



Tilgangur og framtíð menntunar í ljósi stefnumörkunar OECD og UNESCO til 2030

Valgerður S. Bjarnadóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Í umræðu um skóla og menntun, þar sem gjarnan er tekist á um tæknileg atriði sem snúa að kerfi og skipulagi, skortir iðulega umræðu um raunverulegan tilgang menntunar í samhengi við heiminn og framtíðina. Þetta er ekki síst vandamál nú á dögum, þegar staðið er frammi fyrir alvarlegum ógnum gagnvart samfélagi og náttúru. Ítrekað hefur verið bent á ábyrgð og skyldu menntakerfisins þegar kemur að því að takast á við samfélagslegar breytingar á 21. öldinni en á sama tíma hefur verið bent á togstreitu milli ólíkra hagsmunaafla í ríkjandi orðræðu og stefnumótun í menntakerfinu.

Í greininni er birt greining á stefnumótunarskjölum frá OECD og UNESCO. Skjölin voru greind með það að markmiði að varpa ljósi á annars vegar ríkjandi hugmyndir um tilgang menntunar fyrir framtíðina og hins vegar framtíð hverra endurspeglast í skjölunum. Niðurstöður endurspeгла ólíka grundvallarsýn stofnananna tveggja, þar sem samfélagslegur tilgangur menntunar, meðal annars til að hlúa að sameiginlegri framtíð náttúru og samfélags á jörðinni, er nokkuð skýr hjá UNESCO. OECD-stefnan aftur á móti endurspeglar mun meiri togstreitu milli samfélagslegs og efnahagslegs hlutverks menntunar. Í stefnu OECD, ólíkt stefnu UNESCO, er þögn um þau sem ekki hafa öruggt aðgengi að menntun og búa við brothætt lífsskilyrði.

Efnisorð: Stefnumörkun, framtíð menntunar, alþjóðastofnanir, tilgangur menntunar, aðgengi

Inngangur

Mikið er rætt um menntun fyrir framtíðina og framtíð menntunar á vettvangi fræða, menntastofnana og stefnumótunaraðila, en gagnrýnt hefur verið að það sé iðulega gert án þess að umræðan grundvallist á skýru leiðarljósi um tilgang menntunar (Biesta, 2010; Jón Torfi Jónasson, 2016). Þegar svo er verður umræðan oft yfirborðskennd og ólíkir hagsmunir þeirra sem eigna sér umræðuna geta haft umtalsverð áhrif.

Eitt af því sem getur haft mikil áhrif á mörkun menntastefnu og umræðu um hana eru skilaboð frá alþjóðlegum stofnunum sem leggja talsverða fjármuni og vinnu í stefnumörkun og markmið sem þjóðríki eru hvött til að taka mið af. Dæmi um slíkar stofnanir eru Efnahags- og framfarastofnunin (OECD) og Mennta-, vísinda- og menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna (UNESCO). Hugmynda og áhrifa þeirra gætir víða í menntastefnumótun (Centeno, 2021; Kamens og McNeely, 2010; Rizvi og Lingard, 2010), meðal annars hér á Íslandi, þó þau séu sjaldnast bein og augljós (Jón Torfi Jónasson o.fl., 2021). Báðar stofnanirnar hafa undanfarin ár unnið að útgáfu efnis þar sem lögð er fram stefnumótandi framtíðarsýn um menntun. Þó að þær hafi iðulega verið gagnrýndar fyrir að taka sér of mikið vald og stuðla að einsleitni og samræmdum mælikvörðum, má ekki líta framhjá ábyrgð og sterku umboði þeirra þegar kemur

að því að sameinast um lausnir í glímu við grundvallaráskoranir samtímans. Á tímum þar sem þjóðir standa frammi fyrir alvarlegum samfélagslegum áskorunum sem snerta framtíð jarðarinnar og ákalli um menntun sem hluta af lausnum, er áhugavert að greina meginskilaboð þessara áhrifamiklu stofnana þegar kemur að tilgangi menntunar í samhengi við framtíðina.

Í því ljósi fjallar þessi grein um greiningu á tveimur lykilskjölum um framtíðarstefnumótun frá annars vegar OECD og hins vegar UNESCO. Skjölin voru greind með það að markmiði að varpa ljósi á ríkjandi hugmyndir um tilgang menntunar meðal umsvifamikilla hagsmunaafla á alþjóðavettvangi, í samhengi við sameiginlega framtíð okkar í heiminum. Greining af þessu tagi er mikilvæg, meðal annars til að draga fram lykilatriði og togstreitu í skjölum sem notuð eru sem leiðarljós við stefnumótun. Með því móti má undirbyggja og hlúa að dýpri og upplýstari umræðu um viðtöku slíkra stefna, bæði á vettvangi stefnumótunar, skólastarfs og fræða, þar sem spurningar um tilgang og framtíð menntunar eru óaðskiljanlegar. Þær spurningar sem greininni er ætlað að svara, varðandi inntak og skilaboð framtíðarstefnumótunar frá OECD og UNESCO, eru tvær. Annars vegar er spurt hver tilgangur menntunar sé samkvæmt skjölunum og hins vegar fyrir hverja sú framtíð sé sem stefnt er að?

Alþjóðastofnanir, mótun menntastefnu og togstreita um grundvallaratriði

Ýmsar alþjóðastofnanir leggja reglulega fram stefnu, mælikvarða og leiðandi ráðleggingar til þjóðríkja í menntamálum. Í flestum tilfellum er ekki um að ræða bein ítök í stefnumótunarmálinu einstakra þjóðríkja, þó frá því séu undantekningar. Má þar nefna tilfelli Grikklands, sem vann náið með OECD og fleiri alþjóðastofnunum að skipulagsaðlögun í menntakerfinu (e. structural adjustment) á árunum eftir efnahagshrunið 2008 (Traianou, 2021). Sú alþjóðlega stofnun sem hefur sennilega haft hvað mest áhrif á sviði menntunar á Íslandi er OECD (t.d. Ydesen o.fl. 2022). Ekki er endilega ljóst hversu mikil bein áhrif stofnunarinnar hefur haft á menntastefnumótun á Íslandi, en þó er ljóst að áhrifin eru talsverð og margslungin. Jón Torfi Jónasson o.fl. (2021) hafa greint bein sýnileg áhrif í *Hvítbók Menntamálaráðuneytisins frá 2014*, bæði þegar kemur að styttingu námstíma til stúdentsprófs og þjóðaráttaki í læsi, og Börkur Hansen (2013) hefur bent á áhrif OECD í tengslum við dreifstýringu grunnskólakerfisins á seinni hluta síðustu aldar. Nærtækasta dæmið er þó sennilega úttekt OECD á þingsályktunartillögu Alþingis, um menntastefnu til 2030, en „[í]slensk stjórnvöld föluðust eftir ráðgjöf OECD um vinnuna við nýja menntastefnu og um þær aðferðir sem heppilegast væri að nota við innleiðingu til að gera framtíðarsýn stefnunnar“ (Stjórnarráð Íslands, 2021, bls. 4). Volmari o.fl. (2022) benda jafnframt á sterka stöðu Norðurlandanna innan OECD og hvernig áhrif OECD á stefnumótun séu ekki einhliða. Til að mynda noti lönd eins og Ísland gjarnan gögn frá OECD til að réttlæta eigin stefnumótun eða ákvarðanir (sjá einnig Berglindi Rós Magnúsdóttur og Jón Torfa Jónasson, 2022).

