

# Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet



Thomas Nordahl  
Professor, SePU, Høgskolen i Hedmark

**I denne artikkelen presenteres det en analyse av hvorfor et fokus på læring er avgjørende i utdanningssystemet. John Hattie sin studie «Visible Learning» settes inn i denne sammenhengen, og det argumenteres for hvordan funnene i denne studien kan brukes i Skandinavia.**

I 2009 kom professor John Hattie med boka *Visible Learning*. Boka var et resultat av nesten 25 års arbeid, og en stor del av denne tiden i et forskerteam. *Visible Learning* er sannsynligvis den mest omfattende analysen og sammenfatningen av pedagogisk forskning verden noensinne har sett. Undervisningsmagasinet *Times Educational Supplement* benevnte boka som «undervisningens hellige gral». Arbeidet baserte seg på 800 internasjonale metaanalyser, som igjen bygde på 52 000 kvantitative forskningsstudier med til sammen 83 millioner elever som informantgrunnlag. Ikke bare var dette et stort forskningsarbeid, men boka er også sitert, debattert og anvendt i en rekke land og sammenhenger.

Senere har Hattie kommet med boka *Visible Learning for Teachers*, som er basert på et noe utvidet statistisk materiale, men den handler likevel ikke primært om forskning. Boka handler om hvordan lærere kan øke sin innflytelse på elevenes læringsutbytte, ikke ved å bruke den som en manual, men ved å bruke boka til å styrke egen refleksjon og dømme-

kraft som lærer. Hattie uttrykker at han på bakgrunn av *Visible Learning* godt kunne ha skrevet en bok om skoleledelse, om skolepolitikk eller om forholdet mellom skole og samfunn. Han valgte å skrive denne boka for lærere fordi det er læreren som er mest avgjørende for elevenes læring, og fordi det er i møtet mellom elever og lærer at læring foregår. Hattie skrev også denne boka for lærere i flertall, fordi det er i fellesskap og samarbeid at lærere utvikler seg. Dette er også godt dokumentert i internasjonal forskning om kollektiv skolekultur og profesjonelle læringsfellesskap (Dufour og Marzano 2011).

## Hvorfor er det nødvendig med et sterkere fokus på læring?

Barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring er pedagogiske institusjoner som barn og unge tilbringer stadig mer tid i. Utdanningssystemet skal bidra til at vårt demokratiske velferdssamfunn føres videre, og til at det enkelte barn og den enkelte ungdom utvikles som menneske. Dette innebærer at alle barn og unge i prinsippet bør få utnyttet eller realisert hele sitt potensial for læring og utvikling i skolen. De skal møte barnehager og skoler med et hensiktsmessig læringsmiljø, varierte pedagogiske aktiviteter og en god og differensiert undervisning. Barn og unge skal treffe voksne som møter dem med respekt og forståelse, og alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de kan oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt (Persson og Persson 2012).

Det er særlig viktig i dag fordi vi aldri tidligere har vært i en situasjon der kvaliteten på utdanningssystemet har vært så avgjørende for barn og unges framtid som nå (DuFour og Marzano 2011). Aktiv del-

takelse og læring i inkluderende fellesskap i skolen gir et godt grunnlag for videre utdanning, deltakelse i arbeidslivet, god helse og fravær av psykiske problemer, rus og kriminalitet. Dagens forskning viser svært sterke sammenhenger mellom læring og mestring i skolen og framtidig livskvalitet. Hattie uttrykker blant annet at om du ikke har løst lesekode til du er åtte år, kommer du sannsynligvis i liten grad til å bli en funksjonell leser (Hattie og Yates 2013). Det vil si at læring er kontinuerlig progresjon, og dermed blir det veldig vanskelig å hente inn igjen det du skulle ha lært tidlig i grunnskolen. Læring og utvikling i skolen henger sammen og bygger på hverandre. Det kan sammenlignes med å klatre i en svært lang stige. Om det mangler flere trinn eller det trinnet du står på er dårlig og knekker, vil det bli svært vanskelig å komme seg opp.

