

Rozwój edukacji – polityka i badania

Raport podsumowujący konferencję CERI – MEiN – CASE

1. Wprowadzenie

Raport ten stanowi podsumowanie i próbę rozwinięcia wybranych wątków konferencji zorganizowanej w grudniu 2005 roku wspólnie przez Centre for Educational Research and Innovation (CERI) przy OECD, Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych. Poszczególne sesje konferencji prowadzili: pan Tom Schuller, szef CERI, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji i Nauki - podsekretarz stanu pan Stanisław Sławiński oraz dyrektor Departamentu Funduszy Strukturalnych pan Jerzy Wiśniewski (także członek Rady Zarządzającej CERI) oraz przedstawiciele CASE – pani prezes Ewa Balcerowicz i pan Maciej Jakubowski. W konferencji udział wzięli także inni przedstawiciele MEiN oraz CASE, a także ponad 100 osób reprezentujących środowiska akademickie, pozarządowe, nauczycielskie oraz parlamentarzyści i urzędnicy. Podczas konferencji pan Tom Schuller przedstawił projekty edukacyjne prowadzone przez CERI i OECD. Swoje prezentacje przedstawili także prof. Ireneusz Białecki oraz dr Michał Federowicz. Znaczną część czasu poświęcono dyskusji, w której głos zabrało wiele osób reprezentujących zarówno środowiska naukowe, jak i instytucje pragnące korzystać z wyników badań.

Hasłem przewodnim konferencji była relacja między badaniami a polityką edukacyjną i ten wątek stanowi główny temat niniejszego raportu. Problem przełożenia wyników badań na kształtowanie polityki edukacyjnej państwa dyskutowany jest od wielu lat, niektórzy twierdzą nawet, że od stuleci. Jest to problem wielowymiarowy, dotyczy zarówno samych metod prowadzenia badań naukowych, jak i sposobów upowszechniania ich wyników oraz relacji

¹ CASE - Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, maciej.jakubowski@case.com.pl, tel. 0 602 748 740.

między badaczami a osobami kształtującymi politykę oświatową państwa oraz innymi potencjalnymi odbiorcami rezultatów badań. Nie jest moim celem omówienie wszystkich problemów związanych z relacją między badaniami a polityką. Chciałbym za to poruszyć wybrane kwestie, które wydaje się, że mają największe znaczenie w naszym kraju, gdzie tego typu relacje trzeba dopiero budować.

Raport zacznę od krótkiego przedstawienia prac związanych z edukacją prowadzonych przez CERI i OECD. Następnie przejdę do ogólnego omówienia relacji między badaniami a polityką oraz tzw. „Evidence-based policy making”, co w wolnym tłumaczeniu można przełożyć jako „politykę opartą na faktach”. W ten sposób nazywa się podejście, w którym wyniki badań naukowych, które spełniają określone normy wiarygodności i ogólności, stanowią trwałą podstawę dla polityki. Koncepcja ta ma korzenie w polityce zdrowotnej, gdzie często wymaga się, aby wprowadzaniu nowych lekarstw i metod leczenia towarzyszyły badania empiryczne o określonej metodologii. Podejście to od pewnego czasu zdobywa popularność także w polityce społecznej i edukacji, co spowodowało, że w CERI uruchomiono projekt „Evidence-based policy research in education”, którego celem jest zebranie międzynarodowych doświadczeń z tego zakresu i promowanie badań edukacyjnych dających podstawę dla decyzji politycznych jako osobnej kategorii pracy naukowej. Wstępne wyniki tego wciąż trwającego projektu przedstawiam w punkcie 4. W punkcie 5 natomiast rozwijam problem tego, jakie badania naukowe mogą tworzyć podstawę dla polityki, w specyficznym kontekście edukacji. W kolejnym punkcie przedstawiam wstępną analizę relacji między badaniami a polityką w Polsce. Przytaczam także wybrane kwestie poruszone podczas dyskusji na grudniowej konferencji CERI-MEiN-CASE, które w większości dotyczą instytucjonalnego wymiaru relacji między badaniami edukacyjnymi a polityką oświatową w naszym kraju. Jest to raczej lista pytań i otwartych propozycji niż konkretnych rozwiązań, można mieć jednak nadzieję, że przyczyni się ona do dalszej dyskusji i stworzenia trwałych mechanizmów umożliwiających rozwój badań wspomagających politykę edukacyjną w Polsce.

2. Projekty edukacyjne CERI i OECD.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development) jest jedną z kilku najważniejszych instytucji międzynarodowych, przy czym można śmiało stwierdzić, że obok Banku Światowego stanowi ona najważniejsze źródło międzynarodowych danych i badań dotyczących systemów edukacji. Celem OECD jest między innymi promowanie najlepszych rozwiązań z sektora publicznego. Od wielu lat w swoich publikacjach, a także przez seminaria i konferencje międzynarodowe, organizacja ta podejmuje wartościowe próby zestawienia doświadczeń krajów członkowskich, określenia zestawu najlepszych praktyk, a także zapoczątkowania dyskusji nad przyszłością edukacji w krajach rozwiniętych.

W Sekretariacie OECD działa Dyrekcja do spraw Edukacji, która za zadanie ma wspieranie państw członkowskich i partnerskich w osiąganiu wysokiej jakości kształcenia przez całe życie dla większości swoich obywateli. Przedstawiciele ministerstw krajów OECD wskazali 6 celów strategicznych związanych z edukacją: promowanie kształcenia przez całe życie i jego związków z życiem społecznym i gospodarką, ewaluację i podnoszenie wyników kształcenia, promowanie wysokiej jakości nauczania, przemyślenie roli szkolnictwa wyższego w gospodarce globalnej, budowanie spójności społecznej przez edukację oraz opracowanie scenariuszów rozwoju systemów edukacji w przyszłości. W skład Dyrekcji wchodzi cztery wydziały:

- *Policy Division* – która prowadzi przeglądy polityki edukacyjnej państw członkowskich i partnerskich oraz przeglądy tematyczne,
- *Indicators and Analysis Division* – koordynuje zbieranie danych statystycznych, opracowywanie wskaźników (coroczne wydawnictwo *Education at a Glance*) oraz prowadzenie programów badawczych, w tym znana w Polsce PISA,
- *Institutional Management of Higher Education, Programme on Educational Building*,
- *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*.