Þó að áhrif UNESCO séu ekki jafn sýnileg á Íslandi og áhrif OECD má nefna að grunnþættir menntunar, sem kynntir voru í aðalnámskrám árið 2011, byggja að einhverju leyti á stefnumörkun UNESCO um almenna menntun og um sjálfbæra þróun (sjá t.d. Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 16). Þá taka nokkrir skólar þátt í samstarfsneti UNESCO-skóla (Félag Sameinuðu þjóðanna, e.d.) og nú allra síðustu ár hafa heimsmarkmið UNESCO verið áberandi í menntaumræðu á Íslandi, kannski ekki síst á háskólastiginu (sjá t.d. Háskóli Íslands, e.d.).

Í stað beinna áhrifa alþjóðlegra stofnana á stefnu einstakra landa hafa þær þróað margvísleg verkfæri og mælikvarða til að meta og bera saman gæði menntunar og hvetja til ákveðinna breytinga og samræmingar í stefnumótun (Daun, 2007). Sem dæmi má nefna matslíkan OECD, *Implementing Education Policies Framework*, sem notað var við greiningu á menntastefnu Íslands til 2030 (Stjórnarráð Íslands, 2021), yfirgripsmiklar samanburðar- og tölfræðigreiningar UNESCO (e.d.) og svokallað „opið samráð“ (e. open method of coordination) Evrópusambandsins (Ágúst Ingþórsson, 2009; Dale, 2005).

Markmið um hagsæld og þróun samfélaga í alþjóðlegu samkeppnisumhverfi hafa verið rauði þráðurinn í alþjóðlegri stefnumótun á sviði menntunar undanfarna áratugi. Þannig hafa alþjóðleg markmið um hagvöxt haft áhrif á menntastefnur og mælikvarða einstakra þjóðríkja (Dale og Robertson, 2012; Gardinier, 2021; Lingard og Sellar, 2016). Óhætt er að segja að OECD hafi verið í fararbroddi slíkra áherslna á Vesturlöndum, en Vaccari og Gardinier (2019) halda því fram að höfuðmarkmið OECD séu alltaf efnahagsleg, enda séu þau grundvöllur stofnunarinnar. Stefna stofnunarinnar og mælikvarðar hennar, svo sem PISA-prófin, byggja á samkeppni og kapphlaupi milli landa en ekki samvinnu. Út frá sögulegri greiningu Xiaomin og Auld (2020) á markmiðum OECD í gegnum tíðina, færa þau rök fyrir að OECD hafi stöðugt þurft að þróa áherslur sínar til að endurnýja tilverugrundvöll sinn, og áhersla á menntun hafi orðið til í því samhengi (sjá einnig Ydesen og Grek, 2019). Xiaomin og Auld benda á að OECD hafi ekki haft mikil afskipti af menntamálum fyrr en um miðjan sjötta áratug síðustu aldar, þegar aukin áhersla var lögð á tengsl vísinda, menntunar og hagvaxtar í kapphlaupi stórveldanna um geimferðir. Á tímabilinu 1990–2010, á tímum aukinnar almennrar alþjóðavæðingar, fóru áherslur í menntastefnumótun í meiri mæli að snúast um efnahagslega samanburðarhæfni milli landa, dyggilega studd með alþjóðlegum samanburðarmælingum á stærri skala en áður. Nærtækasta dæmið um slíkar mælingar eru PISA-prófin, en með þeim hefur OECD náð að hafa talsverð áhrif á stefnumótun innan þjóðríkja (t.d. Niemann o.fl., 2017; Sellar og Lingard, 2013).

Ólíkt OECD hefur starf UNESCO frá upphafi stofnunarinnar hverfst um menntun, með áherslu á hvernig menntun megi stuðla að mannúð, mannréttindum og friði. Í grundvallarskýrslu UNESCO frá 1972, kennd við Faure, var lýðræðis- og mannúðlegur grundvöllur menntunar í forgrunni (Faure o.fl., 1972) og stofnunin hefur nokkurn veginn haldið tryggð við þá stefnu síðan þá. Elfert (2018) hefur fært rök fyrir því hvernig áherslur OECD í menntun hafi um langt skeið verið frábrugðnar áherslum UNESCO, sem meðal annars kristallaðist í gagnrýni OECD á Faure-skýrsluna. Hún þótti of almenn og of heimspekileg, auk þess sem OECD gagnrýndi að skýrslan liti framhjá mikilvægi samkeppni og stigveldis í skólakerfinu sem undirbúnings fyrir líf og starf í samkeppnisþjóðfélagi. Í niðurstöðum rannsóknar Addey (2021), sem byggir meðal annars á viðtölum við áhrifamikið starfsfólk innan stofnananna tveggja, kemur fram hversu mikill munur sé á hugmyndum og þekkingarfræðilegum grunni þeirra þegar kemur að tilgangi menntunar. Þessi munur hefur, samkvæmt Addey, valdið togstreitu og tortryggni í samvinnu stofnananna.

Undanfarin ár virðist hafa orðið stefnubreyting hjá OECD, og færð hafa verið rök fyrir að þær breytingar megi tengja beint við útgáfu heimsmarkmiða Sameinuðu þjóðanna (Addey, 2021; Xiaomin og Auld, 2020). Sökum þess hversu mikla vigt heimsmarkmiðin hafa haft, hefur OECD þurft að styrkja tilverugrundvöll sinn, ná til fleiri landa og tengja við hugmyndir um sjálfbærni og ábyrga framtíðarsýn. Í því ljósi hefur OECD lagt áherslu á stuðning við heimsmarkmiðin og meðal annars gefið út framkvæmdaáætlun þar að lútandi (OECD, 2016). Stofnunin hefur jafnframt þróað og gefið út ný stefnumótunarskjöl sem beina sjónum að hæfni fyrir framtíðina og þróað mælikvarða á gæði menntunar á breiðari grunni en áður. Má þar nefna mælingar á viðhorfum og gildum til viðbótar við þekkingu og hæfni, auk mælinga á hnattrænni borgarahæfni (e. global competence) sem hluta af PISA-prófinu. Vaccari og Gardinier (2019) efast um að þessi stefnubreyting hjá OECD sé annað en til málamynda, meðal annars af því að erfitt sé að þróa réttmæta mælikvarða fyrir viðhorf og gildi og að vísbendingar séu nú þegar uppi um að þau markmið verði útundan hjá OECD (sjá einnig Auld og Morris, 2019). Einnig benda þau á að í áherslum OECD á alþjóðlega hæfni sé fyrst og fremst hugsað út frá forsendum hreyfanlegra og vel menntaðra vestrænna borgara. Robertson (2021) tekur undir þetta og færir raunar rök fyrir að áhersla OECD á alþjóðlega hæfni sé runnin undan rifjum fárra valdamikilla aðila, aðallega frá Bandaríkjunum, sem hagsmuna sinna vegna vilji renna stöðum undir fyrrnefnda (og fremur þrönga) sýn á alþjóðlega hæfni.

