatkih slabe kakovosti (Bennell 2004; Ready & Heuty 2008 v Fehling in drugi 2013, 7).

Prav s problemi primerljivosti podatkov in definicij smo se srečali tudi sami. Kljub natančnemu in pozornemu iskanju v relevantnih virih (UIS, več dokumentov) smo v različnih poročilih in na spletnih straneh našli različna poimenovanja kazalnikov ali rabo različnih kazalnikov ali rabo ene vrste kazalnika ob začetku obdobja in drugo ob koncu. WB na primer na svoji strani v seznamu kazalnikov navaja pismenost mladih (2.3) skupno ter po spolu; NER (2.1) skupno, a zaključeno primarno izobraževanje (2.2 – survival rate to the last grade of primary education) le po spolu. Ob tem je pri NER težava v tem, da so izhodiščni podatki za leto 1970, končni pa za leto 2013 (WB). Naslednja težava je opredelitev regij, ki ni povsem primerljiva ne s HDR in ne z MDG regijami. Tudi pri kazalniku 2.3 (pismenost mladih) je neposredna primerjava rezultatov predstavljala težavo. Začetni podatki iz HDR 2003 uporabljajo stopnjo pismenosti mladih za oba spola skupaj, HDR 2015 pa kazalnik disagregira po spolu. Načeloma disagregacijo priporoča tudi uradni seznam kazalnikov MDG (2008), a dvomimo, da so dostopni le podatki po spolu.

⁵⁵ Nekateri izmed teh kazalnikov so del cilja 6 (Kakovost v izobraževanju), kot so bili opredeljeni v Akcijskem načrtu iz Dakarja (razmerje učenec - učitelj, stopnja izobrazbe učiteljev, ocenjevanje znanja) (UNESCO 2015, 8).

Neodvisni raziskovalni projekt Moč števil: Kritičen pregled MDG ciljev za človekov razvoj in človekove pravice (Fukuda-Parr in drugi 2014)⁵⁶ analizira normativne in empirične posledice posamičnega MDG in tarč ter poskuša ugotoviti, katere druge tarče in kazalniki bi lahko bili ustrežnejši. Zlasti se osredotoča na redukcionizem v načinu, kako so ti globalni cilji zastavljeni in uporabljeni, kot tudi z možnostjo popačenja prioritet in marginalizacije ali celo z izgubo skrbi za človekov razvoj in človekove pravice, ki so inherentni zastavljanju globalnih ciljev (Unterhalter 2013, 2). Unterhalter preverja kriterije izbire kazalnikov za zagotavljanje drugega cilja MDG, ki bi bili skladnejši s človekovim razvojem (HD) in s človekovimi pravicami (HR). Izobraževanje ima prominenten položaj v okvirju MDG. Tarče glede šolanja se pojavijo v ciljeh 2 in 3, vendar s stališča HD okvir tarč in kazalnikov ponuja parcialen pogled na izobraževanje in kaj kateri tudi lahko meri. MDG tarče in kazalniki so povzročili številne zgrešene motivacije tako glede izobraževalne komponente okvirja MDG kot tudi glede kapacitete izobraževanja, da prispeva k drugim MDG. Pristop k merjenju, povezanim z izobraževalnimi tarčami in kazalniki, je povezan z opuščanjem poglobitvenih vidikov kakovosti, konteksta in pravičnosti (prav tako, 4).

MDG2 se povezuje tudi z zgrešeno spodbudo širjenja primarne ravni na račun kakovosti. Zaradi fokusa na univerzalno primarno izobraževanje je manjša pozornost namenjena drugim izobraževalnim sektorjem: sekundarnemu, tehničnemu in poklicnemu, višjemu ter izobraževanju odraslih. Številne konference v 1990-ih so zastavile široko izobraževalno agendo in so gradile na arhitekturi OZN konvencij ter deklaracij v predhodnih dekadah. Skozi 1990-ta, ko je bil poudarek na izvedbi, se je začel ponavljati pomen merjenja in spremljanja. Pomen je pridobil okvir, ki je povezoval osnovno izobraževanje in teorijo človeškega kapitala, še zlasti pri analitikih WB. V tem kontekstu se je začela za skupnost donatorjev in vlad pojavljati omejujoča agenda. Svoj poln izraz je ta pristop pridobil v tarčah in kazalnikih MDG, ki drastično ožijo širšo vizijo, ki je bila artikulirana v 1970-ih, 1980-ih in 1990-ih (prav tako, 5; Heyneman 2016).

⁵⁶ Projekt sta koordinirali Sakiko Fukuda-Parr z The New School in Alicia Ely Yamin s Harvard School of Public Health. Podprli so ga tudi Urad visokega komisarja za človekove pravice, UNDP, Sklad Fredericka Eberta, Sklad Daga Hammarskjölda in Rockefellerjev sklad (Unterhalter 2013, 2).

5.3.3 Prezrte teme na področju izobraževanja: status učiteljev

Načeloma velja, da je kakovost učiteljev eden izmed ključnih faktorjev učnega uspeha (Bennel 2004). Ob tem je izjemnega pomena tudi njihovo primerno število. Problem učiteljev v izobraževanju navaja tudi HDR 2003 (UNDP 2003, 96). Eden izmed ključnih problemov se nanaša na omejene finančne vire, saj ponekod sredstva za plače učiteljev predstavljajo 90 ali več odstotkov sredstev za izobraževanje na primarni ravni (prav tam).