God læring og utvikling i skolen og barnehagen dreier seg om både det sosiale og faglige fellesskapet. Ved å lære fag i skolen utvikles du som menneske, og ved å utvikle en god personlig og sosial karakter har du et godt grunnlag for å lære noe. Denne sam-

tidigheten i personlig, sosial og faglig læring er avgjørende i skolen. Skolen er ikke bare fag, den danner også mennesket. Det er viktig å understreke at den sosiale og personlige utviklingen ikke primært handler om omsorg. Det handler i like stor grad om struktur, tydelige forventninger og læring av sosiale ferdigheter. Vi kan si at det du lærer eller ikke lærer i skolen, er avgjørende for hvordan det videre liv blir. Det gjelder både videre utdanning, arbeidsliv, helse og sosial deltakelse i fellesskapet.

Selv om vi i Skandinavia har relativt godt fungerende skoler, har vi også store utfordringer. Mange barn og unge får ikke realisert sitt potensial for læring og utvikling med konsekvenser for hvordan livet deres blir, og for hvordan samfunnet vil utvikle seg videre. Dette kommer klart til uttrykk i internasjonale sammenligningsundersøkelser, for eksempel PISA. Nedenfor er det en tabell som viser enkelte lands skårer i den siste PISA-undersøkelsen: Her er det satt opp de fem beste landene/regionene i matematikk, naturfag og lesing samt skåren til Danmark, Norge og Sverige uten noen plasseringsanvisning.

Plassering	Matematikk	Naturfag	Lesing
1	Shanghai (613)	Shanghai (580)	Shanghai (570)
2	Singapore (573)	Hongkong (555)	Hongkong (545)
3	Hongkong (561)	Singapore (551)	Singapore (542)
4	Taipei (560)	Japan (547)	Japan (538)
5	Sør-Korea (554)	Finland (545)	Sør-Korea (536)
	Danmark (500)	Danmark (498)	Danmark (496)
	Norge (489)	Norge (495)	Norge (504)
	Sverige (478)	Sverige (485)	Sverige (483)

Tabell 1: Enkelte lands skårer i siste PISA-undersøkelse.

Disse forskjellene er et klart uttrykk for reelle forskjeller i elevenes læringsutbytte. En forskjell på 40 poeng på denne skalaen tilsvarer et skoleår. Det vil si at det er land/regionene her som skårer betydelig bedre enn de skandinaviske landene.

Dette uttrykker at det er et klart behov for forbedring eller innovasjon og sterkere fokus på læring i hele utdanningssystemet. Hvis vi ikke gjør noe nytt, men fortsetter som før, vil utfordringene i de pedagogiske institusjonene være minst like store i framtiden som i dag. Dette understreker også at det ikke er tilstrekkelig å snakke om endring, det må dreie seg om forbedring. Utdanningssystemet skal bli bedre, og en av forutsetningene er at vi har et sterkere fokus på elevenes læring (Hattie 2009).

### **Det intensjonale i pedagogisk virksomhet gjør at vi må ha fokus på det som virker**

Pedagogikk handler dypest sett om å påvirke. Det ligger en intensjonalitet til grunn, der ønsket er at noen skal lære og utvikle seg på ulike områder. Hattie uttrykker at en av de mest varige oppfatningene innenfor utdanningsfeltet er at «alt virker», eller at alt er «like bra». Læreren undervisning blir ofte forstått som noe privat som sjelden blir utfordret eller stillt spørsmålstegn ved. Den internasjonale pedagogiske forskningen viser at lærerens undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring (Mitchell 2013; Helmke 2013). Alt er ikke like bra.

Det er hva læreren gjør og ikke gjør, som er mest avgjørende for elevenes læringsutbytte. Vi kan si at elevenes læringsutbytte er et svar på lærerens undervisning (Hattie 2012). På samme måte kan vi si at den pedagogiske praksisen i barnehagen er avgjørende for barns læring og utvikling. Det er behov for å implementere noen av de pedagogiske strategiene med god effekt på læring i ulike pedagogiske institu-

sjoner. Det vil si pedagogiske tiltak og strategier som har evidens for at de virker. Alle pedagogiske tilnærminger er ikke nødvendigvis like gode. Det bør stilles krav til at de virker, at det eksisterer en form for evidens som sannsynliggjør at elevene får et godt faglig og/eller sosialt læringsutbytte.