Þessar hræringar hjá OECD og UNESCO eru hluti af stanslausri og flókinni togstreitu um hlutverk menntunar, sem (í einfaldri mynd) greinist í áherslu á annars vegar menntun fyrir hagvöxt og hagkerfi og hins vegar mannúðlegar og samfélagslegar áherslur (t.d. Biesta, 2021a). Biesta og Sáfström (2019) ræða í grein sinni hvernig þessi tvö andstæðu sjónarmið, sem þeir tala

um sem hentistefnu og hugsjónamennsku, „eiga það sameiginlegt að vega að menntun fyrir það að uppfylla ekki þær kröfur sem til hennar eru gerðar“ (bls. 1). Þeir leggja til annað markmið, sem snýst um „frelsun hins“ og byggir á uppeldisfræði og umhyggju fyrir einstaklingnum. Þeir álíta að menntun eigi sér stað í spennunni milli *þess sem er* og *þess sem ekki er orðið*, sem leiði af sér ábyrgð fyrir nútíðinni. Þannig hafi menntun gildi í sjálfu sér og markmið hennar rúmi það sem er nýtt og óvænt en týnist ekki í spádómum um ófyrirsjáanlega framtíð. Biesta (2019) talar á svipuðum nótum þegar hann spyr: „Hvernig samfélag þarf skólinn?“ Í ljósi sífellaðrar umbótavinnu, þróunar menntastefnu, vonbrigða og ásakana á hendur skólakerfinu, bendir Biesta á mikilvægi þess að líta ekki á skólann sem óháðan samfélaginu heldur hluta af því og afsprengi þess. Þar af leiðandi þurfi skólinn öðruvísi samfélag ef vilji er til þess að hugsa menntun að nýju. Í því ljósi gagnrýnir hann hið hraða og óþolinmóða samfélag (e. *impulse society*) sem sé sennilega ekki fært að gefa skólum, nemendum og kennurum það rými, tíma og næði sem þarf til að fást við viðfangsefni menntunar þar sem tilgangurinn er fyrst og fremst samfélagslegur en ekki efnahagslegur. Þessar hugmyndir er gagnlegt að hafa í huga þegar rýnt er í stefnumótunaráætlanir; ekki síst þeirra sem virðast gera ráð fyrir að markmið menntunar og innleiðing stefnu geti verið óháð hagsmuna- og fjármálaöflum.

Framtíð og tilgangur menntunar

Talsvert hefur verið rætt um menntun fyrir framtíðina, bæði á vegum stefnumótunaraðila, fræðafólks, fagfólks og annarra sem láta sig menntun varða. Sú umræða hefur meðal annars snúist um nauðsyn þess að búa nemendur undir störf sem ekki eru til, takast á við fjórðu iðnbyltinguna (og aðrar byltingar sem kunna að verða), að kenna nemendum á tækni og forritun og að nútímavæða kennsluhætti. Þessi umræða hefur öðru fremur snúist um tæknileg atriði menntunar, samkeppnisstöðu, ótta við að heltast úr lest hinna menntuðu og farsælu þjóða og staðbundnar áherslur – frekar en að gera að aðalatriði inntak náms og tilgang menntunar í samhengi við sameiginlega framtíð í heiminum (sjá til dæmis Samtök atvinnulífsins, 2019; Samtök iðnaðarins, 2021; Þingskjal nr. 310/2020–2021). Í þessu umhverfi starfar fagfólk á vettvangi, og liggur það iðulega undir ámæli um að það sé ekki á réttri leið, áherslur séu gamaldags og ekki í takti við nútímann og framtíðina, og að þeim mistakist verkefni sitt. En hvert er verkefni þeirra? Það er ekki öllum ljóst.

Á þetta hefur Jón Torfi lengi bent og með því gert tilraunir til að hafa áhrif á framtíðarumræðuna. Hann hefur meðal annars hvatt til að sjónum sé beint að samfélagslegu hlutverki, inntaki og kjarna menntunar frekar en tæknilegri umgjörð skólastarfs og þröngri sýn um að hlutverk menntunar sé fyrst og fremst að búa fólk undir þátttöku í atvinnulífinu (t.d. Jón Torfi Jónasson, 2006, 2016, 2018). Þó að umræða í þeim anda hafi ekki verið hávær meðal stefnumótunaraðila í menntun hefur orðið sterkara ákall á allra síðustu árum um að hugsa tilgang menntunar að nýju og ábyrgð menntakerfisins þegar kemur að því að takast á við þær samfélagslegu áskoranir sem heimurinn stendur frammi fyrir, ekki síst þegar kemur að loftslagsmálum. Það á að einhverju leyti við um aðila innan fræðaheimsins (t.d. Wals, 2019) en einkum á öðrum vettvangi (t.d. Andri Snær Magnason, 2019; Thunberg o.fl., 2019). Sem fyrr segir eru mörg sem vilja taka þátt í umræðu um framtíð menntunar og menntun fyrir framtíðina, meðal annars þær alþjóðlegu stofnanir sem ræddar voru í kaflanum hér á undan, en færri sem hafa lagt til umræðunnar um tilgang menntunar í því samhengi.

Biesta (t.d. 2010, 2014, 2019, 2021b) er einn þeirra fræðimanna sem hefur skrifað um mikilvægi þess að hugsa um menntun, skólastarf og hugmyndir um gæði út frá ígrundaðri sýn á tilgang menntunar. Leiðarstef í skrifum hans er samfélagslegt hlutverk menntunar og hvernig menntun þarf að hlúa að þroska, dómgreind og siðferði nemandans sem hluta af stærra samhengi; þar sem nemandinn nær þeim þroska að hemja hvatir sínar og taka ákvarðanir byggðar á hagsmunum samfélagsins en ekki aðeins sínum eigin.