Bennell je raziskoval motivacijo in status učiteljev v nekaterih LIC v Podsaharski Afriki in Aziji. Meni, da je položaj učiteljev v LIC je težko posploševati, a je v globalnem diskurzu o izobraževanju veliko posploševanj, ki nato »vodijo do napačnih zaključkov in priporočil« (Bennell 2004, 9). Parametri opravljene raziskave so stopnje zadovoljitve psiholoških in materialnih potreb učiteljev, ki zadevajo poklicni status, zadovoljstvo z delom, plačilo in dodatke, novačenje učiteljev in razporejanje, izčrpanost in absentizem. Poklicni status je odvisen od javnega vrednotenja kompetenc. V večini LIC so učitelji napol profesionalci, njihovo plačilo pa je veliko slabše kot v drugih poklicih (v nekaterih LIC nizka plača učiteljev ne zagotavlja preživetje posameznika ali gospodinjstva). Zaradi tega veliko učiteljev opravlja dodatno delo. Kljub načeloma brezplačnemu osnovnošolskemu izobraževanju je v Afriki pogost dodatek k plači učitelja, ki ga plačajo starši ali skupnost. Demotivacijo povzroča tudi povečanje števila ur, velikost razredov, povečanje števila šolskih predmetov in nenehno spreminjanje učnih načrtov. Velik del učiteljev ni deležen ustreznega usposabljanja. Pogosto poučujejo v razredih z različnimi stopnjami (razredi), veliko učiteljev pa za tovrstno poučevanje ni pripravljenih. Veliko učiteljev se upira odhodu v ruralna, zlasti bolj oddaljena območja. V teh območjih predstavlja problem tudi velika fluktuacija učiteljev (v ruralnih šolah je težko zapolniti prosta mesta učiteljev) (Bennell 2004, vi). Poglavitna razloga za *odsotnost/absentizem učiteljev* naj bi bila nizka motiviranost in pomanjkanje odgovornosti, a večina izostajanja učiteljev je zaradi upravičenih razlogov (bolezen, službena odsotnost). V zasebnih, profitno usmerjenih šolah bi naj bila stopnja absentizma bistveno nižja kot v javnih, a tudi za to trditev ni trdnih dokazov. Nejavni ponudniki izobraževanja, zlasti profitno usmerjene šole pogosteje kaznujejo absentizem, tudi če gre za upravičene razloge. Dokazana je višja stopnja absentizma pri učiteljih, ki poučujejo v starostno mešanih razredih (Bennell 2004, vii).

V večini LIC je zaslužek učitelja manj kot \$3 na dan, še veliko slabše so plačani (a tudi z nižjo izobrazbo) učitelji, udeleženi pri neformalnem ali neprofitnem šolanju, ki ga večinoma nudijo NGO (prav tam).

Sodelovanje skupnosti in decentralizacija upravljanja šolstva sta pogosto navedena kot dejavnika, ki bi lahko izboljšala nabor in način razporeditve učiteljev, povečala njihovo motiviranost, odgovornost do staršev in drugih lokalnih deležnikov ter do skupnosti, a tudi za to trditev ni zadosti dokazov (prav tako, viii). V razpravah o Izobrazbi za vse (*Education for All*, EFA) so bila zlasti prezrta vprašanja motiviranosti učiteljev in njihovega plačila (zaradi pomanjkanja sredstev se s tem vprašanjem ne spopadajo ne vlade in ne donatorji). Reforme v izobraževanju se osredotočajo na izboljšanje kompetenc učiteljev, na učno in delovno okolje, večjo decentralizacijo, kar vse prispeva k dvigu motiviranosti učiteljev, a mnogi reformni programi poskušajo še povečati učiteljeve delovne obveznosti in se pri tem ne ozirajo na plačilo in druge pogoje dela.

Podatki o razmerjih učitelj – učenec kažejo, da so ta razmerja v mnogih državah visoka, vendar ni videti, da so se v zadnjem desetletju in pol v večini LIC povečala (prav tam). Uvedba brezplačne univerzalne primarne izobrazbe je na splošno vplivala na: večje razrede zlasti nižjih stopenj, v katerih poučujejo manj izkušeni in slabše kvalificirani učitelji; povečan finančni pritisk na šole, še posebej tam, kjer država ni nadomestila izpada plačila staršev; zahtevnejše šolske uprave; zaposlitev slabše izobraženih učiteljev; uvajanje novih zahtevnejših učnih načrtov; povečanje zahtev po vključevanju staršev in skupnosti v vodenje šol (prav tam).⁵⁷

5.3.4 Vpliv raziskav, dostopnosti in relevantnosti podatkov

Pri vplivu raziskav na RS in politike igra pomembno vlogo, kdo in na podlagi kakšnih podatkov jih izvede, prav tako pa tudi s kakšnim namenom. Videti je, da so najpogostejše kot sporne ocenjene raziskave WB (npr. Easterly 2003; Bennell 2004). To je zlasti problematično glede na vpliv, ki ga ima WB na razvojno pomoč in priporočila o razvojnih politikah posameznim državam. Mehanizmi prenosa podatkov iz raziskav v politike so še posebej resni, kadar so rezultati napačni, nenatančni ali neutemeljeni (prav tam). Hkrati so na WB naslovljene kritike, da je od 1990-ih, v skladu s konceptom

⁵⁷ O statusu učiteljev, njihovi zavesti in profesionalnosti govori tudi Strategija 9 (UNESCO 2015, 11).

človeškega kapitala in donosnosti, preveč poudarjala primarno raven izobraževanja na račun drugih ravni (Unterhalter 2013; Heyneman 2016).

Če še ostanemo pri temi učiteljev, Bennell navaja, da je WB ugotovila močno negativno povezavo med plačilom učiteljev, izraženim kot delež BDP na prebivalca, in stopnjo vpisa. WB je zaključila, da višje, kot so plače učiteljev, nižja je stopnja gospodarskega razvoja. Poročilo je imelo velik vpliv tako znotraj WB kot tudi med donatorji, raziskava⁵⁸ pa je vplivala na politike glede učiteljskih plač v LIC – predstavljala je mejnik za stopnje 'dobre prakse' (Bennell 2004, 32), kljub temu, da so v njej obstajale pomanjkljivosti: netočni in zavajajoči podatki; umanjkanje močne povezave med plačami učiteljev in stopnjo vpisa; neupoštevanje zadostnosti učiteljske plače v odnosu do minimalnih življenjskih potreb družine, pomanjkanje analize dejavnikov trga dela itd. (prav tako, 33–34). Bennell eksplicitno opozarja na potrebo po premiku raziskovalnega fokusa od obsežnih ekonometrično vodenih raziskav k podrobnejšim sociološkim in etnografskim kvalitativnim raziskavam.

Fukuda-Parr meni, da »drugačni kriteriji, kot so zastavljeni v MDG, ne morajo biti manj enostavni, merljivi in konkretni. To dilemo lahko razrešimo le z eksplicitnim priznanjem omejitev globalnih ciljev. Primarni namen globalnih ciljev je, da skomunicirajo nujnost družbenih prioritet, okrepijo konsenz in mobilizirajo podporo« (Fukuda-Parr in drugi 2014, 27). Tarče in kazalniki so orodja, ki lahko s postavljanjem izhodišč (meril) spremljajo izvajanje in ne bi smeli biti razumljeni kot nadomestilo za soglasno razvojno agendo, kot je to v zvezi z MDG. V Road map 2001 so bili MDG predstavljeni kot tisti, ki naj 'harmonizirajo poročanje', pa vendar so jih začeli interpretirati kot trdne prioritete mednarodne agende (prav tam).

