

# Motviljen mot **evidens** i utdanningssystemet

AV TERJE OGDEN

Evidensbasert praksis og evidensbasert undervisning kritiseres heftig fra flere hold, selv om knapt noen har gjort noen erfaringer med slik praksis i Norge. Så hvorfor denne uviljen mot å ta i bruk pedagogisk forskning om metoder som øker elevenes læringsutbytte? Artikkelen tar sitt utgangspunkt i en tidligere utgave av *Bedre Skole* der evidens var et hovedtema.

I den senere tid har det vært et økende fokus på evidensbasert og kunnskapsbasert praksis i arbeidet med barn og unge. Eksempler på dette finner vi i et temanummer av *Bedre Skole* (nr. 1/2008) og i et temanotat fra Utdanningsforbundet (6/2008): «Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet». I de to nevnte publikasjonene kommer det klare advarsler om at «evidensbasert undervisning» som bygger på kontrollerte forskningsstudier kan være skadelig. Ikke så at det er noe galt med resultatene i og for seg, men det hevdes blant annet at forskning om «hva som virker» kan misbrukes av styringsivrige byråkrater og skolepolitikere og være en trussel mot lærernes uavhengighet. Ifølge *Bedre Skole* og utdanningsforbundets temanotat er det tvilsomt om man kan forske seg fram til bedre undervisningsmåter i skolen. Det hevdes at skoleforskningen riktignok kan gi retning for kvalitetsutvikling av opplæringen, men evidensbasert praksis kan komme i konflikt med grunnleggende trekk i profesjonsutøvelsen.

Ingen av publikasjonene gir konkrete eksempler på manualer eller oppskrifter som de advarer så sterkt mot, men de tegner et skremmende framtidsbilde. Det hevdes at evidensbasert praksis med sine oppskrifter og manualer innskrenker profesjonsutøvelsen med etablerte

kokebokoppskrifter på utøvelse av praksis. At evidensbasert undervisning handler om effektivitet og nyttemaksimering som fremmer tall- og kontrolltyranni som kan «tvinge» lærere, skoleledere og skolemyndigheter på oppskriftsjakt. I tillegg til å undervurdere skolepersonalets evne til å vurdere og anvende forskningskunnskap på fornuftige måter, synes jeg at denne måten å framstille evidensbasert undervisning på er misvisende og fordomsfull.

## MOTEBØLGE MED AUTORITÆR DETALJSTYRING

I temanummeret av *Bedre Skole* (nr. 1/ 2008) presenteres evidensbasert undervisning som en av skolens mange motebølger og den kobles til «New Public Management tenkningen». Ifølge dette resonnementet er evidensbasert undervisning en gavepakke til autoritære og styringsivrige skolemyndigheter som på denne måten kan sikre seg bedre styring over undervisningen gjennom å sende ut direktiver om hva som virker og hvilke undervisningsmetoder som er effektive. Tidsskriftet forklarer at byråkratiet med sin sans for målstyring, evaluering og kvalitetssikring, griper evidensbevegelsen med stor iver fordi den gir målbare data som er lette å håndtere. Videre hevdes det at denne utviklingen kan føre til at



man autoriserer en viss type kunnskap som skolene nærmest blir forpliktet til å bruke – og at den dermed blir en hindring for videre kunnskapsutvikling. Med andre ord; forskningsbasert kunnskap om hva som virker i undervisningen er en trussel mot kunnskapsutviklingen. I et intervju med professor Grimen gjør han det klart at den enkelte lærer lett kan bli et bytte for databasen og dermed i praksis avhengig av standardoppskrifter og enkle manualer. Han får støtte av Laursen som i samme temanummer gir uttrykk for at evidensbasert undervisning kan føre til at det som virker i undervisningen reduseres til «bestemte teknikker eller metoder som kan skrives ned i en manual».

Professor Grimen oppfatter evidensbevegelsen som politisk prosjekt som kan brukes til å kontrollere profesjonsutøverne og deres skjønn, og dermed begrense profesjonens autonomi. Grimen svarer også bekreftende når intervjuerne spør om evidensbevegelsen, som startet på det medisinske feltet, er mindre godt egnet på andre områder som humaniora og samfunnsfag: Det er ifølge ham, problematisk å overføre denne tenkingen til andre profesjoner som for eksempel utdanning, blant annet fordi den ikke kommer fra fagfolkene selv, men utenfra, fra fagfolk på andre områder og fra myndigheter. Hensynet til

elevens læringsutbytte er man mindre opptatt av.