Í umræðu um ólíkar framtíðir fólks í heiminum, þar sem ákvarðanir teknar á einum stað geta haft dramatísk áhrif á líf fólks annars staðar á hnettinum; þar sem tækninýjungar og þróun getur

verið eyðileggingarmáttur; þar sem áhersla á gróða og samkeppni eykur á misskiptingu; og þar sem eru forréttindi að geta hugsað um eða eiga framtíð, eru hugmyndir sem þessar afar mikilvægt innlegg í umræðuna um framtíð menntunar. Annað en skylt sjónarhorn snýst um það hversu mikið við eigum að vera upptekin af framtíðinni; að reyna að sjá hana fyrir og skipuleggja hana. Arendt (2006) nálgast þetta viðfangsefni í texta sem hún skrifaði fyrir næstum 60 árum (sjá grein Evu Harðardóttur í þessu sérít). Arendt varar við að hefta frelsi næstu kynslóðar til að skapa og móta sína framtíð sjálf. Þar af leiðandi ætti eldri kynslóðin ekki að reyna að stýra of miklu heldur gera sitt besta til að mæta nemendum í núinu; bera virðingu fyrir sögunni, efla með menntun dómgreind og ást ungs fólks á heiminum og treysta því fyrir mikilvægum verkefnum sem bíða þeirra í framtíðinni. Skrif Arendt ríma ágætlega við skilaboð Biesta og Sáfström (2019) um vandamálin sem fylgja því að vanrækja núíð með því að tengja markmið menntunar við eitthvað sem er ekki orðið enn. Straume (2020) hefur ennfremur dregið fram gagnsemi þessara klassísku skrifa Arendt í spurningu um tengsl menntunar og baráttu við hamfarahlýnun.

Þessar hugmyndir kjarnast í að við búum nemendur best fyrir framtíðina með því að hugsa minna um óvissuna sem þar býr og meira um það sem við vitum í núinu og það sem læra má af sögunni. Með þeirri nálgun þarf ekki að hafa mestar áhyggjur af því að illa gangi að nútímavæða skólakerfið með tilliti til tækni og spádóma um það sem verður eða verður ekki, heldur því hvernig samfélög heimsins takast á við framtíðina með mennskuna að leiðarljósi og hlutverk menntunar í því samhengi.

Gögn og greining

Til að varpa ljósi á skilaboð OECD og UNESCO um tilgang menntunar, hvers konar framtíð sé stefnt að og hver eigi hlut í þeirri framtíð, voru greind tvö lykilskjöl frá stofnununum tveimur. Annars vegar skjal frá OECD með titlinum *The future of education and skills: Education 2030* (Framtíð menntunar og hæfni: Menntun 2030), sem kom út árið 2018, og hins vegar *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4* (Menntun 2030: Incheon-yfirlýsingin og umgjörð fyrir aðgerðir til innleiðingar heimsmarkmiðs fjögur), sem var gefið út af UNESCO árið 2016. Vissulega eru fleiri skjöl sem hafa verið gefin út af báðum aðilum, sum nýrri en þau sem hér eru til athugunar. Ástæðan fyrir að þessi tvö skjöl voru valin var vegna þess að þau eiga það sameiginlegt að kynna meginstefnu stofnananna til 2030, hafa sterkt tengsl við umræðu um framtíðina og eru bæði innblásin eða grundvölluð af heimsmarkmiðum Sameinuðu þjóðanna. Í því samhengi má nefna í mars 2017 undirrituðu stofnanirnar samkomulag um hlutverk sín í innleiðingu heimsmarkmiðs #4, sem snerist aðallega um þátttöku OECD í þeim verkefnum sem voru hafin innan UNESCO (Addey, 2021). Þessi tilgreindu skjöl hafa verið grundvöllur þeirrar stefnumótunar sem hefur komið í kjölfarið, svo sem lærdómsáttavita OECD (e. the learning compass).

Notast var við nálgun gagnrýnninnar stefnugreiningar (Apple, 2019), sem byggir á að skilja flókið samband milli menntunar og þeirra fjölmörgu afla sem reyna að stýra þróun og stefnumótun. Í því samhengi þykir meðal annars mikilvægt að spyrja hver hagnast af hugmyndum um mikilvæga þekkingu og hvaða áhrif áherslur í stefnumótun hafa á ólík samfélög og fólk í mismunandi stöðu innan þeirra. Í þeim anda var sjónum meðal annars beint að því hver það væru sem högnuðust á markmiðum stefnunnar, það er að segja; framtíð hverra endurspeglast í skilaboðum skjalanna? Talsvert er rætt um tæknileg úrlausnarefni í skjölunum en hér var reynt að beina sjónum að lykilskilaboðum textanna; þeim pólitísku skilaboðum sem tæknilegu úrlausnarefnin grundvölluðust á. Í greiningunni var lögð áhersla á að draga bæði fram það sem var sameiginlegt og það sem var ólíkt með viðteknum (e. normative) skilaboðum þessara tveggja lykilskjala. Þau atriði eru svo sett í samhengi við fræðilega umræðu um ólík grundvallargildi og hagsmuni þessara tveggja alþjóðastofnana. Í næstu tveimur köflum verða niðurstöður ræddar út frá spurningunum tveimur sem lagt var upp með.

Til hvers er menntun fyrir framtíðina?

Stefnuskjal OECD (2018), sem ber undirtitilinn „The future we want“ eða „Framtíðin sem við viljum“, gerir tilraunir til að víkka út hlutverk menntunar og svo virðist sem stofnunin boði ákveðna stefnubreytingu, enda er titill eins undirkaflans þessi: „Þörf fyrir breiðari markmið menntunar: Einstaklingsbundin og sameiginleg velferð“ (bls. 3). Þannig er mikilvægi þess að hlúa að sameiginlegri framtíð og velferð jarðarinnar dregið fram. Sú sýn er lögð fram að ungt fólk verði að átta sig á að auðlindir og gæði séu ekki óþrjótandi og í því samhengi sé mikilvægt að leggja áherslu á ábyrgð einstaklinganna, þar sem samvinna sé mikilvægari en aðgreining og sjálfbærni mikilvægari en skammtímahagsmunir. Hlutverk menntunar samkvæmt þessu er að stuðla að því að fólk mæti áskorunum framtíðarinnar. Sérstaklega eru nefndar til sögunnar þrenns konar áskoranir; í fyrsta lagi loftslagsbreytingar, í öðru lagi efnahagslegar áskoranir og þá ekki síst vegna tæknibreytinga, og í þriðja lagi félagslegar vegna menningarlegs margbreytileika, lýðræðislegs óstöðugleika, ófriðar og hryðjuverka. Þessi markmiðssetning er tengd við heimsmarkmiðin og hvernig OECD ætlar að leggja sitt af mörkum þegar kemur að þeim, en í skjalinu kemur fram að stefnan sé framlag til heimsmarkmiðanna, „með það að markmiði að tryggja sjálfbærni mannlífs, gróða, jarðarinnar og frið, með samvinnu“ (bls. 3).