Nekateri avtorji (Fukuda-Parr 2006, Gil-Gonzales, Ruiz-Cantero & Alvarez-Dardet 2009 v Fehling in drugi 2013) kritizirajo pomanjkanje jasnih napotkov glede sprememb politik ali doseganja ciljev. Še eno skrb predstavlja vpliv, ki ga ima okvir MDG na obdelavo podatkov, interpretacijo in raziskovanje, saj uveljavljene tarče lahko vodijo do zlorabe in manipulacije statistik. Povečana tekmovalnost glede finančnih virov lahko privede do tekmovanja za sklade, kar lahko organizacije (kot so NGO, organizacije

⁵⁸ Raziskavo so izvedli Bruns, Mingat in Rakotomalala iz WB.

civilne družbe in mednarodne razvojne organizacije) prisili, da se prilagodijo ciljem, četudi to ni vedno v interesu ne institucije niti upravičencev do pomoči (Saith 2006 v Fehling in drugi 2013, 8). Ena izmed kritik je, da močna spodbuda po prikazu učinkov vodi k vzporednim in nekoordiniranim programom, ki podpirajo izbiro lažje dosegljivih ciljev namesto dolgoročnih investicij (prav tam).

Ne glede na podporo ali kritiko MDG zaključki navedenih raziskav in avtorjev kažejo, da večina kritik načeloma ne nasprotuje okvirju in ciljem MDG, temveč je njihov namen podati napotke, ki naj opredelijo, katere so možne prihodnje izboljšave. Proti izteku obdobja MDG se je število kritik in refleksij povečalo. Tudi med samimi kritikami je moč najti nasprotujoča si mnenja, v smislu, da kar za nekatere predstavlja pomanjkljivost, je za druge prednost (to je zlasti očitno glede ocene prevelike ali premajhne ambicioznosti zastavljenih ciljev oziroma širine ali ozkosti MDG). Gotovo bo v prihodnje potrebno najti pravo ravnotežje med kompleksnostjo razvoja in ohranjanjem jedrnatosti ter uresničljivosti (Fehling in drugi 2013, 9). Upravičena se nam zdi skrb nekaterih avtorjev, da skupni svetovni cilji lahko spregledajo nacionalne in regionalne potrebe in izključijo marsikateri razvojni problem, kot so npr. omejene zmožnosti vlad. Ker je napredek večinoma merjen na podlagi zbranih nacionalnih podatkov, to lahko prepreči podrobnejše razumevanje regionalnega napredka in zamegli neskladje znotraj držav.⁵⁹ Zaključek omenjene raziskave med drugim ugotavlja, da sam okvir MDG ne more biti povsem odgovoren za pomanjkanje napredka (prav tam).

6 ZAKLJUČEK

6.1 Odgovori na raziskovalna vprašanja

Hipoteza, ki smo jo zastavili v izhodišču dela, se glasi: »Kljub temu da kvantitativni rezultati/podatki v poročilih o izpolnitvi (doseganju) ciljev zastavljenih v MDG na področju izobraževanja kažejo na njihovo visoko izpolnitev, kritična analiza okvirjev in predpostavk kazalcev lahko pokaže tudi drugačno sliko.«

⁵⁹ Nekaterim predlogom in kritikam so pritrdili tudi pri *Delovni skupini OZN za post-2015 razvojno agendo (UN Task Team for post-2015 Development Agenda)*, zlasti glede neenakosti, družbene izključenosti, biološke raznolikosti in reproduktivnega zdravja.

- Kaj v bistvu merijo kazalniki drugega Milenijskega razvojnega cilja in kaj nam rezultati povedo o izobraževanju?

Del v hipotezi omenjene slike je ravno izbor kazalnikov drugega cilja, odgovori na raziskovalna vprašanja pa se v veliki meri prekrivajo oziroma dopolnjujejo. Prva dva kazalnika sta povezana s primarnim izobraževanjem (stopnjo vpisa in stopnjo dokončanja), kar po ISCED97 predstavlja prvo stopnjo osnovnega izobraževanja. Ta ustreza razredni stopnji primarnega izobraževanja in je prva obvezna stopnja (kjer v tem smislu obstaja), ki traja približno 6 let (UNESCO-UIS 2006).

Prvi kazalnik meri stopnjo vključenosti otrok obeh spolov v primarno izobraževanje oziroma možnosti, ki jih imajo otroci šoloobvezne starosti za vpis v primarno izobraževanje. Na podlagi rezultatov tega kazalnika lahko sklepamo o *dostopnosti* primarnega izobraževanja (v smislu infrastrukture, razširjenosti mreže šol v posamezni državi, zadostnega števila učiteljev itd.). Prav tako lahko posredno sklepamo o prednostih, ki jih države v svojih nacionalnih razvojnih politikah namenjajo izobraževanju (vključno z višino finančnih sredstev namenjenih, temu področju). Po drugi strani ta kazalnik meri delež osnovnošolske populacije, ki ni vključena v primarno izobraževanje. Dokaj upravičeno lahko sklepamo, da velik del nevpisanih otrok dela.

Ker sam vpis ne pomeni tudi dokončanja primarne ravni, ga dopolnjujejo podatki *drugega kazalnika*. Ta nam pove nekoliko več o učinkovitosti sistema primarnega izobraževanja, da vpisane otroke izobrazi do zaključka primarne ravni oziroma o stopnji osipnikov na primarni ravni.

Tretji kazalnik je le posredno povezan s prvima dvema. Pismenost mladih v starosti od 15 do 24 let je lahko tudi rezultat neformalnih (ali drugih) oblik izobraževanja. Populacija te starosti je lahko primarno šolanje končala pred leti, lahko je izobraževanje prekinila in ga nato nadaljevala ali pa ga nadaljevala na sekundarnih ravneh. Iz rezultatov lahko povzamemo, koliko so mladi pripravljeni na nadaljevanje šolanja ali na vstop na trg dela.

- Kaj je vanje vključeno, kaj izključeno?

Glede tega, kaj naj bi kazalniki vključevali, so mnenja deljena. Izključene so višje ravni izobraževanja, ki postajajo čedalje pomembnejši dejavnik razvoja, prav tako je izključeno izobraževanje in pismenost starejših. Kazalniki ne povedo ničesar o *kakovosti* primarnega izobraževanja in o možnostih, oziroma spodbudah za nadaljevanje šolanja na naslednjih ravneh; o kakovosti (izobrazbe); o zadostnem številu in razporejenosti učiteljev; o različnih (dodatnih) stroških šolanja; o dostopnosti kakovostnega učnega gradiva. Podatki nam tudi ne razkrijejo *neenakosti* pri dostopu do UPI. Na podlagi rezultatov ne moremo sklepati o razlikah v možnostih šolanja med najrevnejšimi in najbogatejšimi deli prebivalstva, med ruralnimi in urbanimi okolji. Prav tako ne moremo sklepati o dodatnih spodbudah za enakopravno vključenost otrok obeh spolov in drugih marginaliziranih skupin.

