

Pedagogisk forskning og pedagogisk praksis i Noreg



Peder Haug
*Professor emeritus i pedagogikk ved
Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda*

Artikkelen drøftar påstanden om at det er sterk motstand mot evidensbasert praksis i Noreg. Grunnlaget for artikkelen er ein presentasjon av forholdet mellom forskning og praksis i norsk skulehistorie. Det blir vist til at den evidensbaserte tilnærminga stod sterkt heilt fram til 1970-åra, og dukka opp igjen på 2000-talet. Konklusjonen i artikkelen er at motstanden mot evidensbasert praksis må sjåast på som ein konsekvens av pedagogikkfaget si historie, og av ei auka profesjonalisering hos lærarane. Begge områda kan akseptere forskingsbasert praksis, men på klare premissar om relevans og gyldige forskingsresultat.

Debatten om forholdet mellom pedagogisk forskning og praksis, med referanse til både politikk og opplæring, handlar om kven som har sanninga på si side i spørsmålet om kva som er god forskning, og korleis forskinga skal og kan påverke praksis. Debatten synest å vere polarisert. Empirisk forskning gir eit grunnlag for å vite kva tiltak som verkar i opplæringa, og dermed korleis ein best kan møte utfordringane i skulen. Å få dei det gjeld til å ta i bruk denne kunnskapen synest å vere vanskeleg. Å handle ut frå generaliseringar på empirisk grunnlag om kva som verkar let seg vanskeleg gjennomføre, og slik kunnskap er dessutan vitenskapsteoretisk tvilsam.

Dagens diskusjonar handlar meir om kritikk av evidensbasert praksis enn om alternativa. Svært få talar for evidensbasert praksis, og dei som gjer det kritiserer sjeldan dei alternative løysingane. Engasjementet på sosiale mediar er stort, men kor fagleg det er der kan diskuteras. Innhaldet er til dels sterkt personfiksert, mykje er usakleg og det er mistydingar og overdrivingar. Kvernbekk (2018) omtalar fleire slike og finn behov for nyanseringar og tvisyn:

Hovedsakelig synes jeg at deler av kritikken mot EBP [evidensbasert praksis] er feilrettet (f. eks. kausalitet og instrumentalitet), samtidig som andre kritikkverdige trekk ofte går under radaren (for eksempel begrensningen i RCT-data [random controlled trials] og at framforskning av årsaker er noe annet enn å bruke disse årsakene (tiltakene, midlene) til å frambringe ønskverdige resultater (Kvernbekk, 2018, s. 151).

Det har kome fram påstandar om ein generell og prinsipiell motstand mot evidensbasert praksis. Eg ser to alternative tolkingar. Ei er at pedagogisk forskning aldri har stått sterkt som grunnlag for praktisk pedagogisk verksemd, korkje i Noreg eller i andre land (Lagemann, 2000). Ogden (2013) slår fast at forskinga har levd sitt eige liv og hatt lite å seie for skulen. Praktikarane har ikkje hatt interesse for forskning, og forskinga har ikkje vore særleg opptekne av å assistere praksis. Han referer til Hargreaves (2007) om at lærarar etter fullført utdanning først misser kontakten med, og deretter interessa for, pedagogisk forskning. Mitchell (2014) meiner det kjem mykje av at forskinga ikkje er opplevd som anvendeleg. Av det følgjer den andre alternative forståinga, at evidensbasert kunns-

kap kan vere vel motteken når han er gjennomførleg og relevant.

Her studerer eg utviklinga av samspelet mellom pedagogisk forskning, politikk og praksis i Noreg i tre epokar frå 1930-talet og fram til i dag. Den første epoken tek til på 1930-talet med skipinga av Pedagogisk forskingsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo, og varer fram til 1974 då instituttet vart delt etter ideologiske kampar omtalt som positivismestrident. Den andre epoken varer fram til 2006. I starten skjer det ei samling om dei kritiske perspektiva frå positivismestrident. Dei blir raskt følgt av kritikk og opptakten til nye krav og forventingar om evidensbasert praksis. Den siste perioden er tida etter 2006 då kravet om evidensbasert praksis blir styrkt.

