

UDDANNELSE	2
Cross-country analysis – Nøglekompetencer i EU's uddannelsessystemer.....	2
OECD: Doing Better for children.....	5
Sammenligning af nationale test i Europa.....	7
Rapport fra NESSE om ECEC- Early Childhood Education & Care.....	10

UDDANNELSE

Cross-country analysis – Nøglekompetencer i EU's uddannelsessystemer

Deltagerne i det europæiske "Education & Training 2010"-program afreporterer hvert andet år til Kommissionen om, hvor langt man er i forhold til de mål der er sat i programmet. I begyndelsen af 2010 vil den næste rapport komme. Danmark har som næsten alle andre deltagerlande (undtagen Polen, Tyrkiet og Liechtenstein) fremsendt bidrag. Det danske bidrag var i høring, som DLI har besvaret (http://dliint.org/Det-mener-DLI/2009/Hoeringssvar_lissabon_2009.pdf)

EU-Kommissionen har sammenskrevet et udkast til en *cross-country analysis*, der skal danne basis for den *Joint report*, der forventes behandlet af Kommissionen og Rådet i februar 2010. Analysen opsummerer og sætter de nationale bidrag i system, og kommer med få kommentarer indenfor hvert område.

Dette års afreportering har haft fokus på implementeringen af de 8 nøglekompetencer i deltagerlandenes uddannelsessystemer. De 8 nøglekompetencer er kompetencer, man i EU er blevet enige om, at enhver borger bør erhverve gennem skolegang og uddannelse. De er som følger:

1. Kommunikativ kompetence i modersmålet
2. Kommunikativ kompetence i fremmedsprog
3. Matematisk, naturvidenskabelig og teknologisk kompetence
4. Digital kompetence
5. Læringskompetence ("Learning to learn")
6. Sociale kompetencer og medborgerkompetencer
7. Initiativ og iværksætterånd
8. Kulturel bevidsthed og udtryksevne

Landene er blevet spurgt om, hvordan nøglekompetencerne har påvirket forskellige dele af uddannelsessystemet. Til at starte med er rapporten derfor inddelt efter kompetencerne, hvor status og fremskridt indenfor hvert enkelt kompetenceområde analyseres. Formålet med netop denne rapport anføres af Kommissionen til at "måle fremskridtene", og den skal derfor ikke give gode eksempler til peer learning af god praksis, selvom der gennem hele rapporten er fremhævet eksempler på tiltag i deltagerlandene.

Overordnet set udpeger analysen fire forskellige roller for nøglekompetencerne i de nationale uddannelsessystemer (1) som grundlag for reformer, (2) til at finjustere gradvise reformer, (3) som delvist bestemmende på reformer eller (4) som i overensstemmelse med allerede eksisterende politik og lovgivning.

Det danske bidrag angiver, at nøglekompetencerne er i overensstemmelse med allerede eksisterende politik og lovgivning, (4) kun sammen med Finland og Sverige, mens de fleste andre lande selv angiver, at de hører til i enten kategori (1) eller (2)

Hvem der forestår og influerer den nærmere implementering af nøglekompetencerne varierer fra land til land. I over halvdelen af landene deltager interessenter og sociale partnere ud over de officielle myndigheder. Danmark er ifølge analysen – som er baseret på Undervisningsministeriets

rapport - ikke et af disse lande. Dette kan ikke forklares med, at vores system allerede er i overensstemmelse med nøglekompetencerne, da både Finland og Sverige er at finde i den gruppe, hvor interessenterne har medindflydelse. Rapporten kommenterer, at det langt er at foretrække, at involvere de parter, der praktisk skal udmønte beslutningerne, så tidligt som muligt i processen.