CERI powstało w 1968 roku i od początku nastawione było na otwieranie nowych horyzontów i innowacyjne badania edukacyjne. Obecnie CERI prowadzi 12 projektów, które w różny sposób dotyczą kwestii innowacyjności, kształcenia i zarządzania kapitałem ludzkim, a także przyszłości systemów szkolnictwa. Głównym zadaniem CERI jest

upowszechnianie wyników badań i włączanie wiedzy ekspertów w działania polityczne. Inaczej mówiąc, celem CERI, podobnie jak i OECD, nie jest jedynie prowadzenie badań, ale przede wszystkim rozwijanie możliwości przełożenia wyników badań na politykę edukacyjną. Podejściem wyróżniającym CERI spośród innych instytucji badawczych jest rozwijanie projektów dotyczących przyszłości edukacji. Podejście to stanowi odpowiedź na zazwyczaj krótki horyzont czasowy decyzji politycznych oraz rosnącą złożoność środowiska, w jakim kreowana jest polityka edukacyjna. Współpraca międzynarodowa daje szersze spojrzenie na obecne problemy państw członkowskich, a także możliwość wspólnego wypracowania wizji umożliwiających strategiczne planowanie polityki edukacyjnej na najbliższe lata. W ramach projektu „Schooling for tomorrow” przeprowadzono szereg spotkań ekspertów i decydentów z różnych krajów celem wskazania prawdopodobnych scenariuszy rozwoju szkolnictwa powszechnego. Wyniki prac przedstawiono w raportach OECD, z których najważniejsze to „What Schools for the Future?” oraz „Networks of Innovation”. Raporty te zawierają zarówno szeroką ocenę zjawisk demograficznych, społecznych, politycznych i ekonomicznych, które wpływają na zmianę otoczenia w jakim funkcjonują szkoły, jak i wskazują kilka scenariuszy rozwoju szkolnictwa, które w zasadniczy sposób różnią się pod względem przewidywanej roli państwa oraz podmiotów prywatnych. Prace te wydają się szczególnie interesujące dla naszego kraju, ponieważ przemiany demograficzne, społeczne i ekonomiczne, których efekty już wpływają na szkolnictwo w innych krajach OECD, dopiero zachodzą w Polsce. Obecnie projekt ten wkroczył w kolejną, trzecią fazę. Równocześnie rozwijane są prace w ramach projektu „University futures” dotyczącego scenariuszu rozwoju szkolnictwa wyższego w globalnej gospodarce.

Budowanie scenariuszy rozwoju systemów edukacji ma szczególne znaczenie dla rozwoju polityki edukacyjnej. Kontekst międzynarodowy i długofalowa perspektywa dają okazję do postawienia pytań, na które badacze już teraz mogą szukać odpowiedzi, a na które trzeba będzie odpowiedzieć w najbliższej przyszłości. Tego rodzaju myślenie ułatwia budowanie strategii oświatowych i programów badań nastawionych na kilkanaście lat do przodu, nie ograniczanych krótkim horyzontem politycznym i wymogami chwili. W ten sposób prace nad scenariuszami edukacyjnymi stanowią podstawę dla „evidence-based policy”, o czym szerzej piszę poniżej.

Inne projekty prowadzone przez OECD i CERI mają na celu wspieranie krajów członkowskich w kształtowaniu polityki edukacyjnej, ale także szukanie i promowanie nowych rozwiązań w oświacie. Cechą tych prac jest wielodyscyplinarne podejście,

holistyczne spojrzenie na problemy, które często badane są przez grupy specjalistów posługujące się odmiennymi metodami i językiem naukowym, a które równocześnie stanowią obiekt zainteresowania polityków i społeczeństwa. Podejście wypracowane przez CERI ma na celu zarówno połączenie różnych perspektyw badawczych, jak i równoczesne spojrzenie na analizowane kwestie oczami polityków i osób uczestniczących w tworzeniu programów publicznych. Wyrazem takiego podejścia jest opisany poniżej projekt CERI/OECD, który stanowi główny punkt zainteresowania tego raportu.

3. Projekt CERI/OECD „Evidence-based policy research in education”.

Projekt OECD i CERI pod nazwą „Evidence-based policy research in education” stanowi kontynuację wcześniejszych prac nad sektorem „R&D” w edukacji. Celem tego projektu jest głębsze zastanowienie się i zestawienie doświadczeń różnych krajów w budowaniu relacji między badaniami a polityką oświatową, a także promowanie prac badawczych mających na celu wsparcie procesu tworzenia polityki edukacyjnej, jako specjalnej kategorii badań edukacyjnych. W ramach projektu przeprowadzono jak dotąd trzy konferencje międzynarodowe, podczas których dyskutowano nad znaczeniem eksperymentów i kryteriami oceny rezultatów badań o różnej metodologii² (Waszyngton, 2004), relacją między badaniami a polityką (Sztokholm, 2005) oraz znaczeniem agencji pośredniczących, czyli tzw. „brokerage agencies” (Haga, 2005). W tym roku odbędzie się ostatnia konferencja w Londynie, a także opublikowane zostaną raporty podsumowujące projekt³.

Z dyskusji toczonych w ramach międzynarodowych spotkań, konsultacji, a także z raportów na temat badań edukacyjnych wykonywanych przez CERI/OECD dla poszczególnych krajów członkowskich wynikają trzy ogólne wnioski:

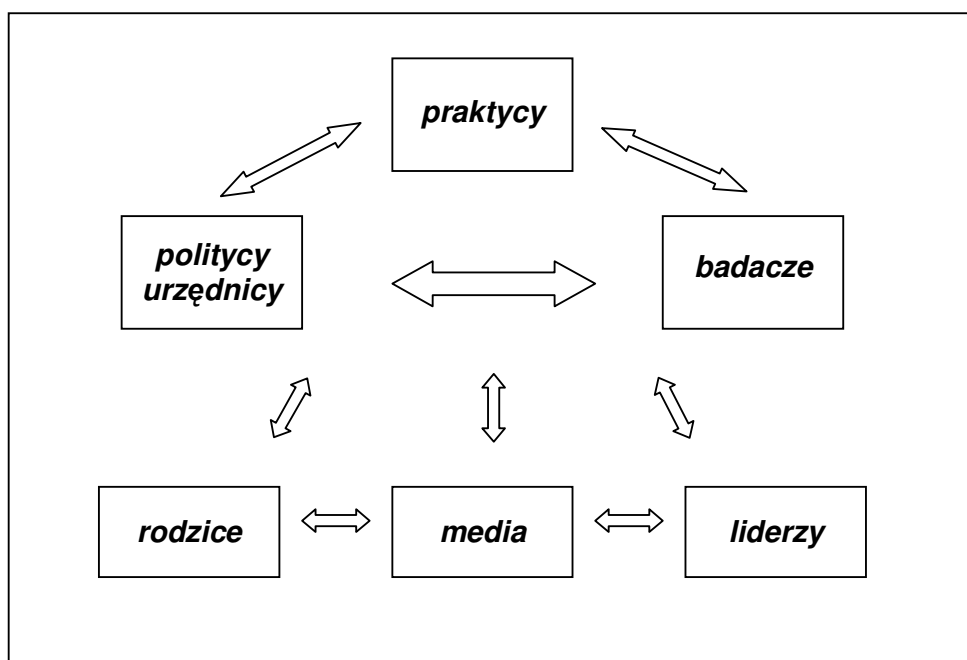
- w porównaniu z innymi dziedzinami, takimi jak np. sektor zdrowia, inwestycje w badania edukacyjne są znacznie niższe,

² Materiały z tej konferencji można znaleźć na stronie: www.ed.gov/rschstat/research/progs/oecd

³ Ten punkt raportu opracowałem na podstawie prezentacji pana Toma Schullera podczas grudniowej konferencji. Pierwsze prace podsumowujące projekt ukażą się pod koniec 2006 roku.

