

Forskning, der kan bruges

- nyorientering af den pædagogiske forskning



Forskning, der kan bruges

– nyorientering af den pædagogiske forskning

Indhold

Forord	3
Indledning	5
1. Udfordringer for dansk pædagogisk forskning	8
1.1 Danmark bruger relativt få midler til forskning i relation til folkeskolen og før-skoleområdet	8
1.2 Den pædagogiske forskning foregår uden en overordnet national styring	9
1.3 Manglende evidens i forskningen	10
1.4 Svag kobling mellem forsknings- og uddannelses- institutioner	12
1.5 Lærere og pædagoger har ringe forudsætninger for at anvende forskningsresultater	13
2. De forsømte områder i dansk pædagogisk forskning	15
2.1 Nyt fokus i forskningen	15
2.2 Konkrete indsatsområder	18
3. Behov for en national strategi	26
Litteratur	29

Forord

En afgørende forudsætning for fortsat høj velstand og velfærd er, at børn og unge sikres de bedste vilkår for faglig udvikling. Det skyldes et skærpet internationalt konkurrencepres, som stiller stadig større krav til arbejdsstyrkens kvalifikationsniveau og omstillingsevne.

Folkeskolen kan og skal derfor blive bedre, så danske elever kan hæve sig fra at opnå dårligere placeringer, end vi ønsker i de internationale målinger.

Det kræver en indsats på flere områder. Et område er at styrke den pædagogiske forskning, som i omfang og indhold forekommer helt utilstrækkelig. Der er i dag kun en begrænset viden om effekten af forskellige indlæringsmetoder, som anvendes i undervisningen og i det børnepædagogiske arbejde.

Hvis forskningen skal formå at bidrage til et målbart fagligt løft i folkeskolen og samtidig sikre høj progression i børns tidlige udvikling kræver det, at den pædagogiske, herunder den fagdidaktiske forskning styrkes i forhold til disse områder.

Det er KL's håb med dette debatoplæg at sætte en ny dagsorden for den pædagogiske forskning, som kan understøtte en fortsat udvikling af en bedre og mere professionel folkeskole, hvor undervisningens praksis med hensyn til metodevalg mv. i højere grad bygger på et veldokumenteret grundlag.

Ejgil W. Rasmussen/Peter Gorm Hansen
august 2005

Indledning

Dansk pædagogisk forskning formår ikke i tilstrækkelig grad at understøtte børns og unges faglige udvikling i såvel daginstitutioner som i folkeskolen, ligesom forskningen også kun i mindre omfang understøtter læreruddannelsen.

Der er flere årsager hertil. Én årsag er den lave prioritering af såvel folkeskolen som daginstitutionssektoren i den pædagogiske forskning under eet - kun henholdsvis knap 10 pct. og knap 2 pct. af indsatsen anvendes til forskningsformål i direkte relation til folkeskolen og før-skoleområdet, jf. Elbro og Rasmussen (2004).

Og den forskning som foregår finder sted i fraværet af overordnet national styring og eksplicit formuleret målsætning. Den pædagogiske forskningsindsats fremstår usammenhængende og ufokuseret, med den konsekvens, at udbyttet af indsatsen formentlig kunne være langt større.

I daginstitutionerne og i folkeskolen skabes det afgørende fundament for børn og unges muligheder for efterfølgende at deltage på arbejdsmarkedet.

Vi har i Danmark på mange måder et godt udgangspunkt. Vi er i international sammenhæng et af de lande, der bruger flest penge på uddannelse i forhold til BNP – og det gælder navnlig i forhold til grundskolen. Men vi bruger kun relativt få ressourcer på at tilvejebringe viden om, hvordan samfundet og det enkelte individ får størst udbytte af undervisningen.

Det er uværdigt, at et af de rigeste velfærdssamfund efterlader en ud af hver seks elever, der forlader folkeskolen, med så ringe læse-, skrive- og regnefærdigheder, at de pågældende har vanskeligt ved ikke blot at gennemføre en ungdomsuddannelse, men også ved at deltage aktivt i samfundet som demokratiske medborgere.

Den kun middelmådige placering i PISA-undersøgelsen skal endda ses i sammenhæng med, at andelen af elever, der har deltaget i specialundervisning (enten i forbindelse med normalundervisningen eller i den vidtgående specialundervisning), ligger på et i international sammenligning meget højt niveau.

Det kan vi ikke være bekendt. Og det er ikke foreneligt med målsætningen om, at Danmark inden 2015 skal blive et førende videnssamfund, jf. Regeringen (2005).

Dansk pædagogisk forskning står over for store udfordringer. Det handler om, at

- formulere en national målsætning for indsatsen,
- styrke den hårde kvantitative og evidensbaserede forskning i hvad der virker, og
- sikre en bedre koordination og samspil mellem involverede aktører.

Der synes helt grundlæggende at være behov for at opbygge en mere systematisk og evidensbaseret viden om "hvad virker?" og samtidig sikre, at denne viden aktivt anvendes. Hvad er effekten af forskellige undervisningsmetoder mv. i forhold til forskellige grupper, f.eks. to-sprogede elever, elever med læseproblemer osv.

Men også på det mere overordnede plan er det bemærkelsesværdigt, at der ikke ud over afgangsprøverne er udviklet en metodik til at undersøge, hvordan den enkelte folkeskole og folkeskolen som sådan (bedst) lever op til formålsparagraffens ord om at *fremme elevernes tilegnelse af kundskaber*, jf. Det Økonomiske Råd (2003).

Der er behov for at formulere en sammenhængende forskningsstrategi. En sådan strategi skal ikke blot formulere en overordnet målsætning for forskningens emner og sigte. Det er mindst lige så afgørende, at strategien også indeholder en delstrategi for, hvordan forskningsresultater bliver udnyttet.

Samspillet mellem universiteter og Centre for Videregående Uddannelse

(CVU) er for ringe og svækker mulighederne for at forankre ny forskningsviden hos lærerne ude på skolerne, jf. OECD (2004a). Lærerprofessionen har krav på at få formidlet viden om, hvordan professionsudøvelsen løftes med det bedst mulige resultat, til størst mulig gavn for først og fremmest eleverne, men også for lærerne selv.