Tidsrommet er langt og temaet omfattande. Innanfor artikkelformatet er konsekvensen at ein må bygge på tidlegare forskning. Det gjeld særleg dei to første epokane. Til grunn for innhaldet ligg Slagstad (1998) «De nasjonale strateger», Dale (1999) studerer pedagogikkens vitskapshistorie i Noreg, Helsvig (2005, 2017) arbeider med stridane i norsk pedagogikk 1938-1980, og Kunnskapsdepartementet si historie 1945-2017. Sæther (2011) presenterer norsk pedagogisk faghistorie. Den generelle norske skulehistoria er også ein sentral kjelde, mellom Telhaug og Mediås (2003). Nokre samtidige kjelder er viktige til dømes Frøyland (1974), Befring et al. (1973) og Mediaas, Houge-Thiis, Haga, Ellingsjord og Bjørklid (1972). Mi mangeårige interesse for temaet er viktig, for eksempel Haug (1988, 1994, 2013, 2016). I tillegg er det her lagt vekt på å få fram synspunkt som står sentralt i debatten om forholdet mellom forskning og praksis i norsk pedagogikk. I arbeidet med kjeldematerialet er tilnærminga analytisk fortolkande i den forstand at det er lagt vekt på å få fram klare linjer og sentrale perspektiv.

Den første epoken 1934–1974

Skipinga av Pedagogisk forskingsinstitutt ved Universitetet i Oslo

Utgangspunktet er skipinga av Pedagogisk forskingsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo. Vedtaket gjorde Stortinget i 1936, og instituttet er verksamt frå 1938. Interesse for pedagogisk forskning handlar om å betre kvaliteten på opplæringa. Den sentrale påstanden er at ein ikkje kan finne fram til korleis best drive opplæring gjennom spekulasjonar eller kommisjon-sutgreiingar. Forskinga måtte vere det primære og danne grunnlaget. No måtte lærarane få hjelp. Eit felles opprop frå lærarorganisasjonane i 1934 slo fast at: «En kunne ikke lenger nøye seg med å gå frem bare etter antagelser og skjønn, en måtte ha det trygge grunnlag å bygge på som bare den vitenskapelige forskningen kunne gi.» (Sandven, 1945, s. 39). Forskinga skulle gje eit løft både for politikken og praksisen i skulen, noko Stortinget samrøystes slutta seg til då dei vedtok å etablere eit pedagogisk institutt ved Universitetet i Oslo. Forskingspolitikken gav forskingsmiljøa stor fridom og kopla dei fri frå krav om nytte og relevans. Fri forskning var det mest nyskapande, nyttige og kreative (Helsvig, 2017, s. 122). Allereie i 1945 melder Sandven (1945): «Hvor vi før måtte nøye oss med antakelser og spekulasjoner, vil vi nå ofte med grunnlag i granskingsresultatene kunne dømme med klarhet.» (s. 36).

Interessa for pedagogisk forskning som grunnlag for praktisk handling i skulen er aktualisert av at Ribbskog og Aall (1936) viser stor avstand mellom ambisjonane og resultatata. Forklaringa deira er at den tradisjonelle kateterorienterte pedagogikken domnerte i skulen. Deira løysing har referansar til progressiv pedagogikk, inspirert av reformrørsla i USA. Den legg vekt på elevaktivitet og individualisert undervisning. Forskingsresultatet og analysane pregar innhaldet i læreplanen frå 1939 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1964/1939).

Positivismedebatten i Noreg

Pedagogisk forskingsinstitutt er den dominerande nasjonale forskingsinstitusjonen i pedagogikk heilt fram til 1970-talet, og har hatt mykje å seie for faget sitt innhald, status og prestisje i Noreg. Johs. Sandven vert ein sentral aktør i norsk pedagogisk forskning som professor og styrar for PFI i 1950. Eit studieopphald i USA i 1947 har påverka han mykje (Sandven, 1949). Han er sterkt inspirert av amerikansk progressiv pedagogikk. Den er alternativet til den tradisjonelle pedagogikken som hadde innprenting av fagstoffet som hovudsak. Der handlar framgang vesentleg om mengda av det barna lærer. Den progressive skulen har utviklinga til eleven som hovudsak. Der tek ein omsyn til så vel emosjonell kontroll og sosial tilpassing som intellektuell modning. Vekst for barnet er det vesentlege. Lærestoffet er meir eit middel enn målet for læringa, hevdar Sandven (1949, s. 17). I Normalplanen 1939 er denne progressive tilnærminga til arbeidet i skulen skriven fram som idealet. Knytt til denne pedagogikkforståinga er også ei vitenskapeteoretisk og forskingsmetodisk tilnærming, den kvantitative psykometriske testteorien som stod sterk då Sandven var i USA. Det idealet tok han med seg og la til grunn for den pedagogiske forskinga ved PFI. Det dominerande synet på forskning ved instituttet var kvantitativt, inspirert av naturvitenskapen og hadde som ideell målsetting å nå fram til generell, allmenngyldig eller lovmessig kunnskap (Sæther, 2011, s. 132).