Mht. de enkelte kompetencer er det på sprogområdet, det danske bidrag tiltrækker sig størst interesse. Den særlige indsats der gøres for indvandrerbørns sprogudvikling (af nationalsproget!) i de mindste klasser. fremhæves, ligesom det (nyligt) obligatoriske børnehaveklasseår udpeges som medvirkende årsag til at forbedre sprogkompetencerne hos børn. De ringe muligheder for decideret modersmålsundervisning (som kompetencen rettelig omhandler, jf. ovenfor) nævnes dog ikke. I stedet fremhæves den danske metode, hvorefter tosprogede børn får sprogstimulering i treårsalderen, hvis de har brug for det.

Den digitale kompetence har en plads i læseplanerne i alle landenes skoler. IT bruges på forskellige måder, både som et særskilt fag og som hjælpemiddel i andre fag. Det fremhæves dog, at kun få lande tænker forældre med i programmerne, på trods af det store forspring elever har over de ældre generationer indenfor alle former for teknologi. Af samme årsag anbefales det fra analysens side, at der lægges stor vægt på IT i uddannelsen og efteruddannelsen af lærere. Kløften mellem generationerne indenfor teknologi skal simpelthen gøres mindre. Herudover skal det dog også være skolens opgave at sørge for, at eleven ikke forholder sig til IT helt ukritisk, hvilket angiveligt ikke har indgået som en prioritet i nogle af bidragene.

Generelt konkluderes det, at alle deltagerlandene er ved at indstille deres systemer til at være kompetencebaserede, og at nøglekompetencerne spiller en vis rolle i hvert fald som referencepunkt i denne proces.

Kommissionen ville meget gerne også kunne have beskrevet fremskridtene indenfor voksenuddannelse. De data, man har fået af landene, fokuserer dog kun i ringe grad på, hvordan nøglekompetencerne bruges på dettes område. I stedet har landene for det meste beskrevet tiltag indenfor voksen- og efteruddannelse mere generelt og i varierende detaljegråd. Dataene er derfor svære at sammenligne og opfylder ikke formålet med undersøgelsen. Generelt konstaterer Kommissionen dog, at deltagerlandene er på meget forskellige niveauer på dette område. En af de få fællesnævner er, at ganske få personer, især fra de samfundsgrupper, der kunne have glæde af det, deltager i voksenuddannelse. Der er dog en tendens til at rette programmerne mod specifikke grupper - med vekslende succes. Danmark fremhæves igen for vores fokus på indvandrere med de særlige kurser, der skal gøre deltagerne bedre til dansk og få dem ud på arbejdsmarkedet, således som det er beskrevet i det danske bidrag.

Et emne af interesse er, hvordan læreruddannelserne i deltagerlandene er tilrettelagt i overensstemmelse med nøglekompetencerne. Her viser afrapporteringerne, at kun omkring en femtedel af landene direkte nævner nøglekompetencerne som en del af deres læreruddannelsespolitik. Vigtigheden af lærernes rolle i implementeringen af nøglekompetencerne understreges af Kommissionen, og det anbefales derfor, at der tages yderligere skridt for at sikre lærernes erhvervelse af kompetencerne og redskaber til at tilrettelægge undervisningen, så elevernes erhvervelse af kompetencerne fremmes.

Rapporten undersøger *om og hvordan* elever testes i nøglekompetencerne. De af kompetencerne, der er tværfaglige, er ifølge Kommissionen især vanskelige at teste. Visse metoder fremhæves dog. Fra Danmark nævnes projektopgaven i 9. klasse som en prøveform, der går på tværs af fagene og kan fremme nøglekompetencerne. *Kommentar:* Generelt har de europæiske lærerorganisationer frarådet forsøg på at *teste* nøglekompetencerne, men har i stedet foreslået, at man arbejder på at

udpege væsentlige faktorer i skolernes læringsmiljø, der fremmer elevernes udvikling af personlige kompetencer.