Viden om, hvordan undervisningen tilrettelægges med størst udbytte for den enkelte elev, er således en afgørende forudsætning for, at lærerne kan optræde med den nødvendige professionelle autoritet over for såvel elever som forældre. Det gælder i lige så høj grad i forhold til daginstitutionssektoren.

Derfor er det helt afgørende, at en ekspliciteret målsætning for den pædagogiske forskning følges op med initiativer med henblik på at opbygge en "vidensinfrastruktur", som kan sikre, at ny viden bliver videreformidlet og omsat i den løbende undervisning på skolerne og i det pædagogiske arbejde i daginstitutionssektoren.

På alle fronter oplever det danske samfund et øget udviklingspres i forhold til at omstille til nye nationale og globale markedsvilkår – det gælder såvel offentlige og private virksomheder som den offentlige serviceproduktion. Det stiller krav om løbende produktionsoptimering, og det er kun naturligt, at de samme krav må omfatte folkeskolens og daginstitutionernes produkt – læring.

1. Udfordringer for dansk pædagogisk forskning

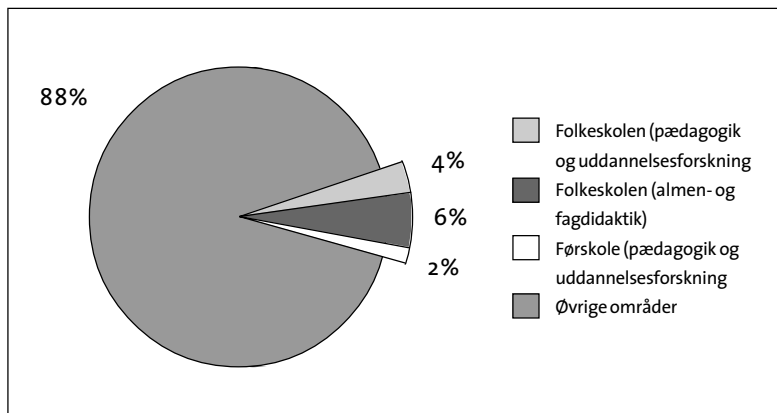
Dansk pædagogisk forskning står over for en række udfordringer, hvis den skal formå at bidrage til at øge den faglige værditilvækst i folkeskolen og understøtte børns tidlige udvikling. Det handler særligt om, at der anvendes for få ressourcer på forskning direkte i relation til folkeskolen og før-skoleområdet, og at de anvendte ressourcer ikke anvendes på en hensigtsmæssig måde.

1.1 Danmark bruger relativt få midler til forskning i relation til folkeskolen og før-skoleområdet

I 2004 udgjorde de samlede offentlige udgifter til forskning og udvikling i uddannelse 172 mio. kr. svarende til 0,15 pct. af de samlede offentlige udgifter til uddannelse. Til sammenligning var den tilsvarende andel blandt en række OECD-lande i gennemsnit på 0,27 pct., jf. OECD (2004a). Som anført af OECD omfatter opgørelsen dog ikke al forskning og udvikling – f.eks. er udviklingsarbejde på CVU'erne ikke omfattet. Opgørelsen under vurderer formentlig derfor de samlede udgifter til forskning og udvikling. En anden analyse (på baggrund af Finansloven) viser således et forskningsomfang inden for uddannelse på 363 mio. kr., jf. Analyseinstitut for Forskning (2003).

Folkeskolen og før-skoleområdet har imidlertid lav prioritet. Kun knap 10 pct. af den samlede forskning anvendes i relation til folkeskolen, mens kun 2 pct. går til forskning på før-skoleområdet. Inden for det største forskningsområde – pædagogik og uddannelsesforskning – anvendes blot 4 pct. af forskningsressourcerne i direkte relation til folkeskolen, jf. figur 1.1.

Figur 1.1: Forskningen prioriterer folkeskolen lavt



Kilde: Elbro og Rasmussen (2004).

Note: Opgørelse dækker samlet aktivitet (årsværk) i perioden 1. januar 2000 – 1. januar 2004.

Hovedparten af forskningen i relation til folkeskolen sker inden for det didaktiske område. En tredjedel af den didaktiske forskning har alene folkeskolen som genstandsfelt. Stort set alle folkeskolens hovedfag er omfattet, men forskningen er dog samlet på få fagområder: matematikdidaktik, danskdidaktik og naturfags- og fysikdidaktik.

Set i sammenhæng med, at folkeskoleområdet indgår med en vægt i den samlede danske uddannelsesøkonomi på godt 50 pct., står den forholdsvis beskedne forskningsmæssige indsats ikke i et rimeligt forhold til udgifter anvendt på undervisningen. Det gælder tilsvarende i forhold til førskoleområdet, hvor den øgede opmærksomhed omkring 0-6 åriges udvikling samt fokus på overgangen fra daginstitution til skole synes at kunne begrunde en styrket forskningsmæssig indsats.

1.2 Den pædagogiske forskning foregår uden en overordnet national styring

Den forskningsmæssige indsats foregår i fraværet af en eksplicit formuleret national strategi baseret på prioriterede indsatsområder. Forskningen er samtidig spredt på primært fem universiteter (Danmarks Pædagogiske

Universitet, Københavns Universitet, Roskilde Universitet, Syddansk Universitet og Aarhus Universitet), hvor mere end 4/5 af al uddannelsesforskning er samlet. Halvdelen heraf sker på Danmarks Pædagogiske Universitet, jf. Elbro og Rasmussen (2004).

Hertil kommer behovet for i højere grad at koble forsknings- og udviklingsaktiviteter, jf. OECD (2004a). Der rejser sig i den sammenhæng to spørgsmål. For det første om den manglende sammenhæng i hovedsagen er udtryk for et dybereliggende problem, nemlig at meget af den forskning, som foregår, ikke har direkte eller umiddelbar anvendelighed i praksis, og dermed i praksisorienteret udviklingsarbejde.