- Ali so kazalniki cilja na področju izobraževanja, torej doseganje univerzalne osnovnošolske izobrazbe, ustrezni, da bi pokazali resničen napredek?

Menimo, da je cilj doseganja univerzalne primarne izobrazbe vedno manj primeren. Ta ocena je lahko odvisna od tega, ali primarno izobraževanje gledamo s stališča človeškega kapitala ali človekovih pravic. Menimo, da delujejo anahrono, saj sta primarno izobraževanje in pismenost kot cilja prisotna v globalnih RS že skoraj pol stoletja.

- Ali so kazalniki zastavljeni preozko ali preširoko in/ali premalo ambiciozno?

Tudi glede ambicioznosti ciljev so mnenja deljena. Sami se strinjamo s kritikami, ki pravijo, da so kazalniki zastavljeni preozko (da so reducirani glede na celotno področje, ki ga izobraževanje zajema) in da so premalo ambiciozni. Rezultati glede na zastavljene kazalnike prikažejo neenakomeren napredek. Najbolj je porazen rezultat v Podsaharski Afriki, kar je dejstvo, ki je očitno skozi vse RS OZN. Ne glede na to, da so politična nestabilnost in demografski trendi v tem delu sveta med vzroki, ki doseganje izobraževalnih razvojnih ciljev prikazujejo kot lovljenje lastne sence, je takšno stanje (ob zavedanju in očitnosti problema) videti nesprejemljivo.

Za vsako kvantitativno izmerjeno vrednost je mogoče najti vzroke, tako za tiste, ki prikazujejo izboljšanje, kot za tiste, ki ugotavljajo stagnacijo ali nazadovanje. Podatke lahko merimo le v primerjavi s predhodno postavljenimi izhodiščnimi vrednostmi. Podatek, da je stopnja pismenosti mladih v obdobju MDG zrastle v Nigru s 23,8 % (skupno moški in ženske po HDR 2003) v letu 2001 na 15,1 % za ženske in 34,5 % za

moške v letu 2013 (po HDR 2015), nam pokaže *napredek*. A o tem smo težko prepričani, saj je kazalnik v prvem primeru skupni za oba spola, v drugem primeru pa razdeljen glede na spol. Pa tudi če zanemarimo vidik samega kazalnika, pismenost mladih v Nigru *se je* zvišala.

Upoštevajoč kritike, da se MDG2 osredotoča predvsem na kvantiteto in zanemari vidik kakovosti primarnega izobraževanja, je videti, da se bo nihalo v prihodnje prevesilo v drugo skrajnost. Potrebno bo zbrati še več in še podrobnejših podatkov, ustvariti teste, kazalnike itd. za merjenje kakovosti in s tem obremeniti ponekod že sedaj šibke administrativne kapacitete velikega dela najrevnejših držav.

Ena ključnih kritik, ki se nanaša na vse RD OZN, je, da kazalniki merijo in prikažejo povprečne vrednosti tako na globalnem nivoju kot tudi znotraj posamezne države. Ne pokažejo razlik znotraj posameznih območij in med deli prebivalstva določene države. Podatki ne razkrijejo neenakosti med različnimi družbenimi ali etničnimi skupinami kot tudi ne razlike med spoloma. Če se ozremo še na MDG3, dobimo močan občutek, da sicer poskuša v ospredje postaviti ženske/dekle, a težko se izognemo vtisu, da je podpora izobraževanju deklic (tako v zastavljenih ciljih in kazalnikih kot tudi v interpretacijah) povsem *instrumentalizirana*. Izobraževanje deklic je redko zastavljeno kot cilj po sebi, temveč je vedno v *funkciji* drugih ciljev oziroma vlog, ki so (z vidika zahodne kulture) pripisane ženskam (materinstvo, skrb za družino, zdravje, vodstveni položaji, zastopnost v politiki itd.).

Kot odgovor na kritike Vandermoortele (2009) navaja, da MDG izražajo želene cilje in ne nakazujejo na posamična sredstva, ki sodijo na področje suverenih oblikovanj politik na nivoju države. Meni, da so tarče MDG napačno merilo za presojo, ali je izvajanje v državah na pravi poti. MDG so globalni cilji in temeljijo na ekstrapolaciji temeljnih trendov človekovega razvoja. Tako globalna tarča v izobraževanju zastavlja univerzalno primarno izobrazbo (delež neto vpisa) na 100. Zato je napačno trditi, da neka država ali regija ni na poti k cilju, ker so numerične tarče zastavljene na podlagi globalnih trendov in ne za posamezne države ali regije. Postavljene tarče so poleg ekstrapolacije temeljile tudi na medvladnih pogajanjih. Običajno razvite države terjajo ambicioznejše tarče, medtem ko so DvR nagnjene k previdnosti. Sledenje napredku, kar zadeva MDG, je veljavno le na globalnem nivoju (prav tam).

Morda je po predhodnih RD, ki so z vsako naslednjo, čedalje obširneje in v podrobnosti zarisovale in zastavljale cilje, ki naj bi jih države dosegle, pa jih vztrajno niso, MDG predstavljal velik preskok (vsaj kar zadeva formulacijo oziroma obseg; po J. Sachs morajo biti cilji dovolj preprosti, da jih vsakdo razume in da se jih lahko natisne na plakatu).

Trajalo je kar nekaj RD, v katerih je bilo izobraževanje bolj ali manj izenačeno s pismenostjo oziroma s osnovnošolsko ravno. MDG2 je po mnenju poročevalcev v dekadi in pol dosegel 'velike uspehe', celo do te mere, da vprašanje primarnega izobraževanja ni več v ospredju naslednje RS, agende – SDG2030.

6.2 Sklepne misli

Če pogledamo širše, na globalno raven, je videti, da čedalje hitreje prihaja do konvergence med 'razvitimi' in 'nerazvitimi', le da ne na način, kot je bilo pričakovati ob začetku globalnih RS v obdobju zagona modernizacije. To nam potrjuje naraščajoče število terciarno izobraženih, brezposelnih in prekarno zaposlenih mladih (tudi) v najrazvitejših delih sveta. O tem nam govorijo podatki o vedno večji brezposelnosti nasploh, o stagnaciji ali nižanju plač (še) zaposlenih na 'zahodu', o krčenju pravic delavcev, o pojavu in večanju prekariata, poudarjanju fleksibilizacije trga dela itd. O tem nam govori tudi 'infantilizacija' in nižanje kakovosti in poblagovljenje izobraževanja (Standing 2008, 67–73) v razvitih državah in vedno pogostejša plačljivost terciarnega izobraževanja ter težnje po privatizaciji tudi drugih ravni izobraževanja (prav tako, 115–179).