Kort fortalt er evidens et spørsmål om hva som virker, forstått som hvilke resultater vi har av ulike innsatser og tiltak (Ogden 2012). Dette er spørsmål det må være vesentlig å stille i pedagogisk praksis, der en søker å påvirke barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Innenfor en slik virksomhet er det påkrevd at vi stiller spørsmål om hva som har størst sannsynlighet for å realisere potensialet for læring hos elevene. Et sentralt begrep er her sannsynlighet. Praksis som bygger evidensbasert pedagogisk forskning, kan ikke garantere gode resultater, men den kan øke sannsynligheten. Denne sannsynligheten for gode resultater økes fordi det eksisterer forskning som kan dokumentere dette, og denne typen forskning er i dag svært omfattende. Evidensbasert pedagogisk forskning har bidratt til viktig kunnskap og innovasjoner som skolen og barnehagen bør ta i bruk. Det er ikke mangel på kunnskap som er den viktigste grunnen til at praksis ikke er i samsvar med forskningen. Det ser i større grad ut til å eksistere en viss motstand eller manglende vilje til å anvende denne typen kunnskap i pedagogisk praksis. Læreren autonomi og metodefrihet ser ut til å være viktigere enn anvendelse av forskning og kunnskap.

Samtidig er det behov for mer forskningsbasert kunnskap og evidens for hva som kan sannsynliggjøre gode resultater i skolen. Vi mangler også empirisk og profesjonsrettet kunnskap, særlig innenfor en skandinavisk kontekst. Det er derfor behov for at det drives innovasjonsprosesser knyttet til pedagogisk praksis, der forskere kan bidra med forskningsdesign som

gjør at pedagogisk kunnskapsutvikling kan betraktes som evidensbasert.

Den evidensbaserte pedagogiske forskningen blir imidlertid møtt med relativt sterk motstand (Biesta 2007; Blichfeldt 2011; Grimen 2009; Tanggaard, Rømer og Brinkmann 2014). Motstanden mot evidens er hovedsakelig knyttet til to hovedargumenter. Det ene er at det vil føre til en pedagogisk instrumentalisme der profesjonsutøveren kun gjennomfører det andre har beskrevet. Det hevdes at lærerne blir robotlærere som kun gjør det de blir fortalt de skal gjøre, og at lærerne dermed mister sitt pedagogiske skjønn (Kemp 2014). Dette er ikke og har aldri vært hensikten med evidensbasert forskning. Det er ikke slik at denne kunnskapen automatisk gir klare retningslinjer for praksis. Hensikten er å skape strategier og tilnæringsmåter som profesjonsutøvere kan tilpasse til sin kontekst og de ulike pedagogiske situasjonene som til enhver tid eksisterer. Hattie (2009) uttrykker at evidensbasert kunnskap kun gir grunnlag for intelligent problemløsning. Det andre argumentet er at evidensbasert forskning ikke kan overføres til andre kontekster og kulturer. Dette er det samme som å si at vi ikke kan lære av hverandre fordi alt er forskjellig. Dette er ikke riktig, det er derfor en for eksempel ønsker spredning av virksomme strategier fordi de også vil virke i andre sammenhenger enn der de er utviklet.

### Læreren pedagogisk skjønn og forskningsbasert kunnskap

Lærere i både barnehage og skole vil kontinuerlig treffe beslutninger i både planlegging og ikke minst gjennomføring av undervisning og andre pedagogiske aktiviteter. Skal disse beslutningene være basert på kun lærerens private skjønn, intuisjon og erfaringsbaserte kunnskap eller også på forskningsbasert kunnskap? I boka *Thinking, Fast and Slow* presenterer nobelprisvinner Daniel Kahneman to

grunnleggende måter å tenke på: den raske tenkningen (system 1) og den sakte tenkningen (system 2).

System 1 opererer automatisk og raskt uten noen særlig form for innsats og indre kontroll. Dette er det intuitive og direkte tankesystemet som ikke kan slås av. System 2 er de innsatsfylte og sterkt bevisste mentale aktivitetene. De vi ofte benevner som rasjonalitet, overveide valg, handlinger og intensjonalitet. Disse to tankesystemene griper også inn i hverandre. En vektlegging av refleksjon, bevisste overveielser vil også påvirke den intuitive tenkningen. Refleksjon, konsentrasjon og oppmerksomhet i system 2-tenkning vil gi bedre intuisjon og dermed mer hensiktsmessige beslutninger og handlinger når vi anvender system 1-tenkning. God intuisjon og automatiserte handlinger krever ofte at vi først har vært konsentrert. Læring av fremmedspråk eller gangetabellen er eksempler på dette. Når vi har automatisert gangetabellen eller kan snakke et fremmedspråk godt, krever det lite, men kunnskapstilegnelsen har først krevd mye oppmerksomhet, konsentrasjon og arbeidsinnsats.