Og for det andet, og som følge heraf, om de ressourcer som bruges på udvikling af CVU-sektoren (Centre for Videregående Uddannelse), nye betegnelser, videntcentre etc. kunne bringes langt mere strategisk i anvendelse for at sikre vækst og effekt i den praksisorienterede pædagogiske forskning.

Endelig er det et særligt problem, at ingen (eller få) mekanismer sikrer vidensopsamling fra ind- og udland.

Uden en vis styring af forskningen med angivelse af krav om indhold og anvendelsesværdi opstår der en risiko for, at forskningsmiljøerne mister forbindelsen til det praksisfelt, som de er skabt til at hjælpe.

1.3 Manglende evidens i forskningen

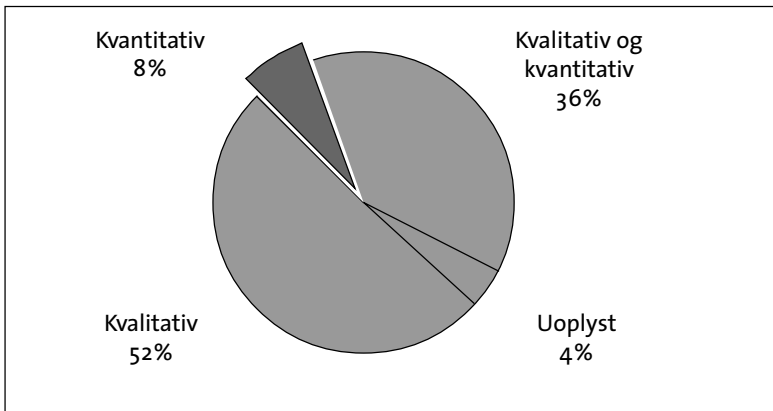
Den forskning, som gennemføres, er kun i mindre omfang i stand til at give undervisningen et evidensbaseret grundlag – det vil sige viden om hvad (fx undervisningsmetoder), der virker.

Det skyldes, at den didaktiske forskning i overvejende grad sker på et kvalitativt metodegrundlag. Det vil sige forskning, der overvejende er baseret på interviews og observation med et explorativt udgangspunkt. Forskning baseret på denne metode har en erkendt svaghed i form af usikkerhed om

generaliserbarheden, hvilket rejser tvivl om rækkevidden og gyldigheden af forskningsresultaterne.

Ved siden af den kvalitative forskning står den kvantitative forskning. Denne type forskning er typisk baseret på eksperimentelle undersøgelsesdesign baseret på omfattende datagrundlag. Hertil kommer registerundersøgelser, hvor personer og tilhørende offentlige indsatser kan følges over tid. Dermed giver forskningsresultater fra denne type forskning en højere sikkerhed for resultaternes gyldighed. Den kvantitative forskning udgør imidlertid kun 8 pct. af den didaktiske forskning, jf. figur 1.2.

Figur 1.2: Forskning bygger overvejende på kvalitativ metode



Kilde: Elbro og Rasmussen (2004)

Det ensidige metodevalg indebærer, at *"... danske aftagere af den didaktiske forsknings resultater sjældent kan vide, i hvilket omfang de kan forvente, om resultaterne gælder for dem og for deres elever. De kvalitative resultater kan overvejende tjene til illustration og til individuel inspiration. Og det forekommer utilstrækkeligt, hvis den didaktiske forskning skal kunne bidrage til et evidensbaseret grundlag for dansk undervisning."*, jf. Elbro og Rasmussen (2004).

Denne del af forskningsindsatsen formår med andre ord ofte ikke at frembringe et videnskabeligt sikkert grundlag, som undervisningen kan baseres på.

Evidensbaseret forskning forstået som ”viden om hvad, der virker” kan dog også udledes på baggrund af kvalitative analyser. En styrkelse af den evidensbaserede viden er derfor ikke alene et spørgsmål om at styrke den kvantitative forskning. Men højere systematiske kvalitetskrav til den kvalitativt baserede forskning vil ofte være nødvendige, hvis denne forskning for alvor skal bidrage til at styrke undervisningen i Danmark.

1.4 Svag kobling mellem forsknings- og uddannelsesinstitutioner

Der er blot en løs kobling mellem forsknings- og uddannelsesinstitutioner i form af uformelle kontaktflader, men ingen systematik i den organisatoriske tilknytning, jf. OECD (2004a). Det gælder først og fremmest koblingen mellem universiteter og Centre for Videregående Uddannelse (CVU), som varetager grund-, efter- og videreuddannelsen af lærere og pædagoger, og derfor har en særlig rolle som formidler af nye forskningsresultater og viden.

CVU’erne har en særlig forpligtelse til, at undervisningsopgaven på seminarierne løftes med forskningstilknytning, det vil sige med inddragelsen af resultaterne af den pædagogiske forskning. CVU’erne skal ikke forske – det er universiteterne formentlig bedre til – men den pædagogiske forskningsresultater skal bruges aktivt i lærer- og pædagoguddannelserne og i CVU’ernes efteruddannelsesvirksomhed, og dermed flyde ud i daginstitutioner og folkeskole.

Denne erkendelse har ledt til flere initiativer fra Undervisningsministeriet i de senere år. En grundtanke med etableringen af CVU’er var netop at styrke seminariernes faglige miljøer. Senest er kvalitetsbetegnelsen ”University College” (UC), som kan tildeles efter en ekstern akkreditering, bl.a. gjort afhængig af at følgende kriterier er opfyldt:

- Tættere tilknytning til relevante forskningsmiljøer med henblik på at sikre uddannelsesmiljøerne nem, hurtig og løbende adgang til den nye forskningsbaserede viden inden for fagområdet og dermed bi-

drage til et kvalitetsløft og en tættere forbindelse mellem forskning og praksis.

- Udvikling af institutionen til et regionalt udviklings- og videntcenter for praksisrelevant viden og formidling til brugere og aftagere i regionen, jf. Undervisningsministeriet (2004a).