Po svetu narašča število beguncev in migrantov, ki od druge svetovne vojne še ni bilo tako veliko. Poleg otroškega dela (otroci, ki delajo, praviloma ne obiskujejo šole) je naraščajoč globalni problem 'sodobnega suženjstva' in trgovine z ljudmi. 'Možgani uhajajo' iz držav, ki so za njihovo šolanje porabile velika sredstva. Večanje družbene neenakosti in negativen vpliv, ki ga le-to ima na gospodarski in družbeni razvoj, je očitno zaskrbljujoč tudi za IMF, ki je leta 2015 objavil poročilo z naslovom Vzroki in posledice dohodkovne neenakosti (*Causes and Consequences of Income Inequality*) (IMF 2015).

Končno, v smislu prej omenjene 'konvergence' med razvitimi in nerazvitimi regijami ter državami se postopoma, dokaj iz ozadja, ponovno prebijajo osnovne potrebe (pristop, ki je obeležil prvo obdobje RS, že skoraj pozabljene 'basic needs')⁶⁰. A dogodki in gibanja v svetu so nepredvidljivi (na to se večkrat sklicuje tudi OZN pri ocenah predhodnih obdobj). V biltenu *Freedom from Hunger* (UNESCO 1962) so na primer strokovnjaki med nekaterimi alternativnimi možnostmi za premagovanje lakote v svetu, navedli »neizčrpno prostranstvo oceanov«, ki je na voljo človeštvu. Danes, le nekaj desetletij kasneje SDG izraža skrb za biološko raznovrstnost in za okolje oziroma poudarja trajnostni razvoj.

Vprašanje je, koliko so MDG še zanimivi, saj se različne institucije, razvojne agencije in akademski krogi že ukvarjajo s SDG,⁶¹ ki je glede izobraževanja zastavila enako širok in splošen cilj kot MDG (cilj 4 se glasi: *zagotovitev vključujoče in enako kakovostne izobrazbe in spodbujanje priložnosti za vseživljenjsko učenje za vse*), a je hkrati razširila nabor kazalnikov na 10. Vprašanje je, ali obstajajo materialni in drugi pogoji za doseg zastavljenih ciljev oziroma ali je podlaga, na kateri naj bi SDG nadaljevali in nadgradili MDG realna, zadosti trdna in široka.

Tudi vključitev 'trajnostnega razvoja' v vse aspekte področja izobraževanja bi lahko bila še ena 'modna beseda' (*buzzword*), ki bo preusmerila pozornost z realnih problemov izobraževanja in manjšanja naraščajočih razlik med posameznimi deli sveta.⁶²

V poskusu 'popraviti' in 'odpraviti' pomanjkljivosti MDG ('naučiti se iz napak', kot je večkrat zapisano) je že sedaj očitno, kakšne so ponujene rešitve in kakšne vrste asistenc so pripravljene ponuditi glede izobraževalnega cilja v SDG⁶³ nekateri izmed tistih, ki želijo 'vplivati' na razvoj. Evropska komisija npr. ponuja teste PISA2 za merjenje rezultatov kakovosti izobraževanja; veliko je poudarkov na 'sodelovanju z zasebnim kapitalom', 'vlaganjih' zasebnega kapitala v javno sfero, tudi v izobraževanje. Predvsem pa se v vseh poročilih in priporočilih veliko prostora namenja zbiranju in obdelavi (kakovostnih) statističnih podatkov in prevladuje vtis, da je to ena najpomembnejših prihodnjih nalog OZN in agencij v njenem okvirju (glej Evropska

⁶⁰ Med drugim so pomemben del *Social Progress Index (SPI) 2016*.

⁶¹ Obstajajo tudi mnenja, da je sintagma 'trajnostni razvoj' oksimoron (Kapoor 2008; Rist).

⁶² Za ilustracijo vsesplošne prežetosti, ki skorajda že meji na 'zlorabo' pojma 'trajnostni razvoj', glej npr. UNESCO *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (UNESCO 2014).

⁶³ UNESCO-ov inštitut za statistiko je objavil publikacijo *Understanding What Works in Oral Reading Assessments* (2016).

komisija 2012). Strinjamo se lahko, da so podatki pomembni, a vprašanje je, za kaj in kako se jih uporabi.

Zavedamo se, da imamo o svetu (glede na pomanjkanje neposredne, lastne izkušnje) na nek način tudi 'evropocentrično' posredovano predstavo. A možnosti za izobraževanje svobodne, avtonomne, radovedne in kritične osebnosti, takšno izobraževanje dostopno vsem in ki bo resnično cilj po sebi, bi moralo biti v jedru kakršnihkoli izobraževalnih stremeljenj.

Kot epilog navajamo še nekaj števil, ki se sicer nanašajo na čas ob izteku MDG in jim dovolimo, naj govorijo same zase.

SIPRI (*Stockholm International Peace Research Institute*) je v letopisu za leto 2015 objavil podatke o stroških oboroževanja (podatki so za leto 2014). Vojaški izdatki so na svetovni ravni ocenjeni na \$1776 milijard, kar predstavlja 2,3 % globalnega BDP (oziroma \$245 na osebo).

UIS navaja, da bi bilo »potrebnih dodatnih \$40 milijard za zagotavljanje 12-letnega šolanja za vse v LIC in LMC. Da bi zapolnile ta primanjkljaj, bi morale države donatorice povečati svojo pomoč za izobraževanje za 600 %. Namesto tega postavljajo izobraževanje vedno nižje na seznam prioritet; polovica držav donatoric je zmanjšala pomoč za osnovno izobraževanje v letih 2008–2010 in 2011–2013.«

»ODA se je letu 2013 povečala za 6,1 % na \$134,8 milijard po dveh letih strmoglavljenja, ki ga je povzročilo globalno varčevanje« (Provost 2014).

»Na svetu se letno zavrže 1,3 milijarde ton odpadne hrane v vrednosti okoli \$400 milijard. Povedano nazorneje, v smeteh pristane tretjina vse pridelane hrane, hkrati pa je skoraj milijarda ljudi lačnih in podhranjenih. Če bi zmanjšali količino nastale odpadne hrane le za četrtno, bi izkoreninili svetovno lakoto« (Priatelj 2016).