Det kom allereie på 50-talet kritikk av denne vitenskaplege einsrettinga. Dei sentrale kjeldene legg vekt på ulike nyansar, men det er ganske stor semje om kva den handla om. Alfred O. Telhaug gir eit signal om dette: «I mange kretser er det ikke god tone å tale om politikk og pedagogikk. Til disse kretser hører den etablerte pedagogikken.» (Telhaug, 1978, s. 9). Den etablerte forståinga ved instituttet var at forskinga skulle studere arbeidet i skulen utan å vere underlagt politiske føringar. Sandven opplevde seg som

udogmatisk med omsyn til religiøse eller politiske syn (Frøyland, 1974, s. 229). Det var ikkje forståing for at forankringa i amerikansk pragmatisme med naturvitenskap som eit metodisk ideal var eit av mange moglege verdistandpunkt i saka (Helsvig, 2005, s. 276). Eva Nordland var i opposisjon til Sandven og formulerte seg slik: «De som utdanner seg med sikte på pedagogisk forskning, får i stor utstrekning en metodeskolering som er preget av et behaviouristisk og naturalistisk forskningsideal, der mål-, middel- og evalueringstenkingen er sentral.» (Nordland, 1974, s. 246).

Kjernen var manglande aksept for pedagogikk som ein klart verdiorientert sosialvitenskapleg disiplin og med ei brei forskingsmetodisk tilnærming. Det gav grunnlag for «den annen front» som hadde det til felles at dei formulerte verdimeslige tilnærmingar til fagfeltet (Befring et al., 1973). Helsvig (2005) peikar på fire ulike pedagogisk-filosofiske tradisjonar som var aktive i «den annen front». Den sosialistiske hadde mål om å bruke skulen som eit instrument for sosial og økonomisk utjamning. Den praktisk-politiske tradisjonen utvikla nære samband mellom forskning og forvaltning for å nå politiske mål. Dette synet fekk etter påtrykk frå mellom andre OECD gjennomslag i organiseringa av skuleforskningsmidlane i departementet frå 1970-talet av. Departementet var sterkt misnøgd med verksemda ved PFI, og tok etter kvart kontrollen med forskinga (Helsvig, 2017, s. 129). Den kristne-konservative tradisjonen argumenterte med at pedagogikken måtte bygge på ein tolkande og hermeneutisk tilnærming med målsetting å utvikle eit kristent grunnlag for skulen. Den anti-autoritære tradisjonen var nymarxistisk, der pedagogikken skulle avsløre maktstrukturar og bidra til å endre samfunnstilhøva. Likskapen mellom dei, og det som heldt dei saman, var opplevinga av å vere i den pedagogiske periferien, dei ulike normative perspektiva knytte til pedagogikk som fag og eit ønske om

eit større forskingsmetodisk mangfald (Befring et al., 1973). Striden førte til ei todeling av PFI i 1974, eit tradisjonelt og eit sosialpedagogisk studiealternativ. Mot slutten av 1980-talet smelta dei saman att.

Den andre epoken, politikk, forskning og praksis 1974–2006

I denne perioden påverkar fleire innspel forholdet mellom forskning og praksis. Talet på institusjonar med pedagogikk som fag og forskingsaktivitet aukar enormt og bryt monopolet til PFI. Fleire av dei mest kritiske fagfolka flyttar frå PFI til den nyoppretta Hedmark og Opland distriktshøgskule på Lillehammer. Tre nye universitet har fått pedagogiske fagmiljø (universiteta i Bergen, Trondheim og Tromsø). Lærarhøgskulane distriktshøgskulane, frie forskingsinstitutt og regionale forskingsstiftingar får forskingsambisjonar og forskingsaktivitet på feltet (Haug, 1988).

Tida er prega av radikalisme og motstand mot autoritetar med studentopprør og kamp mot EEC (EU). Dei pedagogiske fagmiljøa er radikale og samfunnskritiske, og med eit særleg nært samarbeid med venstresida i norsk politikk. Det sosialpedagogiske perspektivet får dominere både forskning og politikk (Helsvig, 2005, s. 330). Det etablerte synet på forskinga sitt innhald og funksjon ved PFI blir aktivt motarbeidd av politikarar og departement. Det gir vekstvilkår for dei ulike gruppene innanfor «den annen front». Miljøet for kvantitativ empirisk forskning forvitrar gradvis. Det er utskiftingar i personalet og dei fremste empirikarane ved PFI dreg derifrå. Knut Hagtvet reiser til USA og Hans Magne Eikeland vert professor ved Psykologisk fakultet i Bergen. Sambandet mellom pedagogisk forskning og praksis blir problematisert og nyansert. Lise Vislie konstaterer vel 20 år seinare:

Konfliktene har lagt seg. Likevel har jeg følelsen av at en del av problemene er skjøvet under tep-

pet, og at de ligger der og ulmer – som et *ubehag i faget*.