- także zasoby zgromadzonej wiedzy, liczba i aktywność badaczy oraz instytucji zajmujących się edukacją są w porównaniu z innymi dziedzinami znacznie mniejsze,
- komunikacja między badaczami a decydentami oraz praktykami jest najczęściej bardzo słaba.

Te pierwsze wnioski skłaniają do głębszego zastanowienia się nad sektorem badań edukacyjnych i związkami między nim a polityką i społeczeństwem. Schemat analizy relacji między tymi podmiotami ukazuje prosty diagram zamieszczony poniżej.



Patrząc na powyższy schemat można postawić kluczowe pytanie: jakie są relacje między tymi grupami? W swoich pracach CERI stawia w tym kontekście następujące pytania.

- Czy między tymi grupami istnieje odpowiedni przepływ informacji?
- Czy grupy te mają do siebie zaufanie?
- Czy relacje między nimi są hierarchiczne, czy też równoprawne?

Zarówno w kontekście międzynarodowym, ale i krajowym, można zadać pytanie o to, w jaki sposób relacje te poprawić, tak aby powyższe grupy wzajemnie się wspierały i wspólnie kreowały politykę oświatową. Oczywiście schemat ten jest bardzo ogólny, jednak dzięki temu

może być on wykorzystany do analizy porównawczej między krajami, co jest głównym celem omawianego projektu CERI/OECD.

W czasie spotkań i dyskusji pojawiło się kilka problemów, czy też dylematów, nad którymi trzeba zastanowić się projektując rozwiązania sprzyjające rozwijaniu relacji między badaniami a polityką. Przede wszystkim są to kwestie natury metodologicznej, czy też wręcz epistemologicznej. Niezbędne jest bowiem określenie co uznajemy za wiedzę, czy też inaczej, jakie badania dostarczają wg nas wiarygodne rezultaty. Czy tylko badania eksperymentalne lub quasi-eksperymentalne tworzą zasoby sprawdzonej wiedzy na temat edukacji, czy też także wyniki prac opierających się o inne metodologie powinny być szeroko wykorzystywane? Jeśli dopuszczamy pluralizm metodologiczny, to w jaki sposób oceniać będziemy jakość różnych badań? Jak możemy łączyć rezultaty tych badań w jeden spójny zasób wiedzy stanowiącej oparcie dla polityki? Kwestie te omawiam szerzej poniżej, bowiem analizy CERI/OECD pokazują, że w wielu krajach mają one kluczowe znaczenie. Podkreśla się przy tym, że niezwykle ważne jest pogodzenie badaczy z różnych dziedzin i różnych szkół metodologicznych, a także stworzenie mechanizmów jawnej dyskusji między tymi grupami, tak aby metodologia badań pojawiała się *explicite* przy publikowaniu i dyskusowaniu wyników, a także żeby sami badacze pracowali nad metodami porównywania uzyskiwanych wyników.

Doświadczenia międzynarodowe pokazują też, że przy wyborze strategii budowania zasobów do kluczowych problemów należą:

- wybór między poszerzaniem zestawu metod badawczych i dyscyplin zaangażowanych w badania edukacyjne, a skoncentrowaniem się na rozwijaniu wybranych metod analizy;
- opracowanie sposobów prezentacji wyników badań i edukacji odbiorców, tak aby prezentowane rezultaty zawierały najważniejsze kwestie metodologiczne, aby ich odbiorcy kwestie te rozumieli, a także by potencjalni odbiorcy, praktycy i politycy, potrafili sami stawiać pytania badawcze, na które badacze mieliby szukać odpowiedzi,
- określenie, kto ma prowadzić badania naukowe: czy należy utrzymać monopol uniwersytetów i instytucji naukowo-badawczych, czy też dopuścić także komercyjne instytucje badawcze, organizacje pozarządowe i prywatne, a jeśli tak, to w jaki sposób kontrolować rzetelność analiz przygotowanych przez te podmioty?

Tę listę można z jednej strony wykorzystać dla wskazania mocnych i słabych stron w systemie danego kraju, zastanowienia się w jakim kierunku zamierzamy podążać, a także

szukania odpowiedzi na to, kto ma decydować o tych zagadnieniach? Czy powyższe kwestie arbitralnie rozstrzygać ma Ministerstwo, czy też lepszym sposobem jest poddanie ich dyskusji publicznej i rozstrzygnięcie w szerszym gronie: polityków, urzędników wyższego szczebla, badaczy, a także praktyków (nauczycieli, urzędników niższego szczebla, samorządowców), mediów, przedstawicieli rodziców itd. To kluczowe pytanie, szczególnie dla krajów, gdzie relacje między badaniami a polityką są mało usystematyzowane i niejasne.

Jednym z rozwiązań przyjętym w kilku krajach jest tworzenie agencji pośredniczących (tzw. „brokerage agencies”). Instytucje te mogą odegrać kluczowe znaczenie w rozwoju relacji między badaniami a polityką. Powstały one w USA, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Nowej Zelandii, tego typu agencja tworzona jest w Danii. Mają one pośredniczyć między badaczami, praktykami i politykami, a wzorowane są na wcześniejszych dokonaniach podobnych instytucji działających w sektorze zdrowia (np. Cochrane Collaboration). Do zadań agencji pośredniczących należy najczęściej:

- gromadzenie i porządkowanie rezultatów badań z danej dziedziny,
- ocena jakości i wiarygodności badań, a także prawomocności uogólniania ich wyników,
- opracowywanie raportów podsumowujących badania dotyczące wybranych zagadnień,
- promowanie dyskusji na temat badań z danej dziedziny, tworzenie mechanizmów ich upowszechniania i kształcenie odbiorców,
- wypracowanie klimatu zaufania i współpracy między grupami badaczy, urzędnikami, politykami i innymi odbiorcami rezultatów badań.