Ut fra dette kan vi si at den intuitive og autonome læreren bør basere seg på forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis skal gi ønskede resultater for elevene. Dette vil være forskningsbasert kunnskap og innovasjoner som lærere må bruke tid og krefter på å tilegne seg, reflektere over og ikke minst anvende. Når et slikt kunnskapsgrunnlag eksisterer, vil sannsynligvis også lærerens raske og autonome valg være forskningsbasert og tilpasset den situasjonen læreren står i. Vi kan si at evidensbaserte kunnskap brukt etter hensikten vil bidra til reflekterte og kunnskapsrike lærere som vet hva de gjør, og hvorfor de gjør det. Alt er ikke like bra, og vi trenger undervisning basert på generalisert kunnskap og evidens. Arbeid med innovasjoner i læring kan bidra til at forskningsbasert kunnskap blir utviklet mer i samarbeid

med praksisfeltet. Videre vil dette bidra til at forskningsbasert kunnskap som har effekt på læring, i større grad faktisk blir anvendt. Et sterkere fokus på læring kan bidra til å redusere gapet mellom forskning og praksis i barnehager og skoler.

### Hovedfunnene i *Visible Learning* kan ikke overføres til den skandinaviske konteksten

Flere norske kritikere av John Hatties arbeid uttrykker at de kontekstuelle betingelsene ikke blir ivarettatt og tatt hensyn til (Sjøberg 2012; Biesta 2014). Dette argumentet er knyttet til særegne forhold ved den skandinaviske skolen og betingelsene i vårt samfunn. Når det gjelder det spesielle ved vår kontekst, bør dette bygge på både en vurdering av både hva vi har til felles med andre lands kultur og utdannings-systemer, og på hvilke områder vi er klart forskjellige fra andre land. Jeg opplever at i diskusjonene er det forskjellighetene som blir drøftet, nesten aldri likhetene. Av den grunn argumenteres det for at vi ikke kan overføre resultater fra andre land til våre samfunn.

Dette blir omtrent som at lærere i videregående opplæring uttrykker at de ikke kan lære noe av lærere i grunnskolen fordi det er så store forskjeller mellom skoleslagene. Eller at skoler med middelmådige resultater i en kommune ikke kan lære noe av en skole med gode resultater i den samme kommunen, fordi det er så stor forskjell på foreldrenes utdanningsnivå. Eller at matematikklærere ikke kan lære noe av lærere i praktisk-estetiske fag fordi fagenes egenart er så spesiell at man ikke kan lære noe av hverandre. Dette er en type argumentasjon som vitner mer om motvilje til å lære, enn en reell interesse for elevenes utvikling og læring.

Ved å vektlegge forskjellene i kultur og kontekst slipper vi å forholde oss til de faktiske funnene og resultatene i studier som *Visible Learning*. Vi kan heller føre enn mer eller mindre intellektuell diskusjon om

hvorfor vi ikke kan anvende denne typen studier. Rettere sagt: Vi slipper å se kritisk på den pedagogiske praksisen både nasjonalt, lokalt og i det enkelte klasserom. Dette er ikke elevene tjent med om vi skal bidra til at de i større grad får realisert sitt potensial for læring.

### Implementering av forskningsbasert kunnskap

Endrings- og utviklingsarbeid i skolen har vært og vil fortsatt være en sentral virksomhet i enkeltskoler, kommuner og på nasjonalt plan. I dette arbeidet har det blitt anvendt og prøvd ut en rekke strategier og tilnæringsmåter. De enkleste modellene har dreid som å styre ovenfra og ned ved at sentrale myndigheter har bestemt hva som skal foregå, og gitt beskjed til skoleledere og lærere om å gjennomføre det. Dette kan i noen grad sammenlignes med femårsplanene i det gamle Sovjetunionen (Pinar 1995). Erfaringene med slike top-down-modeller har vært dårlig, fordi de enten ikke har vært gjennomført lokalt, eller det har skjedd en så stor tilpasning at de ikke har vært til å kjenne igjen.