Der er lang vej endnu, før en målretning af den pædagogiske forskning, i kombination med en langt større bevidsthed på CVU'er og folkeskoler om forskningens resultater, har bidraget til at skabe verdens bedste folkeskole og dagpasningstilbud.

1.5 Lærere og pædagoger har ringe forudsætninger for at anvende forskningsresultater

En afgørende forudsætning for at relevant forskning omsættes i den konkrete undervisningspraksis er, at lærerne og pædagogerne i kraft af deres uddannelse bliver i stand til at tilegne sig og anvende forskningsresultater. Den manglende institutionelle kobling mellem universiteterne og CVU'erne er formentlig ikke den eneste årsag til den ringe forankring af forskningsresultater hos aftagerne.

Evalueringen af læreruddannelsen anbefalede således en styrkelse af fagdidaktikken i læreruddannelsen gennem en langt tydeligere reference til dansk og udenlandsk forskning, og gennem en målrettet efteruddannelse af seminarielærerne i fagdidaktik, jf. Danmarks Evalueringsinstitut (2003).

En styrket forskningsindsats, hvor resultaterne sikres en højere anvendelsesværdi, synes derfor at forudsætte en nyorientering på flere fronter. Helt centralt i en sådan ny kurs for den pædagogiske forskning står, at

- folkeskolen og før-skoleområdet får højere prioritet i forskningen, som skal gøres mere anvendelsesrettet og tilgængelig,

- den "hårde", evidensbaserede forskning på et kvantitativt metodegrundlag styrkes,
- der skabes bedre sammenhæng mellem forskellige aktører i det professionelle miljø omkring folkeskolen,
- lærere og pædagoger gennem grunduddannelsen bliver bedre i stand til at opsøge og anvende forskningsresultater med hensyn til metodevalg.

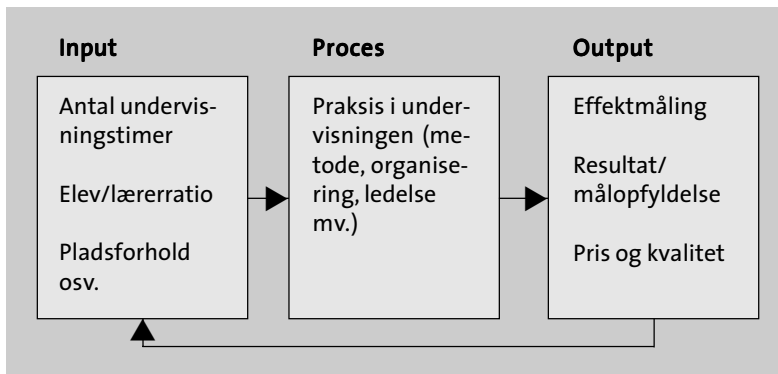
2. De forsømte områder i dansk pædagogisk forskning

2.1 Nyt fokus i forskningen

Dansk pædagogisk forskning er overvejende rettet mod praksisfeltet, jf. OECD (2004a). Men denne praksisforskning er vanskeligt generaliserbar, da den som påpeget næsten alene bygger på kvalitativ metode og mangler et mere sikkert evidensgrundlag.

Hertil kommer, at forskningen overvejende er rettet mod systemets input-side med fokus på undervisningens (økonomiske) ressourcegrundlag, jf. figur 2.1.

Figur 2.1: Fra fokus på input til fokus på proces- og output



Samme tendens kan spores i den politiske debat, der overvejende fokuserer på inputsidens betydning for resultatet af undervisningen. Når undervisningens resultater ikke har levet op til forventningerne, har det politiske automatsvar således ofte været flere undervisningstimer (jf. seneste forlig om folkeskolen) - til trods for, at undersøgelser viser, at det først og fremmest er undervisningstid, hvor eleverne er motiverede for at modtage undervisning, som har effekt på elevernes udbytte af undervisningen, jf. Egelund (1984). Det er den tid kaldet "academic responding time", hvor eleven er engageret i emner tilpasset elevens niveau.

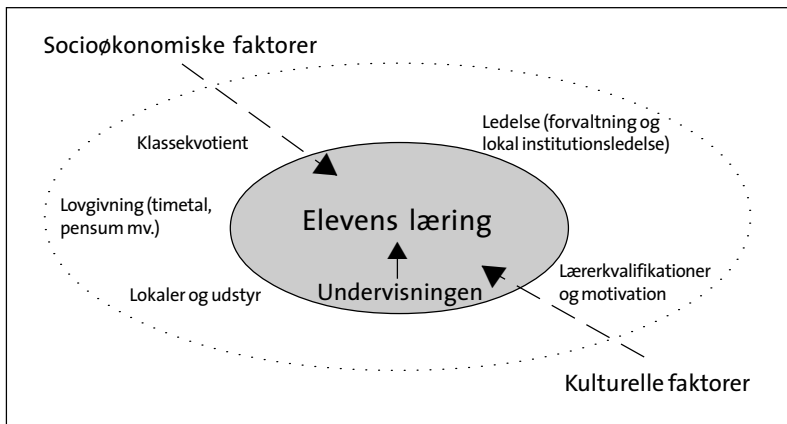
På samme måde fokuseres ofte på undervisningsudstyr og -materialer som mulige indsatsområder for en forbedret undervisning.

Som led i en erkendelse af, at det ikke altid ukritisk nytter at give ”mere af det samme”, er der behov for, at det politiske fokus flyttes fra undervisningens inputside mod undervisningens proces- og outputsider. Det forudsætter en pædagogisk forskning, der kan udgøre et kvalificeret beslutningsgrundlag for virksomme initiativer, der gør forskel.

Derfor bør fokus i en ny og sammenhængende forskningsstrategi være målrettet mod undervisningsmetoder mv. i direkte relation til den konkrete undervisningspraksis – det vil sige indholdet i de lærertilrettelagte aktiviteter på skolerne vist med det grå område i figur 2.2. Hvad skal lærere vide og kunne for at kunne gennemføre god undervisning? Hvad virker? i forhold til helt basale problemstillinger som fx:

- undervisningsdifferentiering
- børn med læsevanskeligheder (fx to-sprogede)
- evaluering/prøver/test af elever osv.