Instytucje tego typu mają bardzo zróżnicowaną formę organizacyjną, a także różne źródła finansowania. W dużym stopniu wynikają one ze specyfiki danego kraju. Warto przyjrzeć się przykładom następujących organizacji: Campbell Collaboration (organizacja międzynarodowa), EPPI Centre (Wielka Brytania), What Works Clearinghouse oraz baza publikacji ERIC (USA), Canadian Centre for Knowledge Mobilisation/Canadian Centre for Knowledge Utilisation (Kanada), czy Iterative Best Evidence Synthesis Programme (Nowa Zelandia), a także podobnym instytucjom o znacznie dłuższym stażu działającym w medycynie (wspomniana Cochrane Collaboration, czy PIEBM w Polsce⁴).

Tworzenie agencji pośredniczących, wsparcie instytucjonalne i finansowe dla rozwoju badań służących polityce edukacyjnej może przyczynić się do szybkiego wzrostu jakości zasobów

⁴ Polski Instytut Evidence Based Medicine, patrz: www.ebm.org.pl.

wiedzy dostępnych decydom. Warto jednak podkreślić, że rezultaty badań naukowych stanowią jedynie jeden z elementów, które mogą potencjalnie wpływać na decyzje polityczne. Często jest to element najmniej ważny. Ogólnie można wskazać sześć czynników, które oprócz wyników badań wpływają na proces podejmowania decyzji politycznych⁵:

- doświadczenie, wiedza i osąd pojedynczych osób i instytucji,
- dostępne zasoby,
- wartości,
- tradycja i zwyczaje,
- grupy interesów, lobbying,
- procedury i wymogi biurokratyczne.

Włączenie rezultatów badań jako 7 czynnika może istotnie zmienić proces polityczny. Nie należy jednak oczekiwać, że wyidealizowany schemat tworzenia bazy wiedzy naukowej na potrzeby polityki będzie w rzeczywistości zrealizowany. Decyzje kształtujące politykę oświatową mają często charakter biurokratyczny i polityczny, a wtedy nawet najlepsze badania mogą nie mieć znaczenia. Nie chodzi jednak o to, żeby wybrane metody badawcze i zdobywane nimi wyniki w pełni warunkowały decyzje oświatowe. Byłaby to kolejna skrajność. Warto jednak rozwijać instytucje i mechanizmy opisane powyżej, tak aby usystematyzować proces podejmowania decyzji tworząc bardziej spójną i konsekwentną politykę oświatową, w której argumenty opinii, zdroworozsądkowe, oparte na doświadczeniu i indywidualnej wiedzy, a także kwestie polityczne i wynikające z cech administracji publicznej, były równie ważne jak wyniki badań naukowych opierających się najwyższych standardach.

Jeden z wymiarów procesu politycznego ma często kluczowe znaczenie dla sposobu wykorzystania wiedzy z badań naukowych. Jest nim czas. Często wymogi polityki dają niewiele czasu na zdobycie odpowiedniej wiedzy, a rzadko kiedy mamy do czynienia z długofalowymi projektami, gdzie odpowiednio przygotowane i realizowane badania naukowe stanowiłyby jeden z elementów. Najczęściej wiedza potrzebna jest „natychmiast”. Ma to dwie konsekwencje dla kwestii tu poruszanych. Po pierwsze, niezbędne jest tworzenie bazy wiedzy, którą można by w każdej chwili wykorzystać. Mogą to robić opisane powyżej

⁵ Davies H. (2004) „Is evidence-based government possible?” Jerry Lee Lecture, 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington DC.

agencje pośredniczące lub instytucje podobnego typu. Po drugie, niezbędne jest tworzenie instytucji, które zlecałyby i koordynowały długofalowe badania tak, aby odpowiadały one na ważne dla polityki oświatowej kwestie, które inaczej, przy krótkim czasowo horyzoncie w polityce, mogą nigdy nie zostać zrealizowane. Wymienione powyżej organizacje, a także specjalnie tworzone ku temu agendy rządowe, podejmują w wielu krajach także takie działania. Istotną sprawą jest to, żeby krótkoterminowe potrzeby decydentów nie determinowały jakości i wnikliwości badań naukowych. O ile krótkoterminowe ekspertyzy stanowią niezbędny element życia politycznego i przynoszą wiele korzyści tworząc szerszą podstawę informacyjną dla podejmowanych decyzji, to jednak nie mogą one zastąpić długofalowych badań naukowych. Z drugiej strony należy zadbać, aby badania te odpowiadały długofalowym potrzebom polityki oświatowej.

4. Jak ocenić gromadzić wyniki i ocenić wiarygodność badań?

W wielu krajach od osób kształtujących politykę społeczną wymaga się, czy to w odniesieniu do opieki zdrowotnej, pomocy społecznej, rynku pracy, czy też edukacji, wskazania podstaw dla swoich decyzji, a przede wszystkim oceny efektywności wprowadzanych rozwiązań. Inaczej mówiąc wymaga się przedstawienia wyników badań wskazujących na efekt danego programu wyrażony w zmiennych policzalnych lub nawet w jednostkach pieniężnych, a także zestawienia go z kosztami poniesionymi przez podmioty publiczne lub też pełnymi kosztami społecznymi związanymi z jego wprowadzeniem. Przy obecnej złożoności kwestii społecznych tylko takie wskaźniki efektywności dają podstawę do porównania skuteczności wielu programów i propozycji politycznych. Jeśli ich brakuje, to zdani jesteśmy na politykę społeczną, która podporządkowana jest celom politycznym lub też zależy od poglądów wybranej grupy osób. Często politykę tego rodzaju nazywa się „opinion-based policy” i przeciwstawia „evidence-based policy” mającej opierać się na wynikach wiarygodnych badań. Takie podejście nasuwa jednak szereg pytań. Czy opracowanie takich wskaźników zawsze jest możliwe? Jakie badania można uznać za wiarygodne? Które badania mogą stanowić podstawę dla decyzji kształtujących politykę oświatową?

Odpowiedź na to pytanie powinna wyjść ze środowiska badaczy, bowiem tylko eksperci mogą w pełni zrozumieć metodologiczne aspekty badań naukowych. Jednak niezbędna jest tu szeroka dyskusja między naukowcami, politykami i innymi odbiorcami rezultatów badań celem stworzenia schematu oceny i klasyfikacji ich wyników, a także kształtowania odbiorców, którzy byłiby świadomi metodologicznych problemów. Taką dyskusję na gronie międzynarodowym zapoczątkowało CERI⁶. Niezbędna jest ona także w Polsce.