Þó að stefnuskjalið leggi til breiðari sýn á menntun og hlutverk hennar en hefur verið viðkvæðið hjá OECD er erfitt að sjá að það nái á sannfærandi hátt að benda á að menntun sé fyrir eitthvað annað en atvinnulíf framtíðarinnar; framtíðar sem ekki er efast um að verði til staðar. Andreas Schleicher, yfirmaður menntamála hjá OECD, skrifaði inngang að skjalinu. Þar er tekið fram að því sé ætlað að hjálpa löndum heims að finna svör við tveimur afar mikilvægum spurningum: Hvaða þekking, hæfni, viðhorf og gildi þurfa nemendur dagsins í dag til að þrífast í heiminum og móta hann og hvernig geta fræðslukerfi (e. instructional systems) stuðlað að því að nemendur nái þessari þekkingu, hæfni, viðhorfum og gildum? Stefnuskjalið endurspeglar þá sýn að spurningar um menntun fyrir framtíðina séu tæknilegs eðlis – meðal annars þar sem rætt er um framtíð menntakerfa (e. future of education systems) en ekki tilgang menntunar fyrir framtíðina. Einnig er rætt um framtíðar-viðbúna (e. future-ready) nemendur, en sú umræða byggir að mestu á einstaklingshyggjumíðudum hugmyndum þar sem það er á ábyrgð einstaklingsins að mæta framtíðinni og sýna frumkvæði og ábyrgð á því sem mætir þeim þar, en í skjalinu segir að „framtíðar-viðbúnir nemendur þurfi að sýna frumkvæði, í þeirra eigin menntun og í gegnum lífið“ (bls. 4).

Hugtakið inngildandi vöxtur (e. inclusive growth) er kynnt til sögunnar og er að því er virðist ætlað að fanga mikilvægi þess að sem flest hljóti menntun og aðgengi að gæðum lífsins. Segja má að þó að í skjalinu sé bent á þörfina fyrir breiðari sýn á menntun en að menntun sé aðeins fyrir atvinnulífið, lúti sú áhersla í lægra haldi fyrir áherslu á hlutverk menntunar þegar kemur að samkeppnishæfni einstaklinga í kapphlaupi um pláss og hlutverk í brothættum heimi; menntun sé fyrst og fremst mikilvæg fyrir atvinnulíf, þróun og nýsköpun – en líka til að efla hæfni einstaklinganna til að vera virkir, ábyrgir og skuldbundnir borgarar (bls. 4). Í umræðunni um vöxt (e. growth) er rætt um að finna þurfi nýjar uppsprettur vaxtar til að „stuðla að sterkari, meira inngildandi og sjálfbærari þróun“ (bls. 5). Í því samhengi er talað um mikilvægi nýsköpunar og stuðning við betri lífskjör. Skilaboð stefnuskjalsins kristalla þá sýn að mikilvægt sé að finna leiðir til að gera meira af því sama svo hægt sé að styðja áfram við hagvöxt og samkeppnishæfni, á forsendum einstaklingshyggju.

Í skjali UNESCO (2016) er tilgangur menntunar rammaður inn í inngangi, ásamt þeirri sýn sem boðuð er í skjalinu í heild. Sagt er að stefnan sé

innblásin af mannúðlegri (e. humanistic) sýn á menntun og þróun, sem byggir á mannréttindum og reisn; félagslegu réttlæti, inngilding, vernd; fjölbreytileika í tungumálum; menningarlegri og þjóðernislegri fjölbreytni; og sameiginlegri ábyrgð. Við áréttum að menntun sé almannaeign (e. public good), grundvallarmannréttindi og grunnur þess að tryggja að önnur réttindi séu uppfyllt. (bls. 24)

Það þarf því ekki að leita að hugmyndum UNESCO um tilgang menntunar í skjalinu – þær eru skýrar og er vísað til þeirra á sannfærandi hátt í gegnum allt stefnuskjalið. Þó að hugmyndir um menntun fyrir atvinnulíf séu ekki lagðar fram sem tilgangur menntunar er skjalið ekki laust við þær áherslur. Þær eru þó ræddar á þeim grunni að menntun sé lykillinn að störfum og því að draga úr fátækt, og verði að nálgast á forsendum sjálfbærni. Hér má gera greinarmun á að tala um að draga úr fátækt eða að stuðla að vexti, eins og rætt er um í OECD-skjalinu. Í skjali UNESCO segir jafnframt að ekki dugi að halda áfram að gera meira af því sama, þannig náist ekki markmiðin sem stefnt er að. Í stað hagnýtrar áherslu á menntun er „menntun skilin sem inngildandi og afgerandi þáttur í að stuðla að lýðræði og mannréttindum og efla hnattræna borgaravitund“ (bls. 26). Þannig sé hlutverk menntunar að stuðla að félagslegri samheldni (e. social cohesion) og réttlæti. UNESCO dregur einnig fram það markmið menntunar að færa börnum, ungmönnum og fullorðnu fólki hæfni til að koma í veg fyrir hamfarir, átök og sjúkdóma.

Til að draga saman muninn á tilgangi menntunar eins og lesa má úr skjölunum, boðar UNESCO samfélagslegar áherslur; áherslu á að lifa saman í heiminum, byggja upp samfélag friðar og samvinnu þar sem enginn er skilinn eftir. OECD-skjalið endurspeglar aftur á móti meiri togstreitu milli þess að menntun sé fyrir atvinnulífið eða að menntun sé fyrir samfélagið. Fyrirferðarmesta umræðan hjá OECD er þó um mikilvægi þess að finna nýjar uppsprettur vaxtar (e. growth) til að vinna að sjálfbærari þróun, þar sem aukin nýsköpun geti stuðlað að lausnum með viðráðanlegum kostnaði við efnahagslegum, félagslegum og menningarlegum áskorunum, enda séu hagkerfi nýjunga afkastameiri (e. productive), seigari (e. resilient), aðlagist betur og styðji við betri lífskjör.

Hver eiga heima í framtíð þeirri sem stefnt er að?