I et fremtidsperspektiv synes jeg faktisk første utfordring er å ta opp de grunnleggende kontroversene i faget for å få tak i hva det er som skaper spenningene. (Vislie, 1996, s. 142).

Det går ikkje lenge før den «nye» forståinga av forskning og funksjonen i utdanningspolitikk og opplæring kjem under press. På varierende vis kjem kravet om auka kvalitet i opplæringa fram. Det politisk oppnemnde Hernes-utvalet får ei sentral rolle, og er med på å endre kursen. Innleiingsorda i innstillinga frå utvalet er illustrerende. Vi får ikkje nok kompetanse ut av «befolkningens talent» (NOU 1988: 28, s. 7). Uttrykket er sjølv grunnmuren for dei omfattande reformene i heile utdanningssystemet i dei komande tiåra. Sentrale fagfolk som Koritzinsky (2000) og Telhaug (1997) ser uttrykk for konservativ utdanningspolitisk- og pedagogisk tenking, og som eit brot med den progressive tilnærminga som lenge hadde prega nasjonen. Utgangspunktet no er det nasjonale behovet for styrkt konkurranseevne i ein global marknad. Å utvikle kompetanse for arbeidslivet var hovudmålet med desse reformene. Det kan koplast opp til prosjektet «Den nye staten» (Finans- og tolldepartementet, 1987), og som opnar opp for New Public Management (NPM) som styringsideal. Med marknadsorientering, målstyring og konkurranseutsetting skal skulen forenklast og effektiviserast. Det gir ei anna retning i utdanninga enn før. Det blir først tydeleg i reforma Kunnskapsløftet frå 2006.

I 1986-87 evaluerer OECD norsk utdanningspolitikk. Konklusjonen er at ein i Noreg ikkje har kunnskap om kva som går føre seg i opplæringa eller kva resultat ein når (OECD, 1989). Paradoxet er at ein investerer svært mykje i opplæring, men er utan kjennskap til kva ein oppnår. Det starta diskusjonen om nasjonale

prøver i fag. I 2004 er dei på plass som ein del av det nasjonale kvalitetssikringsystemet. Noreg blir mot slutten av 1990-talet med på internasjonale testar som TIMSS, PEARLS og PISA. Målet er å få meir innsikt i resultatane ein når i skulen. Kontroversane om nasjonale og internasjonale prøver er store. Uroa er at desse resultatane vil snevre inn den pedagogiske interessa til berre å gjelde faglege resultat. Då vil prøvene få stor negativ innverknad på måten ein arbeider i skulen. PISA-sjokket i 2001 er ei avgjerande hending i norsk skulepolitikk. Det gir grunnlaget for eit forsterka systemskifte i utdanningspolitikken. Skulen måtte levere betre resultat. Skulen går no gjennom store endringar, med læreplanar tilpassa internasjonale føringar inspirert av NPM. Å nå kompetansemål er det mest sentrale. Det kjem inn i 2006, og blir vida-reført i 2020 som reforma Fagfornyninga.

Gudmund Hernes er statsråd i Kunnskapsdepartementet (1990–1995) og professor i sosiologi. Han karakteriserer norsk pedagogisk forskning som lite relevant. Den har gitt små bidrag til å utvikle opplæringa. I eit foredrag på den årlege nasjonale forskingskonferansen i pedagogikk etterlyser han «... meir kraftfulle tankar formulerte i eit litt meir kraftfullt språk.» (Haug, 1996, s. 94). Forskarane er for seint ute og er lite aktuelle. Pedagogikken er ein svak disiplin. Han held fram «... pedagogiske forskarar formulerer seg i eit språk som for dei aller fleste framtrer som mumling i skjegget.» (Haug, 1996, s. 94). Jon Elster hudfletter norsk pedagogisk forskning og hevdar at den er middelmåtig og dårleg. Forskningsrådet evaluerte norsk pedagogisk forskning i 2004. Konklusjonen er at forskinga er svak metodisk og teoretisk, kompetansen hos forskarane kunne ha vore betre. Den er fragmentert med små og sprikande miljø og med svak internasjonalisering. Tilrådinga er samling og konsentrasjon (Norges forskningsråd, 2004). Alfred O. Telhaug legg til:

Den pedagogiske vitenskapen har gjennom hele etterkrigstida levd et isolert liv. I Oslo har fagets ekspertise samlet seg i et eget fakultet i stedet for å dyrke kontakten med andre fag. Forskerne innenfor disiplinen er vanskelige å få øye på i den allmenne samfunns- og kulturdebatten. (Telhaug, 2006)

Til saman forklarar desse elementa langt på veg at pedagogikken som fag og forskingsfelt står fram med svak legitimitet. Tilliten er liten både hos styresmaktene og i profesjonsgruppene.