Ocena wiarygodności badań naukowych jest kwestią z pewnością kontrowersyjną, szczególnie w naukach społecznych. W edukacji zależności między programami oświatowymi a osiągnięciami uczniów są bardzo złożone i trudne do badania typowymi metodami. Trudno uznać, że kilkadziesiąt lat badań ilościowych, których dynamiczny rozwój zapoczątkował słynny „raport Colemana”, stworzyło bazę wiedzy, z której mogłyby czerpać osoby kształtujące politykę oświatową lub pragnące rozwijać usługi edukacyjne⁷. Dla wielu osób sprzeczne wyniki badań ilościowych są wystarczającym dowodem na to, że nie jest możliwe zrozumienie złożonych relacji i kontekstu danego programu oświatowego metodami ilościowymi. Stąd, preferują oni badania jakościowe, studia przypadku, wywiady prowadzone na niewielkich próbach, które stanowią cenne źródło informacji i pozwalają na głębsze wniknięcie w procesy decydujące o powodzeniu lub porażce danego programu oświatowego. Badania te jednak nie dają podstaw do uogólnień, nie można na ich podstawie dokonać ilościowej oceny efektów danego programu i wnioskować o jego skuteczności.

W ostatnich latach nastąpił dynamiczny rozwój metodologii badań ilościowych, które takich ocen mogłyby dostarczać. Za punkt wyjścia służą badania eksperymentalne, które stanowią „złoty standard” wiarygodnych badań naukowych. Główną zaletą eksperymentów jest to, że dzięki losowemu przydziałowi jednostek obserwacyjnych do grupy poddanej „bodźcom”, a więc w tym przypadku wpływowi danego programu oświatowego, oraz do grupy kontrolnej, możemy zakładać, że te dwie grupy są do siebie podobne pod wszystkimi innymi względami, a przez to obliczając różnice w osiągnięciach między nimi uzyskujemy nieobciążoną i wiarygodną ocenę efektów danego programu. Nie ma tu miejsca na głębszą dyskusję nad

⁶ Jak już wspominałem, kwestie te poruszane były na pierwszej konferencji w Waszyngtonie w ramach projektu CERI/OECD „Evidence-based policy research”, z której materiały dostępne są w Internecie (patrz przypis 2 powyżej). Ciekawą dyskusję nad tymi zagadnieniami w kontekście amerykańskim można znaleźć w artykułach opublikowanych w „Education Next” (www.educationnext.org), m.in. Thomas Cook „Sciencephobia” (Fall 2001), czy Robert Boruch „The Virtues of Randomness” (Fall 2002).

⁷ J. Coleman i in. (1996) „Equality of Educational Opportunity”, Washington, DC : Office of Education, USA. Raport ten analizował wpływ segregacji rasowej na osiągnięcia uczniów, a jego wyniki istotnie wpłynęły na politykę edukacyjną w USA. Badania Colemana i jego współpracowników, w których wykorzystano dane o 600 tys. uczniów i 4 tys. szkół, zapoczątkowały szeroką dyskusję nad metodologią badań i ich wykorzystaniem w prowadzeniu polityki edukacyjnej.

zaletami i wadami eksperymentów, warto jednak podkreślić, że prawidłowo przeprowadzony eksperyment daje jedyną szansę uzyskania w pełni wiarygodnej oceny efektywności danego programu.

Badania eksperymentalne są jednak w oświacie bardzo rzadkie, a ich przeprowadzenie w prawidłowy sposób jest w praktyce trudne. Podstawową kwestią jest tu problem etyczny podziału na grupę osób objętą programem i grupę kontrolną, którą w ten sposób pozbawiamy ewentualnych korzyści z niego płynących. W praktyce trudne jest także utrzymanie składu dwóch grup w dłuższym okresie czasu. Odpowiednio przygotowane i przeprowadzone w wystarczającej skali eksperymenty są też stosunkowo drogie. Dla wielu praktyków są to pieniądze wyrzucone w błoto. Trudno polemizować z takim poglądem, jest to raczej kwestia przekonania o sensowności naukowego badania efektów polityki. Można jedynie zapytać, czy wprowadzanie kolejnych reform bez ich odpowiedniej ewaluacji ma sens? Czy koszty badań eksperymentalnych, które stanowią niewielki ułamek całościowych kosztów reform, warte są poniesienia celem uzyskania wiarygodnej oceny ich końcowego efektu? Czy koszty polityki prowadzonej na podstawie przekonań i intuicji wąskiej grupy osób nie są większe?

W wielu sytuacjach przeprowadzenie eksperymentów nie jest też możliwe, np. gdy chcemy ocenić efekty reform obejmujących swoim zakresem całą populację uczniów, wpływ przedwczesnego porzucenia szkoły, drugoroczności, czy też wykształcenia rodziców na osiągnięcia uczniów. W takich sytuacjach celowe jest wykorzystanie metod quasi-eksperymentalnych, które można podzielić na dwie kategorie:

- opierające się na tzw. naturalnych eksperymentach, gdzie szuka się źródła losowej wariacji w zmiennej, której wpływ jest przedmiotem analizy;
- tworzące z szerszej populacji grupę porównawczą, odpowiadającą eksperymentalnej grupie kontrolnej, którą można zestawić z grupą poddaną wpływowi danego programu (tzw. „matching methods”).

Metody quasi-eksperymentalne są współcześnie szeroko wykorzystywane do oceny efektów programów publicznych dla rynku pracy, opieki zdrowotnej, a także edukacji. Dają one możliwość uzyskania nieobciążonych ocen efektów tych programów, podobnie jak eksperymenty, i są znacznie bardziej wiarygodne niż typowe techniki badań ilościowych, takie jak analiza wariacji, współczynników korelacji, czy regresja wielu zmiennych. Niektórzy badacze uważają, że naturalne eksperymenty są najpewniejszym źródłem informacji dla polityki ze względu na brak obciążeń wynikających ze świadomego

dostosowywania się do sytuacji eksperymentalnej, a także możliwość analizy na znacznie większych próbach, czasem na pełnej populacji uczniów, a przez to prawomocność uogólniania rezultatów celem oceny efektów wprowadzenia programu na większą skalę⁸.

Metody opierające się na naturalnych eksperymentach napotykać oczywiście ograniczenia. Przede wszystkim nie zawsze istnieje źródło losowej wariancji umożliwiające taką analizę, choć badacze wykazują się ogromną pomysłowością w ich wynajdywaniu. Znacznie częściej zastosować można natomiast metody quasi-eksperymentalne polegające na „dobieraniu” grupy porównawczej i w ten sposób naśladowaniu sytuacji eksperymentalnej. Najszerzej wykorzystywaną i dyskutowaną w ostatnich latach metodą tego typu jest tzw. „propensity score matching”⁹. Współcześnie uważa się, że metoda ta ze względu na szerokie możliwości jej zastosowania daje największe możliwości oceny efektów programów publicznych.