Þegar leitað er eftir svörum við því fyrir hver þessar stefnur eru skrifaðar; það er að segja framtíð hverra þær hverfast um, má sjá ólíkar áherslur stofnananna. Meðan stefna UNESCO nefnir sérstaklega ýmsa þá hópa sem ekki hafa öruggt aðgengi að menntun gerir OECD það ekki. Í UNESCO-stefnunni er þung áhersla á inngildingu og menntun sem sameiginleg gæði. Sérstaklega er rætt um börn sem eru utan skóla, búa á hamfarasvæðum og fólk með ýmiss konar fatlanir. Þungi er lagður í umræðu um ójafnt aðgengi stúlkna og drengja að menntun og skilaboðin eru nokkuð skýr að sérstaklega þurfi að beina sjónum að og halda utan um þá nemendur sem eru hvað verst stödd. Ekki megi líta svo á að markmiðum um menntun sé náð nema þau hafi náð til allra og að ríki eigi að leggja „sérstaka áherslu á þau sem er erfiðast að ná til“ (bls. 31). Einnig er dregið fram að menntun sé verkefni alheimssamfélagsins og til að menntun geti verið breytingaafli þurfi hún að vera aðgengileg öllum. Í stefnu UNESCO er hlutverki ævimenntunar gert hátt undir höfði, bæði svo að nemendur sem einhverra hluta vegna hefja menntun seint geti gert það og þau sem hafi hætt í námi eigi endurkvæmt.

Tónninn í OECD-skjalinu er svolítið annar. Í útgáfunni er þögn um öll þau sem mæta hindrunum á vegi sínum hvað varðar aðgengi að menntun og eru í viðkvæmri stöðu innan menntakerfisins. Öllu heldur má rökstyðja að stefnan beinist fyrst og fremst að þeim nemendum sem búa við öryggi, bæði heima fyrir og á vettvangi skólans, þrátt fyrir að í inngangi skjalsins komi fram að í vinnunni hafi þess verið gætt að skilaboð þess ættu erindi við alla íbúa jarðar. Áttavitinn sem fylgir stefnuskjalinu sýnir nemanda í miðju öryggis – þar sem foreldrar, félagar, kennarar og samfélagið umlykja hann. Í inngangi talar Andreas Schleicher jafnframt um að það verði fleiri hvatar fyrir nemendur en að „fá góða vinnu og hafa góð laun; þeir þurfi líka að bera umhyggju fyrir vellíðan vana og fjölskyldna, samfélagi sínu og jörðinni“. Þessi orð endurspeglar ekki viðurkenningu á veruleika þeirra fjölmörgu íbúa heimsins sem njóta ekki þeirra forréttinda að eiga möguleika á góðri vinnu og góðum launum. Það er fátt sem bendir til þess að OECD-stefnuskjalið tali til annarra en þeirra sem kalla mætti heimsborgara framtíðarinnar – þeirra sem búa við öryggi, hafa aðgengi að menntun og hafa frelsi til hreyfanleika.

Bæði byggja skjölin á fjórða heimsmarkmiðinu, sem er að tryggja öllum jafnan aðgang að góðri menntun og tækifærum til náms alla ævi. Meðan segja má að í stefnuskjali OECD ríki ákveðin þögn um þá hópa sem standa hvað höllustum fæti þegar kemur að aðgengi að menntun og

lagskiptingu í menntakerfinu, beinir stefnuskjal UNESCO sérstaklega sjónum að mismunun og ójöfnu aðgengi að menntun. Hafa ber í huga að aðstæður nemenda innan sömu þjóðríkja geta verið æði mismunandi, bæði þeirra sem teljast til efnaðra OECD-ríkja og þeirra sem gera það ekki.

Umræða og lokaorð

Í þessari grein var lagt upp með að varpa ljósi á framtíðarstefnumörkun OECD og UNESCO með áherslu á að draga fram hugmyndir um tilgang menntunar í samhengi við framtíðina og að hverjum stefnan beindist; það er hver væru hluti af þeirri framtíð sem stefnurnar boða. Svo virðist sem OECD boði stefnu á breiðari grunni en áður, en út frá bæði þessari greiningu og öðrum rannsóknum á vendingum innan OECD (Auld o.fl., 2018; Xiaomin og Auld, 2020) er ekki alls kostar ljóst hvort hér sé um sannfærandi grundvallarbreytingar að ræða. Talsverð togstreita ríkir milli samfélagslegra og efnahagslegra sjónarmiða í stefnuskjali OECD sem hér var til umfjöllunar og ekki er að sjá að stefnan boði sérstaka byltingu í átt að sterkara samfélagslegu hlutverki menntunar á kostnað þess efnahagslega. Bent hefur verið á að höfuðmarkmið OECD sé alltaf efnahagslegt – það er grundvöllur stofnunarinnar (Vaccari og Gardinier, 2019) og að mælikvarðarnir sem notaðir eru til að styðja við stefnumótun þeirra byggja á samkeppni og kapphlaupi milli landa en ekki samvinnu. Aukin áhersla OECD á alþjóðlega hæfni, sem hefur verið notuð sem rökstuðningur fyrir breiðari sýn stofnunarinnar, hefur að sama skapi verið gagnrýnd fyrir að endurspeglar veruleika og hreyfanleika vel menntaðs vinnuafls sem býr við góð efnisleg gæði og þekkingarfræðilegt vald en ekki þeirra sem koma frá fátækari ríkjum og eru í viðkvæmari stöðu (Robertson, 2021). Þessar áherslur endurspeglast ágætlega í stefnumótunarskjölunum sem hér voru til greiningar, þar sem ein af niðurstöðunum var að UNESCO talaði til mun breiðari hóps en OECD, þrátt fyrir að bæði skjölin hafi skýra tengingu við heimsmarkmiðin og sameiginlega ábyrgð okkar á heiminum.

Þau sem ekki hafa tryggt aðgengi að menntun, meðal annars vegna staðsetningar, kyns eða fötlunar, eru fjarverandi í þeirri stefnumótun sem OECD setur fram í skjalinu sem hér var til grundvallar, meðan UNESCO dregur sérstaklega fram áherslu á menntun fyrir alla. Það þarf ekki að koma á óvart þegar haft er í huga áhersla OECD á samkeppnishæfni út frá efnahagslífi. Auld og Morris (2019) spyrja í því samhengi hvort mikilvæg einkenni alþjóðlegrar hæfni, svo sem umburðarlyndi og samvinna, séu ræktuð með því að hvetja þjóðir til að keppa hver við aðra á megindlegum mælikvörðum? Einnig má spyrja hvernig áherslur sem hverfast um samkeppni og hagvöxt gagnist framtíðarkynslóðum?