Figur 2.2: Forhold der påvirker læring



Derimod synes betydningen af øvrige faktorerets betydning for elevers læring allerede rimeligt belyst gennem den nuværende forskning. Det gælder betydningen af socio-økonomiske forhold (fx forældres uddannelse, arbejdsmarkedstilknøytning, sundhed), ligesom det tilsvarende synes at gælde betydningen af kulturelle forhold (fx ungdomskultur, holdning hos forældre, elever og lærere). Og det gælder en række af folkeskolens rammebetingelser (fx timetal, jf. ovenfor), men dog ikke dem alle.

Efterhånden som nye, og mere sikre forskningsresultater om effekten af forskellige undervisningsmetoder og praksis måtte opstå, må en sådan viden naturligt føre til en tættere drøftelse af undervisningens tilrettelæggelse mellem kommunalbestyrelser og de professionelle.

Formålet med en praksisrettet, evidensbaseret forskning er fx netop, at den skal dokumentere, at visse undervisningsformer har større effekt end andre former. Hvis ikke lærere og pædagoger efterfølgende i et vist omfang er forpligtet til at kende og anvende en sådan indsigt, vil nok så megen relevant forskning ikke have nogen værdi.

Derfor bør en forskningsstrategi have hovedvægt på anvendt forskning og udviklingsarbejde, der tager udgangspunkt i veldefinerede problemstillinger, og således har et klart anvendelsesorienteret sigte og formål, jf. OECD's såkaldte Frascati-manual, der opererer med tre begreber inden for forskningsområdet, jf. OECD (2002):

- *Grundforskning* (originalt, eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det primære formål at opnå ny viden og forståelse uden nogen bestemt anvendelse i sigte)
- *Anvendt forskning*, som primært er rettet mod bestemte praktiske mål
- *Udviklingsarbejde*, der sigter mod at frembringe nye eller forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser.

Omfanget af udviklingsarbejde i Danmark synes ganske omfattende. Omvendt synes anvendt forskning kun at have en mindre fremtrædende rolle.

Det er i den sammenhæng væsentligt at holde fast i, at for at udviklingsarbejde kan få størst mulig værdi (i erkendelsesmæssig sammenhæng), må udviklingsarbejde være en del af, men samtidig *underordnet* forskningsprojekter. Hvis ikke – og udviklingsarbejdets resultater dermed bindes til de konkrete parter/deltagere – er der ingen sikkerhed for, at resultaterne har nogen spredningsværdi. Et eksempel kunne være effekten af en ny slags undervisning, som er under udvikling.

De følgende afsnit indeholder en række forslag til en række forsknings-temaer.

2.2 Konkrete indsatsområder

Formålet med en styrket forskningsindsats er ønsket om en større viden om effekterne af forskellige tilbud/foranstaltninger. Der mangler grundlæggende forskningsmæssig viden om, hvilke foranstaltninger og tilbud, som virker på hvilke børn og unge, og hvilke, som ikke virker.

Beslutninger om valg af foranstaltning baserer sig derfor i høj grad på individuel intuition og erfaring hos den enkelte lærer eller pædagog snarere end på dokumenteret effekt af forskellige redskaber.

Pædagogiske problemstillinger i relation til udsatte børn og unge, der kræver forskellige former for socialpædagogisk bistand (f.eks. døgntilbud mv.) er ikke omfattet af nedenstående. Men forskningsbehovene i forhold til denne indsats vil være tilsvarende relevante at prioritere i forhold til at sikre størst mulig effekt af behandlingstilbuddene i forhold til denne gruppe.

Effekt af specialpædagogisk indsats i almenundervisningen

Et af de områder, som gennem flere år har påkaldt sig megen opmærksomhed i debatten omkring folkeskolen, er den store og stigende andel af elever, der modtager en eller anden form for specialpædagogisk bistand. Det gjaldt i 2004 hver tiende elev i folkeskolen, jf. Egelund (2004).

Nye mål er blevet formuleret fra politisk side op gennem 1990'erne. Der er imidlertid ikke sideløbende med opstillingen af de nye mål sket en tilsvarende opprioritering af den forskningsmæssige indsats. Og dette er måske en af forklaringerne på, at omfanget af specialundervisning fortsat ligger på et så højt niveau.

En rapport fra en arbejdsgruppe om specialundervisning konkluderede i den sammenhæng, at hele specialundervisningsområdet rummer et stort effektiviseringspotentiale, jf. Undervisningsministeriet (2003a).

Praksis på specialundervisningsområdet i folkeskolen synes i høj grad at være baseret på tro, og i langt mindre grad på sikker viden om, hvad der rent faktisk virker. Således konstaterede Egelund (2004), at *"Ved de eneste gennemførte systematiske effektundersøgelser af specialundervisning på hold i Københavns Kommune i slutningen af 1950'erne var resultaterne nedslående, og siden har indsatsen udelukkende bygget på en tro på, at de positive virkninger var større end de negative"*.

Som følge af aftalen mellem regeringen og kommunerne for 2005 er der i 2005 afsat en pulje til forsknings- og udviklingsaktiviteter inden for områderne specialundervisning for børn, unge og voksne samt uddannelse og handicap, jf. Undervisningsministeriet (2005a). Dette initiativ synes at udtrykke en delvis erkendelse af behovet for, at der mangler forskning og viden om effekterne af forskellig praksis på specialundervisningsområdet.

Men initiativet er måske desværre også et illustrativt eksempel på svagheden ved den danske forskningsindsats: En uambitiøs og spredt indsats bestående af enkeltprojekter, der med al sandsynlighed ikke formår at give – i dette tilfælde – specialundervisningen det tiltrængte kvalitetsløft med udgangspunkt i en mere sikker og evidensbaseret forskningsviden.