Grimen beskriver evidensbevegelsen som en bølge som med stor kraft skyller bort det meste og etterlater seg mye slam. At denne bølgen nærmest må ha karakter av å være en tsunami, illustrerer intervjuerne gjennom å få 1.7 millioner treff på «evidence based teaching, mathematics». Dette kan kanskje være et uttrykk for at det ikke dreier seg om en motebølge, men om en lang og omfattende forskningstradisjon med mye verdifull kunnskap for norske skoler og lærere. Så hvorfor denne uviljen mot å ta i bruk pedagogisk forskning om metoder som øker elevens læringsutbytte?

#### **REAKSJONÆR OG KONSERVERENDE?**

Fra forskningshold retter kritikken seg særlig mot det såkalte evidenshierarkiet, og bruk av randomiserte kontrollerte forsøk (RCT). Det hevdes at slik forskning har sin bakgrunn i en medisinsk og naturvitenskapelig tradisjon som ikke egner seg på utdanningsfeltet, og at den blant annet innskrenker den akademiske friheten. At slik forskning foregår på utdanningsfeltet i andre land blir ikke vektlagt. Forklaringen på kritikken fra forskerhold tror jeg skyldes at norsk og nordisk utdanningsforskning i all hovedsak er kvalitativ, deskriptiv og teoretisk. Hvis en legger større vekt

på evalueringsforskning med vekt på «hva som virker», vil en derfor forskyve hegemoniet som denne forskningen har hatt på utdanningsområdet. En innvending mot norsk og nordisk utdanningsforskning er at den i liten grad har bidratt til den kumulative kunnskapsutviklingen om sammenhenger mellom undervisning og elevenes læringsutbytte. Derfor bør tiltaksforskning være et viktig supplement.

Det stemmer dårlig når Laursen skremmer leserne med at forskningen om «effective teaching» har ført til mer tradisjonell, lærerstyrt, testorientert undervisning og til og med forsøk på å styre undervisningen ved hjelp av detaljerte manualer. Hans forklaring er at forskere i mange tiår kun har interessert seg for lærerstyrt klasseundervisning, og at deres bilde av effektiv undervisning derfor handler nettopp om det. Dette er imidlertid galt; mye av forskningen har handlet om å sammenligne lærerstyrt undervisning med mer elevaktive arbeidsformer. Kunnskapsoversikten om lærerkompetanse og elevers læring fra det Danske clearinghouse for pedagogisk forskning, Nordenbo m.fl. (2008) oppsummerer for eksempel undersøkelsene om matematikk slik: «Synlig og klar ledelse og helklasseundervisning (plenum) er bedre enn prosjekt og gruppearbeide; og at vekslende undervisningsformer, problemorientert undervisning framfor udenadslæren av algoritmiske teknikker, lærere med konseptuelt greb og et konneksjonistisk orientert undervisningssyn fremmer elevlæring»<sup>2</sup>. Men det er for øvrig ingen tvil om at forskning om undervisning og klasseromspraksis ofte demonstrerer at alt nytt i skolen ikke er godt, og at det som er godt ikke nødvendigvis er nytt.

#### **ER NOE TROSS ALT MER VIRKSOMT ENN NOE ANNET?**

I en av artiklene i *Bedre Skole* hevder Per Fibæk Laursen kategorisk at: «Forskningen viser nemlig at det slett ikke eksisterer effektive metoder», og videre at: «Det eksisterer ikke noen forskningsmessig kunnskap som gjør det mulig å

sette opp generelle retningslinjer for hvordan konkrete spørsmål om for eksempel undervisningens form og metode skal avgjøres». Hvis han har rett, betyr det i så fall at det ikke er mulig å forske seg fram til bedre praksis i skolen. Riktignok må metoder tilpasses elevvariasjoner og miljøvariasjon, men det betyr ikke at pedagogiske metoder ikke har overføringsverdi (eller kan generaliseres). Å hevde noe annet må nærmest være en pedagogisk fallitterklæring. Det er så vidt jeg kan forstå ingen ting i veien for at veiledninger eller retningslinjer for god pedagogisk praksis kan tilpasses variasjoner i fagets egenart, elevenes alder, læreres kompetanse osv. Vi vet for eksempel

**Det er positivt galt når noen framstiller det som om man jakter «den beste metoden», for deretter å gjøre denne obligatorisk for lærere.**

ganske mye om den læringsfremmende effekten av «én-til-én undervisning», «læring gjennom samarbeid», «ros», om verdien av repetisjon og hyppige tilbakemeldinger, om hensiktsmessige regler for atferd, klare mål for timen osv. Det er mange eksempler på at det er mulig å forske seg fram til bedre måter å planlegge, organisere, gjennomføre og evaluere undervisningen på.