7 LITERATURA

Amin, Samir. 2006. The Millennium Development Goals: A Critique from the South. *Monthly Review* 57 (10). Dostopno prek: <http://monthlyreview.org/2006/03/01/the-millennium-development-goals-a-critique-from-the-south/> (5. marec 2016).

Benko, Vlado. 1977. *Mednarodni odnosi*. Maribor: Obzorja.

Bennell, Paul. 2004. *Teacher motivation and incentives in sub-Saharan Africa and Asia*. Dostopno prek: <http://www.eldis.org/fulltext/dfidtea.pdf> (16. marec 2016).

Birchler, Kassandra in Katharina Michaelowa. 2015. Making aid work for education in developing countries: An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. *International Journal of Educational Development*. Dostopno prek: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059315300109> (16. marec 2016).

Boateng, Richard, Richard Heeks, Alemayehu Molla in Robert Hinson. 2008. *E-commerce and socio-economic development*. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/publication/220146702_E-commerce_and_socioeconomic_development_Conceptualizing_the_link (26. maj 2016).

Breton, Theodore R. 2012. *The Role of Education in Economic Development: Theory, History, and Current Returns*. Dostopno prek: <http://www.eafit.edu.co/escuelas/economiayfinanzas/publicaciones/Documents/working-papers/Education%20in%20Economic%20Development%205-12-12.pdf> (3. april 2016).

Brown Elinor L., Paul C. Gorski in Gabriella Lazaridis, ur. 2015. *Poverty, Class, and Schooling: Global Perspectives on Economic Justice and Educational Equity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Burchi, Francesco. 2006. *Identifying the Role of Education in Socio-Economic Development*. Dostopno prek: https://www.die-di.de/uploads/media/Burchi_Intern_Conf.pdf (6. april 2016).

Business Dictionary.com. 2016. *Development*. Dostopno prek: <http://www.businessdictionary.com/definition/development.html> (15. marec 2016).

Chew, Sing C. in Pat Lauderdale, ur. 2010. *Theory and Methodology of World Development: the writings of Andre Gunder Frank*. New York: Palgrave Macmillan.

Coombs, Philipe H. 1985. *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.

Cornwall, Andrea in Deborah Eade, ur. 2010. *Deconstructing Development Discourse: Buzzwords and Fuzzwords*. Oxford: Practical Action Publishing in association with Oxfam GB.

Easterly, William, 2003. Can Foreign Aid Buy Growth?. *The Journal of Economic Perspectives* 17 (3): Dostopno prek: http://www.development.wne.uw.edu.pl/uploads/Courses/dev_easterly_2003.pdf (17. marec 2016).

Encyclopædia Britannica Online. 2016. *Education*. Dostopno prek: <http://www.britannica.com/topic/education>. (17. april 2016).

Evropska komisija. 2012. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education CM/Rec (2012)13*. Dostopno prek: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94fb (23. junij 2016).

--- 2016. *EU Official Development Assistance reaches highest-ever share of Gross National Income*. Dostopno prek: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-1362_en.htm (17. julij 2016).

Fehling, Maya, Brett D. Nelson in Sridhar Venkatapuram, 2013. Limitations of the Millennium Development Goals: a literature review. *Global Public Health* 8 (10): 1109–1122.

Fukuda-Parr, Sakiko, Alicia Ely Yamin in Joshua Greenstein. 2013. *Synthesis Paper - The Power of Numbers: A Critical Review of MDG Targets for Human Development and Human Rights*. Working paper. Dostopno prek: https://cdn2.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2013/09/Synthesis-paper-PoN_Final1.pdf. (25. maj 2016)

Geohive. 2016. *Historic, Current and Future Population*. Dostopno prek: http://www.geohive.com/earth/his_proj_continent.aspx (16. marec 2016).

Ghai Dharam. 1999. *Building Knowledge Organization: Achieving Excellence (neobjavljeno)*. Dostopno prek: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/genericdocument/wcms_193047.pdf (17. marec 2016).

Gray, Peter. 2008. *A Brief History of Education*. Dostopno prek: <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education> (16. marec 2016).

Heyneman, Stephen P. 2016. International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Education and Development* (48). Dostopno prek: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059315300110> (2. april 2016).

Jackson, Peter. 2007. A Prehistory of the Millenium Development Goals: Four Decades of Struggle for Development in the United Nations. *UN Chronicle* XLIV (4). Dostopno prek: <http://unchronicle.un.org/article/prehistory-millennium-development-goals-four-decades-struggle-development-united-nations/> (15. marec 2016).

Jolly, Richard. 2010. The MDGs in Historical Perspective. *IDS Bulletin* 41 (1). Dostopno prek: http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/7791/IDSB_41_1_10.1111-j.1759-5436.2010.00103.x.pdf;jsessionid=05F41CE0391BAC59DD4001057C7AF050?sequence=1 (15. marec 2016).

--- 2016. *Breaking the Cycle of Poverty*. Dostopno prek: <http://www.sustainablegoals.org.uk/breaking-cycle-poverty/> (17. marec 2016).

Južnič, Stane. 1977. *Socialna in politična antropologija*. Ljubljana: Partizanska knjiga.

--- 1980. *Kolonializem in dekolonizacija*. Maribor. Založba Obzorja.

--- 1991. Ideologija razvoja. *Teorija in praksa* 28 (10/11): 1186–1200.

Kapoor, Ilan. 2008. *The Postcolonial Politics of Development*. London in New York: Routledge.

Kunčič, Aljaž. 2016. Razvojna politika v OZN: od predpisovanja razvojne politike do merjenja človekovega napredka in postavljanja ciljev. *Teorija in praksa* 53 (1): 135–150.

Mende, Tibor. 1976. *Od pomoči do rekolonizacije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Milenijski razvojni cilji. 2008. *Official list of MDG Indicators*. Dostopno prek: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/resources/attach/indicators/officiallist2008.pdf> (2. maj 2016).

--- 2015. Annex. Millennium Development Goals, targets and indicators, 2015: statistic tables. Dostopno prek: <http://www.mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/stat/Annex.pdf> (29. julij 2016).

--- 2016. *Gradiva*. Dostopno prek: <http://www.milenijski-cilji.si/gradiva> (20. marec 2016).

Millennium Development Goals Indicators. 2016a. *The official United Nations site for the MDG Indicators*. Dostopno prek: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/default.aspx> (2. maj 2016).

--- 2016b. *Goal 2. Achieve universal primary education*. Dostopno prek: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx> (5. maj 2016).

Millennium Project. Dostopno prek: <http://www.unmillenniumproject.org/index.htm> (19. marec 2016).

--- 2000. *We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century*. Dostopno prek: <http://www.unmillenniumproject.org/documents/wethepeople.pdf> (27. junij 2016).