I 2004 modtog 8,5 pct. af eleverne specialundervisning efter §20, stk. 1. Hovedparten (55 pct.) af specialundervisningsstøtten fandt sted ved, at eleverne modtog supplerende støtte i undervisningstiden *uden* for egen klasse, mens kun godt en tredjedel (37 pct.) fik specialundervisning som led i den almindelige klasses undervisning, jf. Egelund (2004). Dette peger

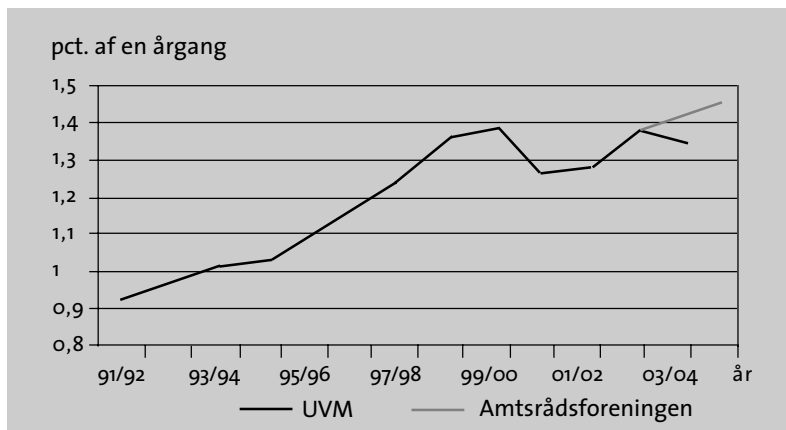
på, at folkeskolen ikke formår at praktisere en rummelig normalundervisning.

- Hvordan kan erfaringerne fra specialpædagogikken inddrages i almenundervisningen?
- Hvilke elever nyder gavn af hvilke undervisningsformer?
- Hvilke undervisningsformer virker inkluderende, således at der visiteres færrest børn til specialundervisning?

Effekt af specialpædagogik i den vidtgående specialundervisning

Der er tilsvarende behov for at undersøge praksis i forhold til den vidtgående specialundervisning. En stigende andel af elever deltager i vidtgående specialundervisning. Fra 1995 til 2003 er elevgrundlaget steget med 16 pct., men i samme periode er antallet af elever i den vidtgående specialundervisning steget med knap 40 pct. Siden 1991 har der været en gennemsnitlig årlig stigning på 3,6 pct. Siden slutningen af 1990'erne er der dog sket en stabilisering i henvisningsfrekvensen, og fra 2002 til 2003 er indtruffet et mindre fald, jf. Undervisningsministeriet (2004b), jf. figur 2.3.

Figur 2.3 Deltagelse i §20.2 specialundervisning



Kilde: Undervisningsministeriet (2004b) og Amtrådsforeningen (2004): 03/04 og 04/05

I budgettet for 2005 budgetterer kommunernes under eet dog med en stigning i udgifterne til den vidtgående specialisering.

- Hvordan tilrettelægges specialundervisning og specialpædagogisk bistand bedst i form og indhold, således at eleverne opnår størst fagligt udbytte af indsatsen?
- Hvilke fordele og ulemper er der ved specialiserede tilbud i forhold til elevernes udbytte og i forhold til ressourceanvendelsen?
- Hvordan er den samlede incitamentsstruktur indrettet? Er der tendenser til en "stærkaseeffekt", når der oprettes særlige tilbud?

Pædagogik i forhold til elever med særlige forudsætninger

OECD's 2003 PISA-undersøgelse dokumenterede ikke blot, at gruppen med ringe læsefærdigheder var relativ stor i Danmark, men også, at andelen af dygtige læsere var blandt de laveste. Der var således blot 5 pct. af eleverne i den bedste gruppe (niveau 5), hvilket var færre end i 2000-undersøgelsen. Dette er måske et vidnesbyrd om den lighedsorientering, som præger den danske folkeskole.

Den pædagogiske praksis synes således også at stå over for en væsentlig udfordring i forhold til også at give den ressourcestærke gruppe af elever et yderligere løft.

- Er nogle undervisningsmetoder mere velegnede end andre til at understøtte ressourcestærke elever i at lære mere?
- Har undervisningens organisering, fx holddannelse, øget elevmobilitet på tværs af klassetrin, en gavnlig effekt?
- Hvilke andre forhold har betydning for de ressourcestærke elevers motivation til at lære mere?

Indsatsen i forhold to-sprogede

Såvel PISA-undersøgelsen 2000 som PISA-undersøgelsen 2003 dokumenterede, at navnlig efterkommere, men også indvandrerne har et betydeligt efterslæb med hensyn til de danske elever i forhold til læse- og matematikkompetence. Der er dog sket en forbedring i såvel efterkommernes som indvandrerens læsefærdigheder, men der er dog fortsat et stykke op til danske elevers præstation. I andre

lande, fx Sverige, er efterkommernes læsefærdigheder næsten på niveau med den øvrige befolkning.

- Hvilke erfaringer med metoder mv. fra ind- og udland (fx Sverige) er der i forhold til to-sprogedes læring?
- Fremmer modersmålsundervisning to-sprogedes læsefærdigheder – og i forhold til hvilke målgrupper af to-sprogede?
- Kan indsatsen med fordel målrettes i forhold til bestemte grupper af to-sprogede?

Sen skolestart og sen afslutning

Danske børn indleder i dag skolestarten på et relativt sent tidspunkt. Fra 1993 til 2000 har der været en stigning i antallet af sene skolestartere hos såvel drenge som piger på henholdsvis 6,1 procentpoint og 4,8 procentpoint. I 2002 var det således næsten hver femte dreng, der startede sent – det vil sige påbegyndte 1. klasse som 8-årig (iflg. folkeskoleloven indtræder undervisningspligten som udgangspunkt den 1. august i det år, hvor eleven fylder 7 år), jf. Undervisningsministeriet (2002). Der er dog i de senere år indtruffet et beskedent fald i alderen ved skolestart, jf. Undervisningsministeriet (2005b).