Det betyr imidlertid ikke at dette er den eneste forskningen skolen har behov for.

#### **HVA ER EVIDENSBASERT UNDERVISNING?**

Evidensbasert undervisning handler om undervisning som til enhver tid bygger på den best tilgjengelige kunnskap om hva som virker, for hvem og under hvilke betingelser.

Det er positivt galt når noen framstiller det som om man jakter på «den beste metoden», for deretter å gjøre denne obligatorisk for lærere. Forskningen tar også høyde for at metoder kan ha differensielle effekter avhengig av kontekstuelle forhold som for eksempel hvilke elever, hvilket

miljø og hvilket fag det dreier seg om. Forskingen søker metoder som har en dokumentert effekt, det vil si slike som gjennom kontrollerte forskningsstudier har vist seg å gi minst like gode eller bedre resultater enn de metodene som er i bruk.

Å forske på «hva som virker» i forhold til elevenes læringsutbytte, er derfor ikke det samme som å jakte på «den beste metoden», selv om slik forskning faktisk gjør det mulig å sammenligne hvilke metoder som under gitte betingelser

## ...metoder må tilpasses elevvariasjoner og miljøvariasjon, men det betyr ikke at pedagogiske metoder ikke har overføringsverdi.

gir de beste læringsresultatene. Men også innenfor dette forskningsfeltet har en konkludert med at det ikke finnes metoder som er andre overlegne i enhver sammenheng. Det er imidlertid ikke det samme som å hevde at alle metoder er like bra.

Videre blir resultatene fra studier av metoder med dokumentert effekt vanligvis formidlet som retningslinjer og forslag, og ikke som rigide, manualiserte påbud. Det handler med andre ord om metoder, prinsipper, strategier eller retningslinjer som lærere kan benytte når de planlegger og tar beslutninger om hvordan de skal gjennomføre undervisningen.

De kan godt kalles pragmateser, det vil si forskningsbaserte arbeidshypoteser som gjennom praktisk utprøving kan vise seg nyttige eller unyttige. Evidensbasert undervisning kan dreie seg om enkeltlæreres metodevalg, men vanligvis handler det om de valg som skoler foretar når de bestemmer seg for hvordan de vil tilrettelegge læringsmiljøet og legge opp undervisningen i ulike fag og for ulike elevgrupper. Mer enn noe annet dreier det seg om skolers langsiktige valg av miljøtiltak, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter.

Evidensbasert undervisning bygger på forskningsbasert evaluering med kontrollgrupper, og på systematiske kunnskapsoversikter og metaanalyser. Forskningsbasert evaluering er forskning for å utvikle og forbedre praksis, det vil si å finne fram til om noen metoder under bestemte forhold virker bedre enn andre. Undervisningsmetoder som er relativt godt beskrevet og som har funnet sin form, kan settes på en strengere prøve, for dermed å kunne trekke sikrere, men ikke skråsikre, konklusjoner om hvorvidt den gir et godt læringsutbytte. Fordelen med kontrollerte forskningsbaserte evalueringer er at de kontrollerer feilkilder som kan føre til at en trekker gale konklusjoner. Feilaktige konklusjoner kan skyldes at utvalget av skoler eller elever er lite representativt for dem resultatene skal generaliseres til, at frafallet underveis er skjevt slik at det bare er de mest motiverte eller dyktigste elevene som er med i sluttevalueringen, eller at metoder ikke iverksettes (implementeres) som forutsatt. Dessuten er det alltid en mulighet at forhold en ikke er oppmerksom på, virker inn på resultatmålingene (tredjevariabel problemet).