Odpowiednia metodologia zwiększa wiarygodność uzyskanych rezultatów. Jednak nawet w przypadku badań eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych niezbędne jest konfrontowanie wyników prac dotyczących tych samych zagadnień, a prowadzonych w różnych miejscach i czasie, na różnych populacjach i różnymi metodami. Tylko w ten sposób można potwierdzić „odporność” (ang. „robustness”) wyników na zmianę metody badania oraz wpływ nieuwzględnionych czynników warunkujących osiągnięcia uczniów.

Za punkt wyjścia, a także jako ważne uzupełnienie dla badań ilościowych, powinny być realizowane badania jakościowe. W wielu krajach szczególnego znaczenia nabierają też projekty edukacyjnego R&D prowadzone w pojedynczych szkołach. Badania te muszą być jednak oparte o rygor metodologiczny bliski badaniom naukowym. Trzeba też określić kryteria oceny ich wiarygodności, a także opracować metody agregacji i upowszechniania ich wyników, o ile mają wprowadzać wiarygodną informację do systemu. Wyniki badań o różnej metodologii mogą się znakomicie uzupełniać i być może najważniejszą kwestią jest odrzucenie pozornej sprzeczności między nimi, która wynika raczej z historii

⁸ Więcej o współczesnych metodach wykorzystywanych do oceny efektów programów publicznych można przeczytać w: Lee M. (2005) “Micro-Econometrics for Policy, Program and Treatment Effects”, Oxford University Press. W edukacji najbardziej znanymi przykładami badań opierających się na „naturalnych eksperymentach” są prace dotyczące wpływu wielkości klasy na wyniki uczniów: J. Angrist, V. Lavy (1999) “Using Maimonides Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement”, *Quarterly Journal of Economics*, 533-575; Hoxby Caroline Minter (2000) “The effects of class size and composition on student achievement: new evidence from natural population variation”, *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285. W Polsce podobne metody zastosowano w pracy: Jakubowski Maciej, Sakowski Paweł (2005), „Quasi-Experimental Estimates of Class Size Effect in Primary Schools in Poland”, wersja robocza dostępna w dziale publikacje na: www.wne.uw.edu.pl/mjakubowski.

⁹ Rosenbaum P.R., Rubin D.B. (1983), “The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects”, *Biometrika*, 70, 1, 41-55.

„metodologicznych wojen” prowadzonych w naukach społecznych, niż z teoretycznych przesłanek i praktycznych potrzeb polityki społecznej.

Powyższa dyskusja metodologiczna ma ścisły związek z problemem upowszechnienia wyników badań edukacyjnych. Odbiorcy tych wyników nie są najczęściej w stanie, lub też nie mają czasu, wnikać w szczegóły metodologiczne i oceniać wiarygodność rezultatów. To środowisko badaczy musi wypracować zasady oceny jakości i konfrontacji wyników różnych prac. W krajach takich jak USA, gdzie zrealizowano setki badań dotyczących podobnych zagadnień, osoby nie mające odpowiedniego wykształcenia nie są w stanie zrozumieć, że spośród nich jedynie 2 lub 3 dają podstawę do uogólnień i oparcia na nich decyzji politycznych. Stąd niezbędne jest opracowanie kryteriów oceny badań, a także edukacja osób korzystających z ich wyników. Działania takie są o tyle trudne, że w samym środowisku naukowym próżno szukać zgody w tych kwestiach.

Kompromis jest jednak możliwy, o czym świadczą przykłady z wielu krajów. Można tu skorzystać z ich doświadczeń, które niedługo zostaną podsumowane w raportach kończących wspomniany projekt CERI/OECD. Można też przyjrzeć się metodom wypracowanym przez agencje pośredniczące, które wymieniłem powyżej. Każda z tych organizacji na swój sposób rozwiązała takie kwestie, jak kryteria oceny wiarygodności i zasadności uogólniania wyników badań, a także opracowała mechanizmy ich upowszechniania, które tworzą dostęp do gromadzonej wiedzy osobom bez wykształcenia w metodologii badań społecznych. Problem kształcenia odbiorców wymaga podkreślenia, bowiem brak zrozumienia dla złożoności badań społecznych może prowadzić do szybkiego ich zdezawuowania w oczach polityków i praktyków. Stąd niezbędne jest podkreślanie różnic metodologicznych między badaniami i otwarta dyskusja nad nimi.

5. Badania a polityka edukacyjna w Polsce.

Schemat analizy relacji między badaczami, decydentami, praktykami i innymi grupami zainteresowanych badaniami edukacyjnymi, wypracowany w projekcie CERI/OECD i przedstawiony powyżej, można wykorzystać do zastanowienia się nad podobnymi relacjami w Polsce. Oczywiście pełna analiza wykracza znacznie poza zakres tego opracowania. W tym miejscu chciałbym jedynie zasygnalizować wybrane kwestie, które zostały poruszone w dyskusji podczas konferencji.

Zacznę od stwierdzenia, że zasoby wiedzy powstałe dzięki badaniom naukowym edukacji w Polsce są stosunkowo niewielkie i nie mogą w tym momencie stanowić trwałej podstawy dla polityki edukacyjnej. Wiele osób podczas konferencji podkreślało, że brakuje lub jest niewiele badań zagadnień, które budzą powszechne zainteresowanie. Można wskazać kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Jedną z nich jest stosunkowo małe zainteresowanie, czy też niewielki rozwój instytucjonalny ośrodków badań edukacyjnych. Podczas dyskusji podkreślano, że jedyna placówka w kraju, która koncentruje się na takich badaniach, a więc Instytut Badań Edukacyjnych, nie spełnia pokładanych w niej oczekiwań. Można się zgodzić z takim poglądem lub nie, jednak warto postawić pytanie, czy nie powinno powstać więcej tego rodzaju placówek? Czy jedynie w warunkach konkurencji między ośrodkami możliwe jest podniesienie jakości badań? Czy nie byłoby korzystne zróżnicowanie dyscyplinarne i metodologiczne prowadzonych badań, które można osiągnąć dzięki zróżnicowaniu zaangażowanych w ich prowadzenie instytucji? Jeśli tak, to z pewnością niezbędne jest wsparcie dla rozwijania programów badań edukacyjnych przez inne placówki, zarówno uniwersytety i instytuty badawcze, jak i organizacje typu „think-tank”.