Addey (2021) bendir á að OECD skorti hreinlega tungumál, menningarlega næmni og skilning á vandamálum fátækari landa til að nálgast hnattræna suðrið (e. the global south) í sinni stefnumótun á sannfærandi hátt. Á sama tíma er UNESCO gjarnan gagnrýnt fyrir að vanta skýrari framkvæmdaáætlanir, skorta raunsæi og að stofnunin nálgist viðfangsefnin út frá of pólitísku sjónarhorni þar sem viðtekið sjónarhorn um mannréttindi komi niður á raunhæfum áætlunum. Það er þó ljóst út frá þessari greiningu, að sé leitað að leiðarljósi um tilgang menntunar í samhengi við brothætta framtíð, sé sýn UNESCO nokkuð skýr. Hún er þó líka opin og býður upp á svigrúm fyrir samtal um útfærslur og lausnir. Nýlegar rannsóknir Jóns Torfa og samstarfsfélaga hans (sjá Berglindi Rós Magnúsdóttur og Jón Torfa Jónasson, 2022; Jón Torfa Jónasson o.fl., 2021; Volmari o.fl., 2022; Ydesen o.fl., 2022) á áhrif OECD á íslenska menntastefnumótun sýna að áhrif stofnunarinnar eru töluverð hér á landi, en einnig að áhrifin eru margslungin þar sem íslenskir stefnumótunaraðilar leita til OECD um úttektir og rökstuðning fyrir áætlunum sínum. Nánari greiningu þarf að gera til að meta vægi stefnumótunarskjala frá UNESCO í íslenski menntastefnumótun og hvort þau séu jafn jaðarsett og vera virðist.

Umræðan um menntun fyrir framtíðina má ekki vera staðbundin og einstaklingshyggjumíðuð. Hún verður að byggja á grundvallargildum um mennsku og sameiginlega ábyrgð á jörðinni og þeim sem hana byggja. Þau sem eiga framtíðina þurfa einnig að fá rými til að móta hana sjálf. Þegar rætt er um menntun fyrir framtíðina þarf líka að hugsa um framtíð menntunar – hvernig

fer menntun fyrir framtíðina fram? Sé hugsað um menntun sem samfélagslegt verkefni okkar allra, þar sem hugað er að því að hlúa að frelsi og rými *hinna* og sameiginlegrar ábyrgðar, er mikilvægt að menntun fari áfram fram í samfélagi og í samskiptum, leidd áfram af fagfólki með sterka menntunarfræðilega sýn, en ekki undir forystu tæknirisa og hagsmunaaflla. Þá þurfa hugmyndir um tilgang menntunar í samhengi við framtíðina að vera skýrar – það er forsenda þess að taka ákvarðanir um inntak og áherslur í menntun í takt við hagsmuni komandi kynslóða.

Hamfarahlýnun og ýmsar samfélagslegar áskoranir ógna öllu mannkyni þó að ógnin sæki mismunandi hratt og á ólíkan hátt að íbúum heimsins. Meðan spurningin um menntun fyrir framtíðina hefur kannski aldrei verið mikilvægari fjarlægist hún sífellt meira veruleika margra sem deila jörðinni. Á því berum við öll ábyrgð – en sagan er enn opin.

The purpose and future of education in OECD's and UNESCO's 2030 educational policies

In the everyday discussion on schools and education, where technical and practical issues around systems and organizations are often at the forefront, fundamental questions are often missing regarding the purpose of education in the context of our common future in this world. Some scholars have pointed towards the important role of education in dealing with societal changes in the 21st century, but education systems seem to have been hesitant to deal with fundamental questions around the content and purpose of education in that relation. However, the responsibility of education in dealing with the overarching challenges the world is facing, not least in relation to climate issues, has been pressing lately, both among academics as well as from other directions. In the projects ahead, questions relating to the purpose and future of education are inseparable.

Influential international organizations can have a strong impact on discourse and the creation of educational policies, as they invest time and money in developing educational policies, frameworks and indicators that nation states are encouraged to follow. Examples of such organizations are the OECD and UNESCO. These institutions have made an impact on educational policy making for years. Both institutions have recently published reports and policies, where they look towards the future and the challenges ahead.

Given this situation, the study explores messages in two key educational policy documents presented by the OECD and UNESCO. The two documents present the organizations' policy directions towards 2030 and were both published following the launching of the Sustainable Development Goals. The two institutions have for years influenced educational policies, created indicators and frameworks, and used soft governance to influence policy making within nation states, Iceland included. Even though their actual influence on policy making is not always obvious, it is quite clear that they want to have an impact and put immense work and resources into doing so. Two research questions guide the analysis. First, how do the institutions present the purpose of education in relation to the future of the world? Second, who is included in the future their policies are directed towards?

The fundamentally different origins of the two organizations are reflected in the findings of the study. The OECD's aims are always first and foremost economic, reflected in the immense work on developing indicators and creating competition between countries instead of cooperation. Even so, the OECD's policy post-2015 presents broader aims than before, as it is connected to the Sustainable Development Goals (particularly SDG4 on quality education for all). However, the policy is directed towards the future of those who are free to move around the world, in a world of competition. Unfamiliar concepts are presented, such as inclusive growth, which are clearly supposed to represent an emphasis on inclusion and justice. One

of the findings of this paper is that the OECD's future policy does not represent a convincing turn towards a humanitarian emphasis.

UNESCO's future policy, however, is broader and specifically addresses those who have fragile access to education. The policy emphasises education as a common good and centres on the purpose of education in relation to our common responsibility for the planet and the future. UNESCO's educational policies have been criticized for being too wide-ranging and philosophical, presenting normative visions rather than realistic ideas. Even though it can be argued that this criticism can be applied to UNESCO's 2030 policy, the purpose presented in the policy is quite clear and a valuable contribution to the conversation about the purpose of education in relation to the future. Whereas the policy presented by the OECD focuses more on technical and instrumental issues and on finding new ways for economies (and the Earth) to survive. UNESCO, on the other hand, places a stronger emphasis on access to education and the importance of belonging in our common world – aiming at a future in which we can all live together.

Key words: policy analysis, education for the future, international organizations, purpose of education, access

Um höfund

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa beinst að stefnumótun og skólaþróun, kynjajafnrétti, lýðræðislegu hlutverki háskóla og nemendaáhrifum. Valgerður er með BA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands, meistaraþráðu í alþjóðamenntunarfræðum frá Stokkhólmsháskóla og doktorsgráðu frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Að auki hefur hún lokið kennslufræði til kennsluréttinda. Valgerður starfaði sem framhaldsskólakennari um árabíl.

About the author

Valgerður S. Bjarnadóttir (vsb@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. Her research areas include educational policy analysis, gender equality, the democratic role of universities, and student influence. Valgerður holds a BA degree in education from the University of Iceland, an MSc in International and Comparative Education from Stockholm University, and a PhD from the School of Education, University of Iceland. She also holds a diploma teacher certificate and has worked as an upper secondary school teacher.