Konklusionen bliver, at nøglekompetencerne har fået en plads i de fleste af deltagerlandenes systemer. Efter det konstaterbare er det dog primært i udformningen af læseplanerne, påvirkningen kan ses, mens de dynamiske metoder, der skal til for praktisk at erhverve nøglekompetencerne ikke på samme måde er tænkt med. Rapporten efterlyser derfor tiltag på områder som læreruddannelse, organisering af skolerne, individualiseret læring, partnerskaber med eksterne aktører, tværfaglig undervisning og nye test- og evalueringmetoder, der identificeres som afgørende for at implementeringen af kompetencerne rent faktisk lykkes. Lærerorganisationerne undrer sig naturligvis over, at efteruddannelse af lærerne ikke nævnes i denne sammenhæng. Behovet for efteruddannelse understreges af lærerorganisationerne. Lærere, der i et halvt lærerliv har undervist fagcentreret i et eller to fag kan ikke uden videre omlægge deres undervisning til at være tværfaglig og kompetencebaseret. Et led i regeringernes reformarbejde må derfor være planer for efteruddannelse af lærerne, så de kan løfte opgaven

18. november 2009/ANC

OECD: Doing Better for children

OECD har udgivet en ny rapport omkring børns trivsel og livskvalitet. Rapporten breder sig over mange områder og ser fx på børns/unges risikoadfærd, tidlig indsats over for udsatte børn, forældres indflydelse på barnet, de økonomiske investeringer i forhold til aldersgrupper etc. Det er første gang, at OECD samler så meget eksisterende forskning og data om emnet i en rapport.

Rapporten fremlægger først i rapporten en komparativ sammenligning af børns trivsel på tværs af landene (kap 2). Børns trivsel måles ud fra seks forskellige parametre; *Material Well-being*, *Housing and Environment*, *Educational Well-being*, *Health and Safety*, *Risk Behaviours* og *Quality of school life* (Table 2.1 s. 23). Disse måles ud fra en række indikatorer, som er opsummeret i ”Table 2.3” (s 31). Fx måles *Risk Behaviours* blandt unge ud fra indikatorerne rygning, alkoholforbrug og teenagefødsler.

Dimensioner og indikatorer

Nedenfor er udvalgt en række områder som er særligt interessante i en dansk kontekst. I forhold til målene *Material well-being*, *Housing and Environment* (s.33-40) og *Health and Security* (42-52), ligger Danmark – ikke overraskende - iblandt de øverste lande sammen med de øvrige nordiske lande.

I forhold til *Risk Behaviours* er Danmark nede på en 21. plads. Det betyder, at danske børn/unge i de tidlige teenageår lever et mere risikofyldt liv end unge i mange andre lande. Dette skyldes, at de danske unge drikker mere og tidligere end de fleste andre landes unge. 31,6 % af de danske unge mellem 13-15 år har været beruset mindst to gange, dette overgås kun af England.

På dimensionen *Educational well-being* anvendes der data fra PISA (læsefærdigheder), hvor der ses på sammenhængen mellem landenes PISA resultater og lighed i uddannelsessystemerne. Det konkluderes i rapporten, at lande med høj score i PISA er bygget op omkring uddannelsessystemer med lav ulighed (Figur 2.6 s.42 & Figur 2.7 s.42).

Under dimensionen *Quality of school life* ses der på to indikatorer ”mobning” (bullying) og børn der kan ”lide at gå i skole”. Rapporten viser, at 8 % af danske skolebørn mellem 11-15 år er blevet mobbet mindst to gange i løbet af de sidste to måneder (Figure 2.18 s.57). Samtidig erklærer kun 26 % af danske elever mellem 11-15 år sig enige i ”liking school a lot” (Figure 2.19 s.58). Det er dog svært at se, om den anvendte metode her kan skabe uklare resultater. Og det er nok de færreste 15-årige, der vil indrømme, at de virkelig godt kan lide at gå i skole. Der er endvidere nogle besynderlige resultater, hvis man ser på begge figurer (mobning og ”lide at gå i skole”), hvor man kan se, at Tyrkiet både har de elever, der bedst kan lide at gå i skole og de elever, som bliver mobbet mest. Elevernes fortolkninger af ”mobning” og ”liking school alot” er formentlig meget forskellige landene imellem.