Den beste måten å kontrollere feilkilder på, er å sammenligne læringsutbyttet blant elever som undervises etter en bestemt metode med elever som undervises etter andre metoder. Ideelt sett bør elevgruppene være sammenlignbare på de fleste områder, bortsett fra at de utsettes for ulike undervisningsmetoder. Den beste måten å gjøre dette på er å fordele sammenlignbare elever, klasser eller skoler tilfeldig slik at den ene gruppen utsettes for den nye metoden og den andre gjør det ikke. Selv om den beste måten å gjøre dette på forutsetter randomisering (tilfeldig fordeling), så finnes det også andre mindre strenge forskningsdesign som kan gi troverdige resultater. Disse omtales for eksempel som kvasi-eksperimentelle design, design med matchede kontrollgrupper og tidsseriedesign, uten at jeg skal gå nærmere inn på disse her. Bruk av slike forskningsdesign kan øke resultatenes statistiske pålitelighet, det vil si deres overføringsverdi. Forutsatt at metoder og tiltak er

virksomme, handler det så om å vurdere resultatenes praktiske relevans i forhold til skoler, lærere og elever med ulike forutsetninger og behov.

#### AVSLUTTENDE SYNSPUNKTER

Evidensbasert praksis generelt og evidensbasert undervisning spesielt kritiseres heftig fra flere hold selv om knapt noen har gjort noen erfaringer med slik praksis i Norge. Så vidt jeg vet er det ikke gjennomført en eneste slik studie i vårt land, så det er neppe på grunn av dårlig erfaringer at man går ut med så sterke advarsler. Debatten har utelukkende vært preget av kritikere som ikke selv har praksis- eller forskningserfaringer med evidensbaserte metoder, men som likevel finner det berettiget å rykke ut med forhåndsadvarsler om de potensielle faremomentene ved denne tilnærmingen.

Muligens frykter de «amerikanske tilstander» og at vi skal oversvømmes av randomiserte kontrollerte studier, selv om det knapt er gjennomført noen slike studier i Norden de siste 20–30 årene. I kunnskapsoversikten om lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole skriver for eksempel Nordenbo og kolleger (2008) etter å ha gjennomgått 70 studier: «Fordelingen viser (indirekte) at der ikke i de siste 10 år er gjennomført randomiserte kontrollerte eksperimenter. Det er for så vidt bemerkelsesværdig, da emnet, effekt af manifeste lærerkompetencer på elever, jo forskningsmetodisk kunne siges at lægge op til, at et sådant design (også) anvendes.»

Det er både uheldig og galt å hevde at forskningen ikke kan gi resultater som gir mål og retning for læringseffektiv undervisning. Evidensbasert undervisning er et viktig redskap for lærerprofesjonen fordi den løfter fram metoder og arbeidsmåter som lærere har positive erfaringer med. Forskning om hva som virker handler jo nettopp om å studere hva som foregår i skolen, og hvilken undervisning som lærere har gode erfaringer med. Alle metoder er ikke like bra, og derfor bør skoler og lærere ha tilgang til den best tilgjengelige forskningskunnskapen når de skal

treffe sine valg. Jeg tror også at lærere vil nikke gjenkjennende til resultatene fra forskningen om hva som virker i undervisningen, men også kunne få nye ideer og synspunkter på hvordan de kan utvikle egen praksis.

Det er bekymringsfullt at skolen som selv er en kunnskapsinstitusjon i så liten grad bygger sin virksomhet på forskningskunnskap. Forskning er bare én av mange forhold som påvirker utviklingen av norsk skole. I tillegg påvirkes utviklingen av forhold som ideologi, politikk, erfaringer, skjønn, rammer, ressurser, verdier, vaner, tradisjon og sterke pressgrupper fra forsknings- og praksisfeltet. I dette bildet trenger vi også etter min oppfatning, skoleforskning som peker på virksomme metoder og tiltak i skolen, og der ulike tilnærminger sammenlignes med hensyn til deres bidrag til elevenes læringsutbytte. Denne kunnskapen må kunne brukes når lærere og skoler planlegger kvalitetsforbedrende tiltak. Slik forskning lar seg ikke bruke som grunnlag for autoritære og rigide krav til undervisningspraksis, men den kan være et viktig redskap for lærerprofesjonen, som inspirasjonskilde og kontroll på at undervisningspraksis kommer elevene til gode.

#### NOTER

<sup>1</sup> Temanotat 6/2008. Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet. Utdanningsforbundet, avdeling for utredning, Harald Skulberg.

<sup>2</sup> Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København, Danish Clearinghouse for educational research, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.



**TERJE OGDÉN** er forskningsleder ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis (Atferdsenteret – Unirand). Han er professor II ved Senter for Atferdsforskning i Stavanger, og har gitt ut en rekke bøker og skrevet artikler om skole, med stor vekt på atferdsproblematikk og nettverksarbeid.