W Polsce powstaje szczególnie mało badań ilościowych, które pomijając spory metodologiczne, można uznać za niezbędne dla prawomocnego uogólnienia wniosków. Badania jakościowe, których jest znacznie więcej, tworzą ważny zbiór wiedzy, warto jednak przetestować płynące z nich hipotezy na odpowiednio licznych próbach zanim politycy i praktycy zaczną wykorzystywać ich wyniki dla uogólnień i doraźnego poparcia dla swoich propozycji. Być może przewaga badań jakościowych wynika z dominacji socjologii jako dyscypliny najczęściej obecnej w polskich badaniach edukacyjnych. Być może są inne tego wytłumaczenia. Trudno jednak narzekać na brak odpowiednich baz danych. Warto zacytować

tu goszczącego w naszym kraju kilka lat temu amerykańskiego eksperta Stephena Barro, który w swoim raporcie dla Ministerstwa tak komentuje wykorzystanie bazy EWIKAN¹⁰:

„Z pełnym przekonaniem mogę powiedzieć, że gdyby w Stanach Zjednoczonych istniały podobne zasoby, to na jego podstawie powstałyby rozliczne badania strategii na poziomie federalnym i stanowym, nie mówiąc o stałym napływie nowych rozpraw doktorskich. Wypada postawić pytanie: czy polscy decydenci edukacyjni i naukowcy wykorzystują możliwości wynikające z posiadania takich zasobów?”

Z mojej strony mogę postawić takie pytanie: czy od tego czasu powstała choć jedna rozprawa doktorska, która by te zasoby w odpowiednim stopniu wykorzystała? Jak wiele jest prac naukowych, które z tej i innych baz danych w ostatnich latach skorzystały? Chciałbym podkreślić, że nie chodzi tu o zestawienia statystyczne, które są co prawda bardzo rozproszone, ale jednak powstają. Chodzi o badania naukowe, które korzystając z tak obszernego zbioru danych testowały by hipotezy szukając odpowiedzi na kwestie nurtujące zarówno badaczy, jak i polityków, urzędników, nauczycieli oraz rodziców.

Warto w tym miejscu podjąć próbę scharakteryzowania baz danych oświatowych istniejących w Polsce. Znane mi są na dzień dzisiejszy trzy bogate źródła danych dla potencjalnych badań ilościowych na dużych próbach:

- baza Głównego Urzędu Statystycznego,
- System Informacji Oświatowej (SIO),
- dane Okręgowych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (OKE i CKE).

Te trzy zbiory danych zawierają informacje, które w krajach o znacznie większej liczbie badań nie są dostępne. W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabierają dane SIO oraz wyniki egzaminów zewnętrznych gromadzone przez OKE i CKE. Na podstawie tych zbiorów danych powstało już kilka prac. Warto jednak zapytać, czy te kilka badań to dużo w kraju wielkości Polski? Wydaje się, że jest to nieproporcjonalnie mało w porównaniu do potrzeb i zainteresowania społecznego.

Niewielka liczba badań edukacyjnych, a także wąskie grono naukowców je prowadzących, powodują, że jakość informacji przedostających się do mediów i wykorzystywanych w dysputach politycznych jest bardzo niska. Dobrym przykładem są tu wyniki egzaminów

¹⁰ Stephen Barro (2000) „Pieniądze, nauczyciele i uczniowie: ocena polskiej statystyki finansowania oświaty oraz statystyki uczniów i zatrudnienia w systemie oświaty”, raport na zlecenie MEN. W bazie EWIKAN do niedawna gromadzono raz na 2 lata dane dotyczące nauczycieli w Polsce.

zewewnętrznych. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w większości unikają ich publikowania ze względu na obawę przed błędnym interpretowaniem. Powszechne jest bowiem uznawanie wyniku szkoły za miarę jakości nauczania. Należy jednak spytać co uczyniono, aby uświadomić odbiorcom nieprawomocność takiej interpretacji? W mediach ukazuje się wiele informacji, które z metodologicznego punktu widzenia nie mają żadnej wartości poznawczej. Przykładem mogą być dywagacje na temat różnej jakości nauczania w liceach publicznych i niepublicznych na podstawie porównania ich średnich wyników w całej Polsce. Niestety źródłem tych informacji byli wysocy urzędnicy, a w mediach i środowisku naukowym zabrakło dyskusji i reakcji na tak niepoprawne interpretacje wyników. Innym przykładem może być znany raport dotyczący wyników egzaminów zewnętrznych, w którym na podstawie współczynników korelacji buduje się przypuszczenia na temat czynników kształtujących wyniki egzaminów. Problemu nie stanowi sama metodologia tych badań, za którą odpowiadają autorzy, ale brak krytyki metodologicznej, dyskusji nad ich wiarygodnością, brak badań, które podjęłyby podobne kwestie wykorzystując inną metodologię. W rezultacie mało wiarygodne wnioski płynące z tych badań wykorzystywane są w dyskusjach politycznych, kształtują politykę edukacyjną samorządów, przywoływane są przez dziennikarzy zgodnie z przysłowiem: „na bezrybiu i rak ryba”.

Innym bogatym zbiorem danych, który potencjalnie może być wykorzystywany do interesujących analiz oświaty w Polsce i porównań z innymi krajami są wyniki PISA 2000 i 2003. Podstawowe statystyki podsumowujące osiągnięcia polskich uczniów są szeroko cytowane, zarówno w literaturze naukowej, jak i w mediach, co pokazuje, jak duże jest zapotrzebowanie na takie badania. Często podkreśla się zmniejszenie zróżnicowania wyników uczniów w edycji 2003 w porównaniu z 2000 rokiem i uznaje ten fakt za wyrównujący efekt wprowadzenia gimnazjum. Oficjalny raport polskiego zespołu PISA podkreśla, że to jedynie przypuszczenie wymagające dodatkowych analiz. Czy takie badania w Polsce powstały? Czy powstały inne prace głębiej analizujące wyniki PISA 2000 i 2003 w Polsce? Dlaczego w innych krajach badania tego rodzaju prowadzone są przez dziesiątki osób, powstają interesujące rozprawy doktorskie i prace odpowiadające na najistotniejsze pytania stawiane przed polityką edukacyjną? Jakie są przyczyny tak niskiego wykorzystania tak bogatego zbioru informacji dotyczącego oświaty w Polsce?

Nie zamierzam tu autorytarnie wskazywać odpowiedzi na te pytania. Niech będą one początkiem dyskusji nad badaniami edukacyjnymi w Polsce. Pewne jest jednak, że badania nad oświatą wymagają rozwoju systemu wsparcia finansowego i instytucjonalnego, o ile mają

w przyszłości dostarczać odpowiednio bogatej i wiarygodnej wiedzy. Obecna, niewielka liczba badań oraz brak szerszej dyskusji nad ich metodologią i wiarygodnością wśród badaczy budzą oczywisty niepokój. Trudno w takiej sytuacji oczekiwać, iż media będą potrafiły selekcjonować informacje, tak aby nie nagłaśniać wyników, których wiarygodność budzi oczywiste wątpliwości. Trudno oczekiwać od polityków, że nie będą wykorzystywać wygodnych dla ich propozycji rezultatów, jeśli brak jest merytorycznej krytyki i alternatywnych badań. Trudno oczekiwać od odbiorców, że ich zaufanie dla wyników badań edukacyjnych będzie w tej sytuacji wysokie.