Endvidere fokuseres der i rapporten på mange forskellige emner, som fx fordeling af udgifter i barnets livscyklus, hvilke politiktilgange der anvendes på tværs af OECD-landene i de tidlige år, betydningen af enlige forældre på børns trivsel og social mobilitet.

Politik anbefalinger

Til sidst i rapporten fremlægges syv politik anbefalinger:

- Tidlig indsats er afgørende. Investeringer skal stige i de tidlige år relativt i forhold til den senere barndom.
- På baggrund af retfærdighed og effektivitet skal disse investeringer koncentreret omkring de mest udsatte børn.
- Tiltag overfor børn bør sigte på at styrke en positiv udvikling i hele barnets levetid og på tværs af en række ”well-being outcomes”.
- Der bør etableres klare mål for, hvorledes børns trivsel kan forbedres. Sådanne mål skal skabe positive incitament for politikerne og de politiske beslutningstagere til at gennemføre de nødvendige ændringer.
- Børn er alt for ofte statistisk usynlige. Landene skal regelmæssigt indsamle flere informationer, der er nationalt og internationalt sammenlignelige og af høj kvalitet, om børns trivsel.
- Regeringerne bør løbende eksperimentere med politikker og programmer for børns trivsel. Dette skal nøje evalueres for at se, om de øger børns trivsel. Hvis ikke, skal pengene omfordele til tiltag som virker.

21.november/SH

Sammenligning af nationale test i Europa

Det europæiske forskningsnetværk Eurydice har udgivet en rapport, som undersøger, hvordan de europæiske lande bruger test i grundskolerne. Der er tale om et sammenlignende studie, der bl.a. undersøger

- Hvordan test bruges og hvad formålet er
- Hvornår og hvor ofte der tages test
- Brug af IT i forbindelse med testene
- Hvem der administrerer og udarbejder dem
- Efterfølgende brug, til *politisk* anvendelse på området

Danmark er en del af studiet, og indtager på en række af de ovenstående områder en særposition. I det følgende vil de overordnede resultater blive gennemgået med særligt fokus på de områder, hvor det danske system skiller sig ud.

Rapporten viser tydeligt, at der ikke er nogen ensartet brug af test i Europa. Mens det er gennemgående for næsten alle lande at anvende test i et vist omfang, er både formen, betydningen og brugen af dem forskellig land til land. Udviklingen i Europa er gået i retning af indførelse af nationale test siden 1990'erne. De fleste lande har derfor et fuldt etableret system, med undtagelse af Danmark, der først i 2010 (jf. rapporten) vil have implementeret nationale test helt.

PISA udpeges som en af årsagerne til den øgede fokus på redskaber, der kan "måle og forbedre kvaliteten i skolerne".

Der skal skelnes mellem de prøver der omtales som "awarding certificates", i Danmark fx folkeskolens afgangsprøve, og mere generel "pupil assessment" eller nationale test. I denne artikel fokuseres primært på de nationale test, der har med "pupil assessment" at gøre, og i mindre grad på afgangsprøver.

Danmark er repræsentant for en ny tendens indenfor nationale test, hvorefter eksterne, standardiserede test har til formål at blive anvendt internt til at hjælpe den enkelte elev (diagnostisk) og forbedre den generelle kvalitet på den enkelte skole. På dette punkt skulle det danske system altså være forrest i udviklingen (når/hvis det lykkes at gennemføre planerne). Tendensen identificeres som voksende autonomi for skolerne, der på den ene side nødvendiggør en overvågning og systematisering, men på den anden side også stiller krav til uddannelsesinstitutionerne om løbende udvikling, hvor testene ses som et internt redskab.

Formålet med de nationale test:

Rapporten inddeler de nationale test efter formål. Den første gruppe har til formål at kvalificere eleven til at gå videre i uddannelsessystemet. Enten ved en almindelig afgangsprøve eller ved at lade næste trin i elevens uddannelse være direkte afhængigt af resultatet i en prøve, altså som grundlag for niveaudeling af eleverne.