Pedagogikkfaget og pedagogisk forskning i Noreg var komne i vanry. Det er eit ønske at andre enn pedagogar skal inn i denne verksemda. Difor satsar styresmaktene på utdanningsforskning frå 1990-talet av, ikkje på pedagogisk forskning. I det ligg mistillit til pedagogar, men også eit ønske om å gi dette fagfeltet nye og betre vilkår, ei erkjenning av behovet for ei sterk utdanningsforskning. Andre forskningstradisjonar bringer nye vitenskaplege ståstader og synsmåtar inn. Det kjem fleire utgreiingar og rapportar som støtte for denne forskinga i tida fram til årtusenskiftet (NAVF, 1987; Norges forskningsråd, 1994; NAVF, 1992;). Forskningsrådet får i oppdrag å skipe eigne forskingsprogram. Det kjem ei lang rekkje slike, og midlane til utdanningsforskning vert etter kvart store (Gunnæs, Hovdhaugen, & Olsen, 2017). Formuleringane i dei ulike programma dokumenterer at forskinga i stor grad er tenkt som bidrag til utvikling og gjennomføring av politikken, i samsvar med tilrådingar frå mellom andre OECD. Dei frie midlane til feltet er nærast fråverande. Med inspirasjon frå EU og OECD prøver departementet utetter 2000-talet å vekkje til live den forskningstradisjonen i norsk pedagogikk som dei sjølve hadde vore med på å utradere på 1970-talet, kvantitative målingar og testar (Helsvig, 2017, s. 244-245).

1 <https://www.nrk.no/norge/hudfletter-norsk-forskning-1.1487542>

Den tredje epoken 2006– *Forventningar om forskningsbasert praksis*

Forventningane til kva utdanningsforskinga skal bidra med i politikk og pedagogisk praksis er no igjen blitt store. Dette sitatet er ganske representativt for standpunkta gjennom heile perioden: «Det er viktig at den hjelpen som blir gitt til barn og elever (...) er basert på kunnskap om hva som virker.» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019, s. 52). I den statlege strategien for utdanningsforskning for 2014–2019 heiter det at kvart departement har ansvaret for «... å bringe fram kunnskap av høg kvalitet og relevans som grunnlag for politikktutvikling, ulike reformer og tiltak og for ei god forvaltning.» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 5.) Og perspektivet er dette:

For betre å forstå kva som har effekt i læringssituasjonar og undervisning, er det behov for meir empirisk og praksisnær forskning. Vi treng mellom anna fleire effektstudium, intervensjonsstudium og eksperimentelle studium (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10)

Det er liten tvil om at den statlege sektoren signaliserer eit sterkt ønske om forskning som kan gi grunnlag for evidensbasert praksis. For å styrke nytteperspektivet i forskinga skipar Kunnskapsdepartementet i 2013 eit Kunnskapssenter for utdanning.

Kunnskapssenter for utdanning er en faglig uavhengig, strategisk aktør som arbeider etter høye internasjonale standarder med å samle, produsere og kommunisere robust kunnskap fra forskning for politikktutforming og utdanningspraksis.²

Robust kunnskap kan definerast på forskjellig vis. Evidenshierarkia er ei rangering av kunnskapsformer etter grad av vitenskapleg kontroll. Øvst i dette hierarki-

et ligg dei kontrollerte og randomiserte eksperimenta (RCT-standard), som framstiller resultatata som effektstorleikar. Dei gir eit standardisert uttrykk for skilnader mellom ulike alternative tiltak. Målsettinga er å satse på tiltak som viser store effektar, slik til dømes Hattie (2009) gjer.

Det bildet som veks fram er ein politikk som i stor grad stiller forventningar til utdanningsforskinga som skal støtte politikken, i samsvar med dei ideane som låg til grunn for skipinga av Pedagogisk forskingsinstitutt på 1930-talet.

Lærarprofesjonen og profesjonalitet

Lærarorganisasjonane får gradvis mindre å seie i utdanningspolitikken og dei ulike sakkunnige råda på feltet vart lagde ned (Helsvig, 2017, kap. 6). Det auka det interne presset på profesjonalisering av læreryrket (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) med konsekvensar for forholdet mellom forskning og praksis. Det norske utdanningsforbundet vedtok i 2012 ein eigen profesjonsetisk standard. Bak ligg mange omsyn, det har med økonomi, omdømme og makt å gjere. Det er medlemmane av lærarprofesjonen som skal anvende og ha nytte av forskingsresultat. Praksisen deira er eit profesjonsansvar innanfor dei rammene som er gitt i nasjonale lover, forskrifter og læreplanar. Difor høyrer forholdet mellom forskning, politikk og praksis til profesjonen sine oppgåver. Den tiltakande profesjonaliseringa av læreryrket blir viktig for å forstå forholdet mellom forskning og praksis.