Samtidig med, at relativt mange indleder skolestarten sent, vælger fortsat mere end halvdelen af eleverne at fortsætte i 10. klasse – et år ud over undervisningspligten.

Undersøgelser viser, at 10. klasse ikke indhentes senere i den studerendes uddannelsesforløb, jf. Undervisningsministeriet (2003b). Der er dermed en risiko for, at såvel udskydelse af skolestarten som 10. klasse for en stor gruppe blot fører til et velfærdsmæssigt tab for såvel den enkelte som for samfundet.

- Hvad er baggrunden for stigningen i andelen af sene skolestartere, og har udskydelse af skolestarten den forventede positive effekt?
- Lever børnehaveklassen op til formålet om, at eleverne tilegner

sig viden og færdigheder, som undervisningen i skolens grundlæggende fag kan bygge videre på?

- Lever 10. klasse op til sin målsætning om at være et målrettet tilbud til unge, som ikke er parate til at vælge ungdomsuddannelse, og virker den efter hensigten?

Brug af test som løbende evalueringsredskab

Med beslutningen om øget brug af testning i folkeskolen styrkes mulighederne for løbende at følge den enkelte elevs faglige udvikling. Der lægges fra politisk side således op til en nødvendig styrkelse af evalueringskulturen i folkeskolen som også anbefalet af OECD (2004b).

Hvor effekten af fx centraliserede, nationale afgangsprøver er vel-dokumenteret, da er effekten af testning mindre dokumenteret.

For at opnå størst mulig effekt af test som pædagogisk redskab er der behov for forskning i anvendelsen af dette redskab, herunder også med hensyn til opfølgningen i forhold til den enkelte elev.

- Hvordan skabes der bedst en højere grad af systematik i den allerede forholdsvis omfattende evaluering af eleverne?
- Hvordan bruges evaluering aktivt som et pædagogisk redskab - "fra test til opfølgning"?
- Hvornår er testning hhv. prøver at foretrække?

Hvad gør en lærer til en god underviser?

Lærernes fagdidaktiske viden og færdigheder er en afgørende faktor for professionsudøvelsen. Den fagdidaktiske forskning har imidlertid et beskedent omfang (jf. afsnit 1), og er dermed kun i begrænset omfang i stand til at støtte det centrale i læreruddannelsen – undervisningen i fagdidaktik.

Flere undersøgelser påviser lærerens betydning for elevernes læringsudbytte.

Der er imidlertid ringe kendskab til, hvilke øvrige karakteristika – ud over en stærk fagdidaktisk indsigt – som skaber den gode lærer.

- Hvad er det konkrete, der gør en lærer til en god underviser?
- Hvordan udvikler man en god lærer?
- Hvad er effekten af forskellige efteruddannelses tilbud og anden kompetenceudvikling?

Hvordan integreres IT i undervisningen?

Særligt i slutningen af 1990'erne skete en massiv udbygning på IT-området i folkeskolen. Det skete blandt andet med baggrund i en aftale mellem regeringen og KL om kommunernes økonomi for 1997, der indeholdt en målsætning om, at der i år 2003 skulle være en dækningsgrad på 10 elever pr. ny computer i folkeskolen.

Med Finansloven for 2004 er der lagt op til en yderligere satsning på dette område med planlagte investeringer i perioden 2004- 2007 på i alt 495 mio. kr., jf. Finansministeriet (2004).

En helt ny evaluering af Undervisningsministeriets projekt "IT, medier og folkeskolen" (ITMF-projektet) viser, at der stadig er et stykke vej til målet i forhold til en pædagogisk relevant og kompetent integration i undervisningen, jf. Rambøll Management (2005). ITMF-projektet blev gennemført i 2001-2004 med en økonomisk ramme på 323 mio. kr. Formålet har været at styrke den pædagogiske anvendelse af IT og andre medier i folkeskolens undervisning.

På baggrund af denne undersøgelse er der således behov for en forstærket indsats vedrørende den pædagogiske anvendelse af IT i undervisningen.

- Hvordan anvendes IT bedst i læreprocesser?
- Hvilken effekt har anvendelse af IT i undervisningen på forskellige målgrupper (henholdsvis stærke og svage elevgrupper)?
- Bygger undervisningsprogrammer på den foreliggende viden om, hvilke undervisningsmetoder som har størst effekt?

Børns tidlige udvikling (0-6 år)

Det er oplagt, at intet offentligt tilbud kan erstatte forældrenes indsats med at gøre deres børn parate til at lære noget i skolen. Men det gælder naturligvis kun, hvis forældrene selv kan og gør det.

Der er stærke indicier for, at de offentlige dagpasningstilbud til børn i 0-6 års alderen kan gøre meget for at ophæve betydningen af negativ social arv, særligt når det gælder to-sprogede elever. Små børn lærer sprog fantastisk hurtigt, jf. Mandag Morgen (2005).

Det er intuitivt helt oplagt, at et barn, som ikke kan lære dansk hjemme, vil klare sig bedre i skolen, hvis det får lært dansk i børnehaven. Beherskelse af dansk, og senere evnen til at læse og skrive dansk, er forudsætningen for at lære noget i skolen.

Derfor bør indsatsen for at give børn de bedst mulige (sproglige) forudsætninger for at klare sig i skolen starte i førskolealderen. Og dagpasningstilbuddenes indsats skal have langt større forskningsmæssig opmærksomhed med fokus på blandt andet udvikling af læringsforløb i daginstitutionerne.

- Hvor tidligt bør organiserede sprogindlæringstiltag anvendes i dagpasningstilbud?
- Hvad er en hensigtsmæssig arbejdsdeling mellem dagpasning og skole i forhold til sprogindlæring?
- Hvad er effekten af de i 2004 indførte pædagogiske læreplaner for dagpasning?

3. Behov for en national strategi

Det nødvendige faglige løft af dagpasning samt undervisningen i folkeskolen forudsætter en indsats på flere områder. Én streng i denne forbindelse bør være at styrke og prioritere den pædagogiske forskning, så den bliver langt bedre i stand til at understøtte den faglige udvikling i folkeskolen og den tidlige læring i daginstitutionssektoren.