Podczas grudniowej konferencji wiele osób zabrało głos odnosząc się do kwestii podnoszonych powyżej. Wskazano wiele ważnych dla polityki oświatowej pytań, co do których brakuje lub też jest zbyt mało badań w Polsce. Wysuwano także propozycje konkretnych rozwiązań, które mogłyby sprzyjać rozwojowi badań wspomagających politykę edukacyjną. Wskazywano między innymi na:

- potrzebę powołania instytucji dbającej o tworzenie publicznie dostępnych zasobów danych, dzięki którym możliwe byłoby udzielenie szybkiej odpowiedzi na bieżące kwestie będące przedmiotem dyskusji politycznej;
- potrzebę stworzenia jednolitej bazy statystyk oświatowych;
- wsparcie dla rozwoju ośrodków, które rozwijałyby program badań wspomagających politykę oświatową z równoczesnym naciskiem na współpracę tych ośrodków i upowszechnianie zdobytej wiedzy; równocześnie podkreślano potrzebę odejścia od badań czysto akademickich, mających niewielkie przełożenie na realne potrzeby polityki edukacyjnej;
- potrzebę wypracowania listy problemów, pytań badawczych, których analiza stanowiłaby priorytet; wskazywano też, że lista ta powinna być związana ze strategią edukacyjną państwa;
- potrzebę organizacji podobnych spotkań cyklicznie – stworzenia stałego forum dla dyskusji nad relacją między badaniami a polityką oświatową;
- powiązanie prac w Polsce z badaniami w innych krajach i polityką edukacyjną Unii Europejskiej;
- potrzebę szerokiej dyskusji nad metodologią badań, wypracowaniem kryteriów ich oceny oraz upowszechniania;

- podniesiono także kwestię badań o niewielkiej skali, prowadzonych w pojedynczych lub kilku szkołach, bliskich rzeczywistym potrzebom praktyków i stanowiących ważne źródło pomysłów pedagogicznych; podkreślono, że tego typu badania będą bardziej owocne, jeśli wspierane będą przez badaczy posiadających odpowiednie przygotowanie metodologiczne i instytucje dbające o ich gromadzenie i upowszechnianie;
- dyskutowano nad stanem baz danych oświatowych, m.in. Systemem Informacji Oświatowej i bazami wyników egzaminów zewnętrznych OKE i CKE, podkreślając, że są one stosunkowo bogate, jednak wymagają dostosowania do potrzeb badań; jednocześnie podkreślano niewielkie ich wykorzystanie i ograniczoną dostępność.

Oczywiście w czasie dyskusji poruszono znacznie więcej kwestii. Wskazane powyżej odnoszą się jednak bezpośrednio do problemów omawianych w tym raporcie. Ciekawym podsumowaniem dyskusji był komentarz p. Toma Schullera, który podkreślił, że wysłuchał jej z dużym zaciekawieniem, po raz kolejny przekonując się, że w każdym kraju inne kwestie budzą kontrowersje i inne wyzwania stoją przed osobami oraz instytucjami pragnącymi rozwijać związki między badaniami a polityką edukacyjną. Podsumowując, p. Schuller wskazał na trzy kwestie, które mogą być punktem wyjścia dla dalszej dyskusji w Polsce.

- 1) Badania w rodzaju PISA stanowią ogromne przedsięwzięcie, pochłaniają znaczne zasoby, jednak są niezbędne dla budowania solidnych podstaw dla polityki edukacyjnej. W każdym kraju niezbędne jest prowadzenie badań na podobnie dużą skalę, potrzebne są jednak także mniejsze inicjatywy, które dzięki temu, że mogą być bardziej liczne, łatwiejsze i szybsze w realizacji, dostarczają ważnej wiedzy o systemie oświatowym. Trzeba podjąć dyskusję jak tę wiedzę gromadzić i interpretować na potrzeby polityki.
- 2) Ważną kwestią jest analizowanie podobnych problemów przez grupy badaczy z różnych dyscyplin i o różnych podejściach metodologicznych. Tego rodzaju holistyczne podejście powinno stanowić podstawę dla polityki oświatowej.
- 3) Niezbędne jest określenie najważniejszych zagadnień - pytań badawczych, najlepiej w szerokim gronie naukowców i potencjalnych odbiorców wyników badań. Następnie trzeba inspirować prace analizujące te zagadnienia.

Pan Schuller zaoferował pomoc CERL, którego doświadczenia międzynarodowe i bogata wiedza merytoryczna mogą być pomocne w organizacji dalszych prac nad badaniami wspierającymi politykę edukacyjną w Polsce, a w szczególności nad pracami, których celem jest głębsze wykorzystanie danych PISA.

6. Podsumowanie.

Pewne kwestie pojawiły się w tym raporcie w kilku miejscach. W trakcie konferencji podkreślał ich znaczenie zarówno p. Tom Schuller z CERi, starając się podsumować najważniejsze wnioski płynące z dyskusji międzynarodowej, jak i jej polscy uczestnicy. Pojawiały się przede wszystkim dwa zagadnienia:

- szerszego finansowania badań edukacyjnych, ale takich, które odpowiadałyby na potrzeby polityki edukacyjnej,
- wsparcia dla rozwoju instytucji, które by pośredniczyły między badaczami a politykami, stawiały pytania badawcze i gromadziły ważną dla decydentów i praktyków wiedzę.

Badania odpowiadające potrzebom polityki edukacyjnej można wspierać na wiele sposobów, np. przez konkursy grantowe na prace o określonej tematyce, dostosowanie dla celów badawczych i szersze udostępnianie baz danych oświatowych, tworzenie specjalistycznych portali internetowych i rozwój baz z wynikami badań, zainicjowanie cyklicznych konferencji gromadzących badaczy, polityków, urzędników i praktyków zainteresowanych sprawami edukacji. W obecnej chwili możliwe jest uzyskanie znacznego wsparcia finansowanego dla tego typu działań ze środków Unii Europejskiej. Jednak muszą powstać konkretne propozycje w jaki sposób pieniądze te mogą zostać wykorzystane. Miejmy nadzieję, że dzięki konferencji i dyskusji na niej odbytej propozycje te nabiorą w najbliższym czasie realnego kształtu.