--- 2016a. *Core MDG Documents*. Dostopno prek: http://www.unmillenniumproject.org/goals/core_mdgs.htm (21. marec 2016).

--- 2016b. *Other MDG Related sites*. Dostopno prek: http://www.unmillenniumproject.org/goals/rel_mdgs.htm (19. marec 2016).

Nations Online. 2016. *Most widely spoken languages in the world*. Dostopno prek: http://www.nationsonline.org/oneworld/most_spoken_languages.htm (19. marec 2016).

Norris-Dabla, Era, Kalpana Kochhar, Nujin Suphaphiphat, Frantisek Ricka in Evridiki Tsounta. 2015. *Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective*. Dostopno prek: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2015/sdn1513.pdf> (15. maj 2016).

OECD. 2016. *Beyond the Millennium Development Goals: Towards an OECD contribution to the post-2015 agenda*. Dostopno prek: <https://www.oecd.org/dac/POST-2015%20Overview%20Paper.pdf> (27. april 2016).

Porter, Michael E., Scott Stern in Michael Green. 2016. *Social Progress Index 2016. Executive Summary*. Dostopno prek: <http://13i8vn49fibl3go3i12f59gh.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/06/2016-Social-Progress-Index-Executive-Summary.pdf> (17. junij 2016).

Prijatelj, Videmšek Maja. 2016. Kopljemo se v odpadni hrani, milijarda ljudi pa trpi hudo lakoto. *Delo*, 19. april. Dostopno prek: <http://www.delo.si/nedelo/kopljemo-se-v-odpadni-hrani-milijarda-pa-trpi-lakoto.html> (19. april 2016).

Provost, Claire. 2014. Foreign Aid Reaches Record High. *The Guardian*, 8. april. Dostopno prek: <http://www.theguardian.com/global-development/2014/apr/08/foreign-aid-spending-developing-countries> (4. maj 2016).

Reyes, Giovanni. 2001. *Four Main Theories of Development: Modernization, Dependency, World-System, and Globalization*. Dostopno prek: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/4/gereyes1.htm> (17. april 2016).

Right to education project. 2016. *Monitoring the Right to Education in the Context of the 2030 Education Agenda*. Dostopno prek: <http://www.right-to-education.org/blog/monitoring-right-education-context-2030-education-agenda> (30. april 2016).

Rodgers, Gerry, Eddy Lee, Lee Swepston in Jasmien Van Daele, *The International Labour Organization and the quest for social justice, 1919-2009*. ILO Geneva. Dostopno prek: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_104643.pdf (17. maj 2016).

Roser, Max. 2015. *The World is much better educated than in the past*. Dostopno prek: www.maxroser.com/the-world-is-much-better-educated-than-in-the-past/ (18. april 2016).

- 2016. *Literacy*. Dostopno prek: <http://ourworldindata.org/literacy/> (25. julij 2016).
- Seers, Dudley. 1969. The Meaning of Development. *IDS Communication* (44). Dostopno prek: <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/themeaningofdevelopment.pdf> (22. marec 2016).
- Sen, Amartya. 1997. Human Capital and Human Capability. *World Development* 25 (12): 1959–1961.
- SIPRI Yearbook. 2015. *Military expenditure*. Dostopno prek: <http://www.sipri.org/yearbook/2015/09>. (4. maj 2016).
- Standing, Guy. 2011. *The Precariat: the new dangerous class*. London, New Delhi, New York, Sidney: Bloomsbury Academic.
- Sustainable Development Knowledge Platform. 2016. *Sustainable Development Goals*. Dostopno prek: <http://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> (22. maj 2016).
- Todaro, Michael P. in Stephen C. Smith. 2006. *Economic Development*. Harlow: Pearson Addison-Wesley.
- United Nations. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. Dostopno prek: <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (13. april 2016).
- 1961. Resolution 1710 (XVI). *United Nations Development Decade. A program for international economic co-operation (I)*. Dostopno prek: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/1710%20%28XVI%29 (13. april 2016).
- 1970. 2626 (XXV). *International Development Strategy for the Second United Nations Development Decade*. Dostopno prek: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/2626%20%28XXV%29 (2. maj 2016).
- 1974. A/RES/S-6/3201 *Declaration on the Establishment of a New International Economic Order*, 3201 (S-VI). Dostopno prek: <http://www.un-documents.net/s6r3201.htm> (3. maj 2016).
- 1980. A/RES/35/56 *International Development Strategy for the Third United Nations Development Decade*. Dostopno prek: <http://www.un-documents.net/a35r56.htm> (5. maj 2016).
- 1989. 44/25. *Convention on the Rights of the Child*. Dostopno prek: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc/pdf> (9. maj 2016).
- 1990. 45/199 *United Nations Development Strategy for the Fourth United Nations Development Decade*. Dostopno prek: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/45/199 (7. maj 2016).
- 2000. A/RES/55/2 *United Nations Millennium Declaration*. Dostopno prek: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/55/2 (10. maj 2016).

- 2001. *A/56/326 Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration. Report of the Secretary-General.* Dostopno prek: <http://www.un.org/documents/ga/docs/56/a56326.pdf> (12. maj 2016).
- 2002a. *A/57/270. Implementation of the United Nations Millennium Declaration. Report of the Secretary-General.* Dostopno prek: <http://www.un.org/millenniumgoals/sgreport2002.pdf?OpenElement> (15. maj 2016).
- 2002b. *Monterrey Consensus of the International Conference on Financing for Development.* Dostopno prek: <http://www.un.org/esa/ffd/monterrey/MonterreyConsensus.pdf> (26. Maj 2016).
- 2003. *57/254. United Nations Development Decade of Education for Sustainable Development.* Dostopno prek: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/57/254 (17. maj 2016).
- 2005. *A/RES/60/1. 2005 World Summit Outcome.* Dostopno prek: <http://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOCEN/N05/487/60/PDF/N0548760.pdf?OpenElement> (13. julij 2016).
- 2007. *The United Nations Development Agenda: Development for All.* Dostopno prek: http://www.un.org/esa/devagenda/UNDA_BW5_Final.pdf (13. julij 2016).
- 2010. *Fact sheet MDG2.* Dostopno prek: http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Goal_2_fs.pdf (30. maj 2016).
- 2015. *The Millennium Development Goals Report 2015.* Dostopno prek: http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20%28July%201%29.pdf (27. april 2016).
- 2016a. *Adult illitreacy.* Dostopno prek: <http://www.un.org/esa/population/pubsarchive/chart/11.pdf> (23. februar 2016).
- 2016b. *Declarations and Conventions Contained in GA Resolutions.* Dostopno prek: http://www.un.org/documents/instruments/docs_subj_en.asp?subj=73 (21. marec 2016).
- 2016c. *Education first: Facts and Figures.* Dostopno prek: <http://www.un.org/en/globalissues/children/pdf/educationfirst-facts.pdf> (10. maj 2016).
- 2016č. *Millennium Summit (6–8 september 2000).* Dostopno prek: http://www.un.org/en/events/pastevents/millennium_summit.shtml (22. april 2016).
- 2016d. *Report on the World Social Situation.* Dostopno prek: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/2016/RWSS2016ExecutiveSummary.pdf> (3. junij 2016).
- UN DESA. 2008. *Principles and Recommendations for Population and Housing Censuses Revision 2*, ST/ESA/STAT/SER.M/67/Rev.2. Dostopno prek: http://unstats.un.org/unsd/publication/seriesM/seriesm_67Rev2e.pdf (21. marec 2016).