Derfor er der behov for at formulere en sammenhængende national målsætning for den pædagogiske forskning, hvor et hovedelement er at oprioritere forskningsindsatsen i relation til folkeskolen og før-skoleområdet ved at gøre området til et særligt politisk prioriteret emne under Det Strategiske Forskningsråd. En sådan forskningsstrategi bør således formuleres omkring følgende strategiske hovedspor:

Gør folkeskole og dagpasning til et politisk prioriteret område

For at sikre opprioriteringen af forskningen i relation til folkeskolen og dagtilbud bør områderne over f.eks. en kommende 4-årig periode udpeges som et særligt politisk prioriteret forskningsområde under Det Strategiske Forskningsråd.

Kommende forskningsprojekter bør adressere de identificerede forskningsbehov med fokus på undervisningsmetoder, der på et kvantitativt metodegrundlag tilvejebringer en sikker, evidensbaseret og anvendelsesorienteret viden, som kan anvendes i den konkrete undervisningspraksis på skolerne (jf. afsnit 2). Desuden bør det være et krav, at forskningsprojekterne får et internationalt udsyn gennem inddragelse af forskere på internationalt niveau.

For at en sådan type forskning vil kunne gennemføres, forudsætter det, at der uddannes kvalificerede forskere, herunder fx forskere i fagdidaktik.

Skab sammenhæng mellem forskning og udviklingsaktiviteter i CVU-sektoren

Et langt bedre samspil mellem forskning og udviklingsprojekter er en forudsætning for, at forskningens resultater omsættes til gavn for børns tidlige læring og efterfølgende undervisning i folkeskolen.

Dette vil samtidig styrke CVU'ernes mulighed for på et klarere strategisk grundlag at etablere sig som regionale udviklings- og videntcentre for praksisrelevant viden.

En sådan udvikling kan igangsætte opbygningen af et mere professionelt miljø omkring de enkelte daginstitutioner og folkeskoler, som kan sikre, at ny viden forankres og kommer aktivt i spil i den løbende praksis. Den såkaldte "Chicago-model" er eksempel på en sådan helhedsorienteret tilgang i forsøget på at professionalisere skolemiljøerne. Denne model søger netop at bringe forskning/udvikling i tæt samspil med underviserne på skolerne.

For at sikre forskningens relevans og efterfølgende omsættelighed bør forsknings- og udviklingsprojekter i størst mulig udstrækning søges formuleret i samarbejde med aftagerne/brugerne. Et sådant evt. kommunalt medejerskab (en kreds af kommuner for at give projektet den nødvendige rækkevidde) vil under forudsætning af en vis grad af brugerindflydelse evt. også kunne forudsætte en kommunal medfinansiering.

Opret en fælles pædagogisk web-portal

For yderligere at understøtte forankringen af ny viden hos brugerne (og dermed bidrage til lærernes og pædagogernes løbende faglige opkvalificering), er det afgørende, at der sikres nem og hurtig adgang til en vidensbank om forhold med relevans for professionsudøvelsen. En sådan facilitet vil endvidere kunne fungere som nationalt opsamlingsfora for lokale og udenlandske udviklingsaktiviteter, som måtte have spredningsværdi. Et sådant "clearing house" vil kunne samle op på udenlandsk og dansk forskning, og over for brugerne på CVU'er, skoler og daginstitutioner borge for forskningsresultaternes kvalitet.

Uden en klar strategi for hvordan ny viden formidles og dermed forankres, vil der være en risiko for, at værdifuld viden forbliver i lukkede universitets-kredsløb – og så ville vi være bedre stillet ved slet ikke at bedrive nogen pædagogisk forskning overhovedet. Forskningens værdi – og dermed succeskriteriet for en ny sammenhængende pædagogisk forskningsstrategi - må være, at den bidrager til at skabe en målbar faglig værditilvækst.

Litteratur

Analyseinstitut for Forskning (2004), Offentligt forskningsbudget 2003

Elbro C. og Rasmussen J. (2004), Bidrag til Country Background Report (til OECD evaluering)

Danmarks Evalueringsinstitut (2003), Læreruddannelsen

Det Økonomiske Råd (2003), Dansk Økonomi Efterår

Egelund, N. (1984), Undervisningstiden i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse

Egelund, N. (2004), Notat om skolernes organisering af specialundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog

Finansministeriet (2004), Aftale om finansloven for 2004

Mandag Morgen (2005), Virker Velfærden – et debatoplæg om evidens og velfærd

OECD (2000), PISA

OECD (2002), Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development

OECD (2003), Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000.

OECD (2004a), National Review on Educational R&D: Examiners' Report on Denmark

OECD (2004b), OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004

Rambøll Management (2005), Evaluering af ITMF (Samlede resultater)

Regeringen (2005), Nye Mål – Regeringsgrundlaget

Undervisningsministeriet (2002), Senere skolestart i 1. klasse (webnyhed: <http://www.uvm.dk/statistik/si/augo2/nyhedero287.htm>)

Undervisningsministeriet (2003a), Rapport fra arbejdsgruppen om specialundervisning

Undervisningsministeriet (2003b), Indhentes det 10. skoleår? (webnyhed: <http://www.uvm.dk/statistik/si/jano3/nyhedero311.htm>)

Undervisningsministeriet (2004a), Notat af 22.12. 2004, J.nr. 2004-3754-54

Undervisningsministeriet (2004b), Folkeskolens vidtgående specialundervisning 1991/92 – 2003/04

Undervisningsministeriet (2005a), Forsknings- og udviklingsmidler 2005 (webnyhed: <http://us.uvm.dk/grundskole/puljer>)

Undervisningsministeriet (2005b), Alderen ved skolestart er kun faldet lidt (webnyhed: <http://www.uvm.dk/statistik/Alderenvedskolestart.htm>)

KL-Huset
Weidekampsgade 10
Postboks 3370
2300 København S
Tlf. 3370 3370
www.kl.dk