Deskriptivt har ein profesjon nokre klare trekk som eigen organisasjon, forskningsbasert praksis, ein etisk standard, fagleg autonomi og (til dels) monopol i yrkesutøvinga. Den normative definisjonen av profesjonen er ei forventning om høg kvalitet i arbeidet, at yrkesutøvarane er å stole på, og at dei leverer lova resultat. Både den deskriptive og den normative tilnærminga til profesjon legg stor vekt på utøving av

2 <https://nsd.no/polsys/data/forvaltning/enhet/57677/en-dringshistorie>

fagleg skjøn. Det heilt sentrale elementet for ein profesjonell yrkesutøvar er best mogleg å tilpasse praksisen til situasjonen ut frå ei fagleg vurdering av utfordringane ein står over for, basert på fagleg og profesjonelt skjøn. Skjøn er ein kognitiv aktivitet der ein fell domar (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Vurderinga er baserte forskning, erfaring og den konteksten der ein er.

Staten har gått langt i å ønske ei profesjonalisering av læreryrket, men der dominerer det normative aspektet. Hovudbodskapen har lenge vore at: «Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort frå elevenes bakgrunn» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s. 9). Det læraren gjer og ikkje gjer i undervisninga har verknader for elevane både i trivsel og fagleg. Difor må lærarane arbeide i samsvar med det forskinga viser er god pedagogikk.

Her er det konflikt mellom profesjonens interesser og dei statlege interessene. Profesjonen vektlegg skjønselementet, staten er oppteken av standardisert kunnskap om kva som verkar. Det er knappast grunnlag for å hevde at profesjonalisering i tydinga autonomi og kontroll over arbeidet for lærarane er ein sentral del av statleg politikk (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Pedagogisk forskning og evidensbasert praksis

Det kjem altså «nye» forventingar til utdanningsforskninga og til pedagogisk praksis. Dei er ikkje nye (Grimen & Terum, 2009). Forskinga skal gi meir kunnskap om kva som verkar, og vere grunnlag for evidensbasert praksis (Sæther, 2011). Tre kritiske element blir ofte sett fram om evidenspraksisen, dei er vel kjende frå debattane i den første epoken. Alle tre er relaterte til det verdimeslige fundamentet i pedagogikken. Det første går fram av sitatet nedanfor:

Om policy-problemet är välavgränsat, målen stabila och konsistenta, resurserna oproblematiska, omgivningen under full kontroll och forskarna förfogar över tillförlitliga kunskaper om relevanta orsakssammanhan, så återstår naturligtvis bara teknikaliteten att göra en korrekt analys och sätta resurserna i spel. [...] Men de nämnda villkoren är nästan aldrig uppfyllda (Lindensjö og Lundgren, 1986, s. 96).

Påstanden her er at det ofte ikkje er mogleg å produsere den kunnskapen som det er forventingar om. Gullstandarden i forskinga (RCT) er såpass krevjande at det nesten automatisk fører til forenklingar i tiltaka for utprøving. Den kontrollen eksperimenta krev for å kunne gi valide og reliable resultat, kan stå i kontrast til dei realitetane praksis faktisk skjer innanfor.

Det neste poenget er at å undervise ikkje berre er å «anvende» teori eller «ta» praktiske grep. Det unike i sjølve undervisningssituasjonen, og kjernen i profesjonsutøvinga, er læraren sitt profesjonelle skjøn. Den standardiseringa av pedagogisk praksis som kan ligge i evidensorienteringa er lite foreinleg med dei komplekse utfordringane i undervisning og opplæring. John Hatties omgrep synleg læring (Visible learning) illustrerer dette (Hattie, 2009). Han understrekar at skal læraren kunne hjelpe eleven, må læraren forstå eleven sine utfordringar gjennom «eleven sine auge». Han må sjå situasjonen slik eleven oppfattar han, og handle ut frå det. Slik er undervisning full av uventa og spesielle hendingar som krev det profesjonelle skjønnet og dei profesjonelle vurderingane. Dei må gjerast i høve til situasjonen slik han er og ta omsyn til ei rekkje normative element som ikkje kan standardiserast, og ikkje som handling ut frå ein definert standard (Biesta, 2007a).