--- 2015. Population Division. *World Population prospects. 2015 Revision*. Dostopno prek: <http://www.un.org/en/development/desa/population/events/other/10/index.shtml> (24. april 2016).

UNDP. 2016a. *Human Development Report 1990. Concept and Measurement of human development*. Dostopno prek: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990/chapters/> (15. maj 2016).

--- 2016b. *Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty*. Dostopno prek: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2003> (18. maj 2016).

--- 2016c. *Human Development Report 2015. Work for Human Development*. Dostopno prek: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf (24. maj 2016).

--- 2016č. *Millennium Development Goals*. Dostopno prek: http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals/ (27. marec 2016).

UNESCO-UIS. 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. 3. ed. Dostopno prek: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> (3. junij 2016).

--- 2009. *Education Indicators, Technical Guidelines*. Dostopno prek: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-en.pdf> (6. junij 2016).

--- 2013a. *Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015*, UIS Information paper June 2013. Dostopno prek: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/literacy-statistics-trends-1985-2015.pdf> (21. april 2016).

--- 2013b. *Adult and Youth Literacy UIS Fact Sheet*, September 2013, No. 26. Dostopno prek: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs26-2013-literacy-en.pdf> (21. april 2016).

--- 2016a. *Data Centre*. Dostopno prek: <http://data.uis.unesco.org/> (3. avgust 2016).

--- 2016b. *Glossary*. Dostopno prek: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/term/2090/en> (15. april 2016).

--- 2016c. *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*. Dostopno prek: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/what-works-oral-reading-assessment.pdf> (14. julij 2016).

UNESCO. 1962. Freedom from hunger. *The UNESCO Courier* julij–avgust 1962. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000637/063738eo.pdf> (27. marec 2016).

--- 1990a. *Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Dostopno prek: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/unesco_jomtien.pdf (28. maj 2016)

--- 1990b. *Meeting Basic Learning Needs. A Vision for the 1990s*. Dostopno prek: http://www.unesco.org/education/pdf/11_92.pdf (18. maj 2016).

--- 1990c. *World Declaration on Education for all. Meeting Basic Learning Needs*. Dostopno prek: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/unesco_jomtien.pdf (28. maj 2016)

--- 2000. ED-2000/CONF/211/1. *Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dostopno prek: <http://www.unesco.org/carneid/dakar.pdf> (21. julij 2016).

--- 2001. *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Dostopno prek: http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml (1. maj 2016).

--- 2007. *Operational Definition of Basic Education. Thematic Framework*. 2007. Dostopno prek: <http://www.unesco.org/education/framework.pdf> (12. junij 2016).

--- 2010. *The Central Role of Education in the Millennium Development Goals*. Dostopno prek: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTUMEDIA/HQ/ED/ED_new/images/education_for_all_international_coordination_new/PDF/analyticalnote.pdf (28. maj 2016).

--- 2014. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Dostopno prek: <https://docs.google.com/gview?url=http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf&embedded=true> (23. junij 2016).

--- 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000 – 2015. Achievements and Challenges. Summary*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565.pdf> (2. avgust 2016).

UNICEF. 2014. *Multiple Indicator Cluster Survey*. Dostopno prek: http://unicef.org/statistics/index_24302.html (24. junij 2016).

Ustanovna listina Organizacije združenih narodov in Statut Meddržavnega sodišča. 2015. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Mednarodno_pravo/Zbirka/Ustanovna_listina_OZN_e_verzija_pdf.pdf (6. april 2016).

Unterhalter, Elaine. 2013. *Education targets, indicators and post-2015 development agenda: Education for All, the MDGS, and human development. Working paper*. Dostopno prek: https://cdn2.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2013/09/Education-MDGs-Draft-4_Working-Paper.pdf (13. maj 2016).

Van Leeuwen Bas in Jiely van Leeuwen-Li. 2014. Education since 1820. V *How Was Life?: Global Well-being since 1820*, ur. Jan Luiten van Zanden, Joerg Baten, Marco Mira d'Ercole, Auke Rijpma, Conal Smith in Marcel Timmer, 87–100. Pariz: OECD Publishing. Dostopno prek: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/>

economics/how-was-life/education-since-1820_9789264214262-9-en#page14 (25. april 2016).

van Zanden, Jan Luiten, Joerg Baten, Marco Mira d'Ercole, Auke Rijpma, Conal Smith in Marcel Timmer. *How Was Life?: Global Well-being since 1820*. Pariz: OECD Publishing. Dostopno prek: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-was-life/education-since-1820_9789264214262-9-en#page14 (25. april 2016).

Vandemoortele, Jan. 2009. The MDG Condundrum: Meeting the Targets Without Missing the Point. *Development Policy Review* 27 (4): 355–371.

Varuh človekovih pravic Republike Slovenije. 2016. 2200 A (XXI). *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah*. Dostopno prek: <http://www.varuhrs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/mednarodni-pakt-o-ekonomskih-socialnih-in-kulturnih-pravicah/#c67> (29. april 2016).

Veliki slovar tujk. 2002. Ljubljana: Cankarjeva založba.

World Bank. 2016a. *Investing in Education for Half a Century*. Dostopno prek: <http://www.worldbank.org/mdgs/education.html> (28. maj 2016).

--- 2016b. *Theoretical duration of primary education (years)*. Dostopno prek: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.DURS> (19. julij 2016).

--- 2016c. *What is development?* Dostopno prek: http://www.worldbank.org/depweb/english/beyond/beyondco/beg_01.pdf (12. April 2016).

--- 2016č. *Trends and Targets by MDG Indicator*. Dostopno prek: <http://datatopics.worldbank.org/mdgs/compare-trends-and-targets-of-each-mdg-indicator.html> (19. junij 2016).