Et andet formål med de nationale test er at overvåge og evaluere skoler eller systemet som helhed. Dette er sigtet for mere end halvdelen af de lande, rapporten har undersøgt. I sammenhæng med dette overordnede mål er det ofte også hensigten, at resultaterne kan bruges til at sammenligne skolernes 'præstationer'. I enkelte af de lande, der har dette formål med de nationale test, sammenkobles resultaterne med indikatorer om undervisningskvalitet og i enkelte tilfælde lærerpræstationer.

Inden for denne gruppe er det dog også forskelligt, om man fokuserer på den enkelte skole eller landsgennemsnittet.

Den tredje gruppe af test har som formål at støtte den enkelte elev. Her er det meningen, at den nationale test skal identificere de specifikke læringsbehov hos eleverne. Dette omtales som ”assessment for learning” – diagnostiske prøver. Ifølge rapporten vil de danske nationale test falde inden for denne kategori.

Hvornår og hvor ofte

Frekvensen af test varierer meget fra land til land. Det må dog konstateres, at Danmark vil være et af de lande, der oftest tester elever, når de nationale tests er fuldt udviklet og indført. Ifølge materialet er der udviklet test til alle trin i grundskolen fra 2. klasse, mens der i andre lande kun bliver testet 1-3 gange i løbet af samme periode. Det er værd at bemærke, at Danmark vil befinde sig på samme niveau som Malta, mht. antallet af planlagte test. Rapporten stiller sig kritisk over for overdreven brug af test, da det reducerer tiden til læring og risikerer at stresse både lærer og elever. Der henvises til lærere og eksperter på bl.a. Malta, der kan fortælle om risici ved brug af mange test. Rapporten sammenligner Danmark og Malta, selvom det fra dansk side kan fremhæves som en formildende omstændighed, at formålet med de danske test er at vurdere læringsbehovet hos den enkelte. Modsat Malta, hvor de mange test bruges til at afgøre om eleven kan avancere til næste klassetrin, og til at niveauiddele på 5. og 6. klassetrin. Også i andre europæiske lande bruges testresultater til niveaudeling af eleverne.

Fokusset på EU's otte nøglekompetencer er kun til en vis grad nået ud til de nationale test. Ungarn og Spanien nævnes som eksempler på lande, der tester tværfagligt og kompetencebaseret. Nøglekompetencerne, der går ud over den traditionelle fagopdeling, bliver dog ikke direkte testet i noget land. Især i grundskolen fokuseres der på undervisningssproget og matematik. I Danmark skal der dog testes i flere fag end dansk og matematik. Danmark tester derfor ikke kun eleverne oftere, men også i mange flere fag end gennemsnittet i Europa. At en dansk skoleelev kan blive udsat for op til 36 test i løbet af sin skoletid, er så særegent, at det fremhæves specielt i rapporten. Irland har dog også ofte test, men vælger kun at prøve i sprog og matematik.

IT og adaptive test

Danmarks planlagte brug af IT i de nationale test tiltrækker sig en del opmærksomhed i rapporten. Danmark er det eneste land, der bruger IT på denne måde, til både at tilpasse sværhedsgraden den enkelte og til at automatisere rettelsen efterfølgende.

Det hensigtsmæssige i systemet fremhæves, selvom det dog også understreges, at det forudsætter pålidelig teknologi. (Hvad vi jo også har opdaget i Danmark!)

Påvirkningen af politikken

Resultaterne af elevernes test bruges til mere end at hjælpe den enkelte. De fleste lande tillader, at den enkelte skole kan sammenligne sig med dataene på landsplan.

Lokale myndigheder har i de nordiske lande en særlig adgang til testresultaterne. Dette må dog uden tvivl ses i sammenhæng med vores samfundsmodel, hvor skolerne er under kommunerne. Dette har været tilfældet med afgangsprøverne, og vil også være det med de nationale test.