Endeleg skaper evidensbasert praksis spenningar mellom vitenskapleg og demokratisk kontroll med un-

dervisninga (Biesta, 2007b). Denne metodeorienteringa er i prinsippet ein intervensjon som skal sikre eit gitt resultat, bestemt på førehand. Det er altså ikkje berre tiltaka som er gitt, men også måla med dei. Det kan gi eit avgrensa handlingsrom for aktørane, i den grad det er tale om mål som det er usemje om, eller mål som er kontroversielle. I ytste konsekvens må dei gjere som metoden føreskriv for å oppnå dei resultatane som metoden er laga for å nå. Det må uansett ligge til det profesjonelle ansvaret å vurdere om måla med eit tiltak er innanfor ramma av det som kan akseptast ut frå styringsdokumenta. Dersom dei ikkje gjer det er det ikkje tilrådeleg å bruke tilnærminga, same kor gode resultat ho enn gir lovnader om.

Motstand mot evidensbasert praksis?

Utgangspunktet for denne artikkelen er påstanden om at det er ein generell motstand mot evidensbasert praksis i norsk skule. Den finst ganske sikkert. Spørsmålet her er om det kan vere andre forklaringar på denne motstanden enn ei prinsipiell avstandstaking. Det er konstatert at norsk pedagogisk forskning har ei traumatisk fortid. Den er nettopp knytt opp til ei forståing av verdigrunn og metodesyn med perspektiv som ligg nært opp til dagens evidensforståing med vekt på kvantitative metodar, eksperiment og testing. Det har også kome fram at denne «trauma» ikkje er gjennomarbeidd. Den ligg som ein frosen ideologi til grunn for verdiar og forståing av forskinga sin relasjon til politikk og praksis. Berre det åleine skulle tilseie at skepsis til evidensstemaet ikkje er uventa. Det er kanskje ikkje urimeleg å forvente at motførestillingane og skepsisen til denne orienteringa også dukkar opp på nytt. Det ville vere overraskande om dei pedagogiske miljøa ikkje er kritiske til å gå inn i denne posisjonen med perspektiv henta frå si eiga historie.

Den samtidige politiske mentaliteten og retorikken har klart gitt uttrykk for ønske om ei utdanningsfor-

sking som stilar mot å finne fram til kva som verkar. Konteksten er prega av svake skuleresultat og av reformer i tråd med New Public Management. Ny utdanningspolitikk og ny utdanningsforskning skal no gi ein betre skule. Retorikken liknar den frå 1930-talet, og står i kontrast til dei paradigma og den kompetansen som dominerer i faget frå 1970-talet og framover. Kravet om evidensbasert praksis ser ut til å dukke opp særleg i tider då det er stilt spørjeteikn ved kvaliteten på skulen. Då blir behovet stort for gode svar, og ønske om rask problemløysing. Det gjeld på 1930-talet og det gjeld reformene som starta seint på 1990-talet og framover. Det har kome fram at både utdanningspolitiske aktørar og lærarprofesjonen ikkje har hatt tillit til pedagogisk forskning. Det er heller ikkje etablert gode rutinar eller mønster for korleis gjere seg nytte av forskning i praktiske situasjonar. Kombinerert med ein skepsis til testing og prøving kan det vere ei forklaring på motstand, ei støtte til den første forklaringa på motstanden i innleiinga på artikkelen. Forsking har ikkje tillit og det er svak tradisjon for å arbeide forskingsbasert i skulen.

Felles for profesjon og forskning er vurderinga av om kunnskapen er å stole på og er gyldig. Forskinga har sine egne normer og reglar for å bestemme det. For profesjonen gjeld i tillegg den skjønsmessige vurderinga av om kunnskapen er relevant i situasjonen. Studiar av kva som verkar er gjorde innanfor visse verdimeslige rammer både politisk og vitskapleg. Om ein ikkje deler desse, eller om ein meiner dei ikkje er i samsvar med eksisterande regulering av opplæringa, er det ikkje grunnlag for å ta tiltaka i bruk. For profesjonen er utfordringa heile tida å vurdere kva som er fordelaktig der og då. Når dei aktuelle kriterier er oppfylte, er det mogleg for begge omsyn å konkludere med at praksis basert på evidensbasert kunnskap er positivt. Det er ei støtte til den andre forklaringa i innleiinga på artikkelen, at når forskinga er relevant og gjennomførleg er evidensbasert prak-

sis positivt. Korkje ut frå profesjonsansvaret eller ut frå vitenskapsteoretiske synsstadar er det grunnlag for ein a priori og absolutt motstand mot eller tilslutning til evidensbasert praksis. Slik eg tolkar debatten er motstanden først og fremst knytt til absolutismen, ei kritikklause underkasting av resultat frå forskning som

meiner å ha funne standardsvaret på kva som verkar. Det var erfaringa i den første epoken som her er omtala, og den er det ikkje ønske om å gjenta i samtida vår. I tillegg er det sjølvstøtt ei utfordring for forskinga å dokumentere resultat og relevans for praktisk arbeid.