Heimildir

- Addey, C. (2021). Passports to the global south, UN flags, favourite experts: Understanding the interplay between UNESCO and the OECD within the SDG4 context. *Globalisation, Societies and Education*, 19(5), 593–604. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1862643>
- Andri Snær Magnason. (2019). Um tímann og vatnið. Forlagið.
- Apple, M. W. (2019). On doing critical policy analysis. *Educational Policy*, 33(1), 276–287. <https://doi.org/10.1177/0895904818807307>
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. Í H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought* (bls. 170–193). Penguin (frumútgáfa 1954).
- Auld, E. og Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677–698. <https://doi.org/10.1177/147821031881924>
- Auld, E., Rappleye, J. og Morris, P. (2018). PISA for development: How the OECD and World bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55(2), 197–219. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1538635>
- Ágúst Ingþórsson. (2009). “Softness in education”. Í Policy-making for lifelong learning. The development of education policy in Iceland in the context of Europe (bls. 9–14). *Menntamálaráðuneytið*. https://www.government.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/MRN-pdf-namskrar/ET_2010_Iceland_-_English_translation.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2022). The irregular formation of state policy documents in the Icelandic field of education 2013–2017. Í B. Karseth, K. Sivesind og G. Steiner-Khamsi (ritstjórar), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (bls. 149–182). Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657–668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. (2021a). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO'S humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Biesta, G. (2021b). *World centred education. A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. og Säfström, C. A. (2019). Menntaávarpið. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/styrd/05.pdf>
- Börkur Hansen. (2013). Transnational influence and educational policy in Iceland. Í L. Moss (ritstjóri), *Transnational influence on values and practices in Nordic educational leadership. Is there a Nordic model?* (bls. 49–61). Springer.
- Centeno, C. V. (2021). The OECD: Actor, arena, instrument. *Globalisation, societies and education*, 19(2), 108–121. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882958>
- Dale, R. (2005). The potentialities of “La mesure en éducation”: the European union's open method of coordination and the construction of a European education space. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n°1*, 49–65. <https://journals.openedition.org/cres/1889?lang=en>
- Dale, R. og Robertson, S. (2012). *Toward a critical grammar of education policy movements: World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending*. Routledge.
- Daun, H. (2007). Globalization and the governance of national education systems. Í H. Daun (ritstjóri), *School decentralization in the context of globalizing governance* (bls. 5–26). Springer.
- Elfert, M. (2018). *UNESCO's utopia of lifelong learning. An intellectual history*. Routledge.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. og Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO; Harrap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>

- Félag Sameinuðu þjóðanna. (e.d.). *UNESCO-skólar*. <https://www.un.is/skolavefur/>
- Gardinier, M. P. (2021). Imagining globally competent learners: Experts and education policy-making beyond the nation-state. *Comparative Education*, 57(1), 130–146. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845064>
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Háskóli Íslands og heimsmarkmiðin*. https://www.hi.is/haskolinn/haskolinn_og_heimsmarkmidin
- Jón Torfi Jónasson. (2006, 26. október). *Menntun á (hnattvæddu?) Íslandi* [glærur af fyrirlestri á málstofu á ársfundi ASÍ]. <https://www.asi.is/media/5370/Jontorfi.ppt>
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures. *European Journal of Futures Research*, 4, 7. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0087-z>
- Jón Torfi Jónasson. (2018). Are we circling the drain of global competencies or will we realize the meaning of “public” in public education? Í *Twin Peaks. Exploring the boundaries of public education. A report on the proceedings of the 2018 Twin Peaks research summit* (bls. 37–40). The Alberta Teachers’ Association. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-116-2%20Twin%20Peaks%20Research%20Summit%202018%20report.pdf>
- Jón Torfi Jónasson, Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2021). Evidence and accountability in Icelandic education – an historical perspective? Í L. Moos og J. B. Krejsler (ritstjórar), *What works in Nordic school policies? Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences* (bls. 173–194). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-66629-3>
- Kamens, D. H. og McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–25. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch19>
- Lingard, B. og Sellar, S. (2016). The changing organizational and global significance of the OECD’s education work. Í K. Mundy, A. Green, B. Lingard og A. Verger (ritstjórar), *The handbook of global education policy* (bls. 357–373). Wiley Blackwell.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*.
- Niemann, D., Martens, K. og Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175–183. <https://doi.org/10.1111/ejed.12220>
- OECD. (2016). *Better policies for 2030: An OECD action plan on the sustainable development goals*. <https://www.oecd.org/dac/Better%20Policies%20for%202030.pdf>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Rizvi, F. og Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L. (2021). Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>
- Samtök atvinnulífsins. (2019). *Menntun og færni við hæfi. Áherslur atvinnulífsins í menntamálum til framtíðar*. <https://sa.is/media/26658/menntun-og-faerri-vid-haefi-fyrir-vef.pdf>
- Samtök iðnaðarins. (2021, 4. febrúar). *Færni framtíðar á menntadegi atvinnulífsins*. <https://www.si.is/frettasafn/faerri-framtidar-a-menntadegi-atvinnulifisins-1>
- Sellar, S. og Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Stjórnarráð Íslands. (2021). *Menntastefna 2030. Skýrsla OECD um innleiðingu menntastefnu*. <https://www.oecd.org/education/implementing-policies/collapsecontents/Menntastefna-2030-Sk%C3%BDrsla-OECD-um-innlei%C3%B0ingu-Menntastefnu.pdf>
- Straume, I. S. (2020). What may we hope for? Education in times of climate change. *Constellations*, 27(3), 540–552. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12445>
- Thunberg, G., Ernman, M., Ernman, B. og Thunberg, S. (2019). *Húsið okkar brennur*. Forlagið.

- Traianou, A. (2021). The intricacies of conditionality: Education policy review in Greece 2015–2018. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1986641>
- UNESCO. (e.d.). *UNESCO databases of resources in education*. <https://en.unesco.org/themes/education/databases>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of SDG4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Vaccari, V. og Gardinier, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68–86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>
- Volmari, S., Sivesind, K. og Jón Torfi Jónasson. (2022). Regional policy spaces, knowledge networks, and the “Nordic other”. Í B. Karseth, K. Sivesind og G. Steiner-Khamisi (ritstjórar), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (bls. 349–382). Palgrave Macmillan.
- Wals, A. (2019). *Should and can education save the planet?* [aðalfyrirlestur á ECER 2019: Education in an era of risk – the role of educational research for the future, Hamburg].
- Xiaomin, L. og Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD’s humanitarian turn. PISA for development and the learning framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>
- Ydesen, C. og Grek, S. (2019). Securing organizational survival: A historical inquiry into the OECD’s work in education during the 1960s. *Paedagogica historica*, 56(3), 412–427. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1604774>
- Ydesen, C., Kauko, J. og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2022). The OECD and the field of knowledge brokers in Danish, Finnish, and Icelandic education policy. Í B. Karseth, K. Sivesind og G. Steiner-Khamisi (ritstjórar), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (bls. 321–348). Palgrave Macmillan.
- Þingskjal nr. 310/2020–2021. *Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir 2020–2030* <https://www.althingi.is/alttext/pdf/151/s/0310.pdf>



Tilgangur og framtíð menntunar í ljósi stefnumörkunar OECD og UNESCO til 2030. (2022).

Valgerður S. Bjarnadóttir

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/13.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.83>