Resultaterne i Danmark skal altså først og fremmest bruges til at hjælpe den enkelte elev og dernæst for skolerne og kommunerne til at sammenligne sig med landsgennemsnittet. Nationale foranstaltninger på baggrund af resultaterne må derfor komme i den almindelige politiske proces. I Belgien har de en anden tilgang, der er værd at fremhæve. Det belgiske undervisningsministerium arrangerer efter hver test en høring af lærere og andre interessenter, hvor det er muligt at give sin mening om, hvordan testresultaterne skal forstås og hvilke forbedringer, der kan gøres på baggrund heraf. Høringssvarene bliver samlet i en rapport, som drøftes på en konference med deltagelse af interessenterne. Denne konference vil som regel føre til, at der udvikles nye programmer og fokusområder på landsplan.

Rapporten påpeger visse risici ved at have nationale test. De fleste er allerede kendt, men skal opsummeres for en god ordens skyld. Rapporten henviser til en dansk undersøgelse fra 2002, der viser, at de fag, der testes i, får uforholdsmæssig meget fokus i undervisningen. Og som en konsekvens heraf havde de lærere, der underviste i prøviefag, bedre adgang til efteruddannelse og generel professionel udvikling. Det er altså ikke kun en risiko ved vægtningen af fag, men også vægtningen i læseplanerne. En britisk undersøgelse fra 2007 viste, at lærerne i prøviefagene også følte sig tvunget til at fokusere (for) meget på de dele af pensum, der ville blive testet i. Det er derfor en væsentlig risiko, at både fag og indhold bliver indsnævret, til de områder der testes i, såkaldt "teaching to the test".

18. november 2009/ANC

Rapport fra NESSE om ECEC- Early Childhood Education & Care

Det europæiske forskernetværk NESSE har udgivet rapport om ECEC-området: ”*Early Childhood Education and Care – Key lessons from research for policy makers*”. ECEC omfatter de institutioner, der ligger før den obligatoriske skolegang.

Rapporten samler og opsummerer den seneste forskning på området i underemner og konkluderer på denne baggrund, hvordan ECEC-systemer kan/bør organiseres. Som undertitlen siger, er i hvert fald en del af rapporten rettet direkte mod de personer, der udformer politikken på området. Fokus er lagt på de ”sociale fordele”, der er ved investeringer i ECEC-området. Dvs. at rapporten anlægger et ganske bredt fokus, der ser på, hvordan ECEC kan blive bedre - for *hele* samfundets skyld.

Rapporten indeholder fire kapitler.

1. kapitel omhandler sigtet med rapporten og de særlige problemer, der er med forskning indenfor ECEC. Desuden ser den på, hvilke motiver de enkelte lande har til at investere i ECEC.
 2. kapitel behandler de rationaler der ligger bag eksisterende politikker på området, mens systemerne i fire udvalgte lande (Tjekkiet, Storbritannien, Finland og Frankrig) løbende sammenlignes
 3. kapitel går videre og foreslår, hvordan deltagerlandene kan indføre forbedringer
 4. kapitel opsummerer rapporten ved at komme med 20 konklusioner og tre deciderede anbefalinger
- Hovedkonklusionerne i kapitlerne gennemgås nedenstående:

Kapitel 1 - formål

Det fremhæves i rapporten, at målet med et godt ECEC-system ikke alene bør være, at få kvinderne ud på arbejdsmarkedet, som det ellers er i Barcelona-målene. Barcelona-målene blev sat af EU's statsledere i 2002. Et af målene er, at der skal være dagpasningstilbud til mindst 90% af børn mellem 3 år og skolealderen i 2010. Formålet er at give flere kvinder mulighed for komme ud på arbejdsmarkedet, og dagpasningstilbuddene er dermed kun et arbejdsmarkedspolitisk redskab og instrument til at nå et økonomisk mål.

I denne rapport ses ECEC dog i et langt bredere perspektiv, som en fordel for hele samfundet, og ikke kun som et middel til at øge arbejdsstyrken og styrke økonomien.