Referansar

- Befring, E., Bergem, T., Evenshaug, O., Hallen, D., Handa, I. G., Nordborg, A., ... Vislie, L. (Red.) (1973). *Pedagogisk periferi. Noen sentrale problemer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Biesta, G. (2007a). Bridging the Gap Between Educational Research and Educational Practice. The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Biesta, G. (2007b). Why “what works” won’t work. Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–57.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Finans- og tolldepartementet (1987). *Den nye staten. Program for fornyelse av statsforvaltningen*. Vedlegg til St. meld. nr. 4 (1987–88). Oslo.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2007). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr. 31 (2007–2008). Oslo.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2019). *Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019–20). Oslo.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøyland, E. (1974). *Verpekassen*. Oslo: Pax.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Terum, L. I. (Red.). (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gunnes, H., Hovdhaugen, E., & Olsen, B. M. (2017). *Utdanningsforskning i Norge 2015*. Oslo: NIFU, rapport 2017:4.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In M. Hammersley (Red.), *Education Research and Evidence-based Practice*. London: Sage Publications/The Open University.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (1988). Pedagogisk forskning og utdanningspolitikk. I: P. Haug & P. K. Sætre (Red.), *Pedagogikk som vitenskap og utdanningspolitikk*, (s. 29–64). Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, P. (1994). *Formulering og realisering av utdanningspolitikk. Om det politiske arbeidet med å innføre skulefritidsordningar og skule for 6-åringar*. Volda: Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1996). Meir kraftfulle tankar i eit meir kraftfullt språk. I: P. Haug (Red.), *Pedagogikk i ei reformtid. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk (1995)*, (s. 91–97). Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk. Om “Pedagogikk og elevkunnskap” i grunnskulelærarutdanninga. I: A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 67–77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 64–77.
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Helsvig, K. G. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie, 1945–2017*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Koritzinsky, L. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning. Kvalitet og relevans 2014–2019*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis. Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 136–153.
- Kyrkje- og utdanningsdepartementet (1964/1939). *Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskolen* (4. opplag) Oslo: H. Aschehough & Co.
- Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P (1986). Politisk styrning och utbildningsreformer. Stockholm: Liber.
- Mediaas, N., Houge-Thiis, J., Haga, S., Ellingsjord, J., & Bjørkliid, B. (Red.) (1972). *Etabliert pedagogikk-makt eller avmakt?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies* (2. utgave). London: Routledge.
- NAVF. (1987). *Ny giv for utdanningsforskningen*. Oslo.
- NAVF (1992). *Gjete kongens harer. Program for utdanningsforskning gjør opp status, juni 1992*. Oslo.
- Nordland, E. (1974). Omfatter skoleforskning også humanistisk og kritisk forskning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 58(6/7), 234–247.
- Norges forskningsråd (1994). *Samfunnsrettet utdanningsforskning. forslag til ny forskningsinnsats på utdanningssektoren*. Oslo.
- Norges forskningsråd (2004). *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*. Oslo.
- NOU 1988:28. *Med viten og vilje*, Oslo: Kultur og vitenskapsdepartementet.
- OECD (1989). *OECD-vurdering av Norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis. *Paideia, lokalisert på: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fra-forsningskunnskap-til-pedagogisk-praksis/>*, 6.
- Ribsskog, B., & Aall, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Sandven, J. (1945). Om pedagogikkens stilling som studiefag og som forskningsgren. I: K. Bakke, P. M. Juul, J. Sandven, & E. Østlyngen (Red.), *Fra pedagogikkens arbeidsfelt. Festskrift til dr. Helga Eng på 70-årsdagen 31. mai 1945*. (s. 35–53), Oslo: Cappelen.
- Sandven, J. (1949). *Pedagogisk idebrytning i USA*. Oslo: Fabritius.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie. Utdrag frå formidling, forskning og debatt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (1978). *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Gyldendal.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2006). Elster, Løvlie og pedagogikken. *Morgenbladet* (17. november, 2006).
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vislie, L. (1996). Pedagogikkfaget, utfordringer i framtida. I: P. Haug (Red.), *Pedagogikk i ei reformtid*, (s. 139–150). Volda: Høgskulen i Volda og Noregs forskningsråd.