Europa er gået forrest i udviklingen af ECEC, hvilket har resulteret i nogle hovedsageligt gode systemer. Selvom Europa som en helhed har højtudviklede tilbud, er der stadig stor forskel landene imellem. Det betyder, at resultater fra de forskellige systemer ikke er umiddelbart sammenlignelige. Det udgør angiveligt et problem for forskningen i Europa. Det betyder samtidigt, at det største fokus er på de store lande, hvor den meste forskning finder sted. Det kan være problematisk set fra små landes perspektiv, og idet værdifulde erfaringer kan gå tabt. Danmark fremhæves direkte som et eksempel på et højtudviklet system, som ikke er kendt i udlandet pga. manglende forskning, selvom andre lande givetvis kunne lære af Danmark. Det konkluderes derfor også, at der er grundlag for at udveksle god praksis, som det også gøres med andre dele af de europæiske uddannelsessystemer inden for EU-samarbejdet.

Kapitel 2 - rationaler

I denne del af rapporten oplistes en række begrundelser for valget af et bestemt ECEC-system i det enkelte land. De behandles alle nærmere i rapporten. Nogle hovedpunkter er:

1. *ECEC som en god investering, idet børnene bliver bedre skoleelever og senere hen mere produktive i samfundet*

Generelt fremhæves det, at ECEC er den del af uddannelsessektoren, hvor det giver bedst mening (og det største ”afkast”) at investere. Mange af de problemer, der opstår senere, kunne let(tere) være blevet løst på et tidligt stadie. Studier fra USA viser, at en dollar brugt i ECEC kan betyde op mod syv dollars sparet senere. Som tidligere nævnt advarer rapporten mod at anvende resultater fra et system på et andet (især fra et, der er så anderledes som det amerikanske), men rapporten konkluderer, at tidlig indsats *altid* kan betale sig. Selvom det bedste tidspunkt at sætte ind overfor udsatte børn er i den tidlige barndom, understreges det, at det ikke kan løse alt. Der er *ikke* tale om en totalløsning, men en del af løsningen.

Ofte vil de ekstra midler, der tilføres området, være specielt rettet mod svage børn. Rapporten anfører, at erfaringer viser, at pengene sjældent vil have den ønskede effekt. Af flere årsager: De begrænsede ressourcer skal fordeles efter kriterier, der kan være svære at identificere, sådan at mange i målgruppen alligevel ikke får del i programmet. Desuden kan programmerne have en indbygget social stigmatisering, der gør dem upopulære blandt børnenes familier. Endeligt er programmer, der er afhængige af specielt afsatte midler, afhængige af skiftende politiske prioriteringer. Erfaringer fra England viser, at blandt andet af disse grunde er nogle tiltag mislykkedes. Rapporten konkluderer derfor, at bestemte tiltag eller midler skal komme *alle* til gode, ikke kun udvalgte grupper.

2. *ECEC som en god investering, men kun forudsat, at ECEC er af høj kvalitet, idet lav kvalitet vil gøre stor skade på især udsatte børn*

Rapporten hævder, at forskningen understøtter dette rationale, idet alle resultater viser – igen ifølge rapporten - at ECEC af høj kvalitet gør stor gavn, mens ECEC af lav kvalitet gør mindst ligeså stor skade. De helt små børn er i særdeleshed følsomme over for kvaliteten. Rapporten konstaterer, at lav kvalitet kan resultere i aggressiv opførsel, dårlig sprogudvikling mv. I denne sammenhæng er det værd at bemærke, at det især er børnehaver og andre ECEC-institutioner, der er privatiserede og kører *for-profit*, der ifølge den forskning, rapporten refererer til, leverer de dårligste resultater. Der peges på tilfælde fra Australien, Holland og især Storbritannien som eksempler på, hvad der kan gå galt.

Udover privatiseringen pointerer rapporten dog også, at det er direkte uhensigtsmæssigt at indrette ECEC-institutioner som skoler. Der tales om en ”skolificering”, hvor der foregår decideret undervisning af børnehavebørn, og hvor der fokuseres på prøver og formelle krav i stedet for at tilpasse miljøet små børns behov. Det konstateres, at denne tilgang ikke er gavnlig, hvorfor der advares mod den. Ved dårlig eller lav kvalitet forstås, efter rapporten, generelt institutioner med dårligt uddannet og dårligt betalt personale. Sammenhængen mellem godt uddannet og godt betalt personale og høj kvalitet af børnenes udbytte er angiveligt direkte.

3. *Som afgørende for en vidensbaseret økonomi og livslang læring, og som et middel til social mobilitet*

Selvom det er i ECEC-leddet i barnets uddannelse, det giver bedst mening at tage hånd om problemer, viser den citerede forskning i rapporten, at det ikke er et fejlsikkert værn for barnets videre uddannelse og liv. ECEC kan ikke alene bruges til at udligne de socio-økonomiske- og klasseforskelle, der er i befolkningen. God ECEC er et skridt på vejen, men kan ikke for sig selv opveje de forskelle, der giver anledning til problemer senere, og vil altså – hvis de står alene - kun i ringe grad medvirke til social mobilitet. ECEC af høj kvalitet er *grundlaget* men ikke hele løsningen på at bryde negativ social arv.

4. *Kvinderne skal på arbejdsmarkedet, da de er uundværlige som bidragydere til en dynamisk økonomi*

Barcelona-målenes sigte er at etablere et godt ECEC-system, for at kvinder kan deltage i arbejdsmarkedet og på den måde bidrage til BNP og skatteindtægter. De undersøgelser, der er lavet på området, antyder dog, at der skal mere til end kun et godt og udbygget ECEC-system for at skaffe kvinderne adgang til arbejdsmarkedet. Ifølge rapporten er der nærmere behov for et fleksibelt arbejdsmarked, som også har gode muligheder for barselsorlov. Et arbejdsmarked hvor der er bedre mulighed for at kombinere arbejde med familieliv, giver kvinderne bedre muligheder for at deltage på arbejdsmarkedet, mens de har små børn.

5. *Fødselsrater der er høje nok til i hvert fald at bibeholde befolkningsniveauet*

Der kan ikke påvises nogen entydig sammenhæng mellem fødselsrater og typer af ECEC-systemer. Mødre og børn trives dog bedre, hvor der er gode forhold både for ECEC, og for at kombinere arbejde og familieliv.

Kapitel 4 - konklusioner

Rapporten laver en række konklusioner på den gennemgåede forskning:

- De europæiske lande er forrest, når det gælder ECEC, men der er stadig plads til forbedring. Konkret ville det være ønskeligt, at Barcelona-målene blev revideret, så der blev anlagt et bredere perspektiv end blot at se ECEC som et middel til at få flere hænder på arbejdsmarkedet.
- Økonomisk giver det bedst mening at investere i et barns uddannelse så tidligt som muligt. God ECEC kan dog ikke alene løse alle problemer, og bør heller ikke være rettet direkte mod svage børn, da det sjældent vil have den ønskede virkning
- Private ECEC-tilbud er af svingende kvalitet, men vil oftest levere en dårligere kvalitet end offentlige *not-for-profit* muligheder
- God uddannelse, god løn og gode arbejdsforhold for pædagoger er de afgørende faktorer for at levere ECEC af høj kvalitet.
- Børnenes fremtidige tilværelse sikres ikke kun i børnehaven. Et spektrum af tiltag gennem hele barndommen er nødvendig, hvis man vil modvirke den negative sociale arv.
- At se børn som rettighedsbærere er den nye tendens indenfor ECEC. Det vil sandsynligvis præge fremtidens udformning af ECEC.

Baseret på ovenstående og de øvrige konklusioner på den eksisterende forskning, anbefaler rapporten, at ECEC-målene opdateres og at perspektivet med dem udvides til også at omfatte andet end økonomiske formål. For at nå dette, skal det også anerkendes at der ikke findes én metode, men at det bedste ECEC-system skal kombinere de forskellige tilgange og mål.

17. november 2009/ANC