Senere har denne tenkningen blitt kombinert med sterkere insentiver og styringsstrategier der lærere og skoleledere skal motiveres til å yte mer, og slik gjennomføre sentralt gitte intensjoner. Eksempler på dette er omfattende bruk av tester for alle elever og resultatansvar med sanksjoner til dem som ikke har tilfredsstillende resultater, flere privatskoler som konkurrer til offentlige skoler, belønningssystemer til lærere og skoleledere og mer press på offentlige skoler ved å gi valgmuligheter til foreldre. I USA ble disse prinsippene i stor grad gjennomført i reformen «No child left behind». Konklusjonen i ettertid er at NCLB «had not only failed to improve schools but had damaged them» (Dufour og Marzano 2011). Disse tilnærmingene bygger på en forståelse av at lærere og skoleledere kun mangler motivasjon og insentiver, de har kompetanse.

Dette betraktes som en grunnleggende feil oppfatning. Den store utfordringen i skolen er knyttet til tilegnelse og anvendelse av kunnskap eller kompetanse (Fullan 2008; Hattie 2012). Denne overføringen av forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis er komplisert og mer utfordrende enn det som for eksempel har blitt vektlagt i lærerutdanningen. Innenfor dette forskningsfeltet anvendes flere ulike begreper for å gi forståelse til dette forholdet mellom kunnskap og praksis (Levin 2013).

Kunnskapsmobilisering, profesjonelle lærerfelleskap, kapasitetsbygging, blended learning og kunnskapstransformeringer er eksempler på tilnærminger som anvendes for at det skal bli en sterkest mulig sammenheng mellom kunnskap og handling. Veien fra tilegnelse av forskningsbasert kunnskap og innovasjoner til utføring av denne kunnskapen i handlinger i klasserommet eller i en barnehage er lang og vanskelig. Dette er knyttet til både individuelle og mer kollektive forhold i skolen. For den enkelte lærer dreier anvendelse av kunnskap i nye handlinger seg om opplevelse av nødvendighet, endring av vaner, forpliktelse, motivasjon og selvinnsikt. Kollektivt vil det dreie seg om hvordan miljøet i skolen støtter endring og utvikling, skoleledelsens støtte til lærerne og prosjekt, verdsetting og engasjement i kollegiet, veiledning og støtte utenfra og lignende (Helmke 2013).

Det er allment akseptert at du ikke blir en god tennisspiller ved å lese om tennis eller se tenniskamper på TV. Du må spille og øve mye for å bli god. Dette gjelder også for en så kompleks virksomhet som undervisning.

Denne forståelsen av at lærere selv må bidra i endringsarbeidet og selv være aktive i utvikling av egen kunnskap, er viktig (Levin 2013). Lærere og skolelederes kompetanse skal foregå gjennom aktiv bruk

av forskningsbasert kunnskap. På mange måter kan vi si at dette er grunnprinsippene i «Capacity Building». Capacity Building har som begrep og prinsipp vokst fram gjennom utviklings- og endringsarbeid i Ontario-regionen i Canada de siste ti årene. Det vil dreie seg om e-læringskonsepter, lærergrupper der det er reflektert over pedagogisk praksis, lesing av forskningsbasert kunnskap og observasjon og veiledning. Det legges vekt på at skoler skal utvikles ved hjelp av kunnskap og kompetanse.

Vektleggingen av kunnskap og kompetanse har imidlertid ikke vært forstått som kunnskapsoverføring. Det har i like stor grad vært en form for kunnskapsmobilisering (Levin 2013). Videreutvikling av læreres kunnskap handler i like stor grad om å mobilisere en kunnskap som lærere implisitt er i besittelse av gjennom at de setter seg inn i forskningsbasert kunnskap og reflekterer over egen praksis. Dette uttrykker at forskningsbasert kunnskap må bearbeides og til dels oversettetil et annet språk. Dette kan blant annet skje ved at lærere og skoleledere både presenterer og skriver om sine erfaringer og sin kompetanse på et språk som ligger tettere opp til praksisfeltet enn det forskningsbasert kunnskap gjør (Hattie 2009).

Det er lederne som må gå foran og drive implementeringsarbeidet på egen skole (Hansen 2007; Robinson 2014). Uten en aktiv og pedagogisk ledelse i skolen er det svært utfordrende å få til endring og utvikling i skolen (Fullan 2013). I disse utviklingsprosjektene har dette skjedd gjennom egne e-læringskurs for skoleledere, opplæring i bruk av forskningsbasert kunnskap og skoleleders ansvar for å lage skolebaserte prosjektplaner. Her har det vært lagt vekt på at plandokumentene skal være korte og konsise, eller det Fullan (2013) kaller «skinny plans».

En annen innovasjonsmulighet er å gi skoler og barnehager tilgang til forskningsbasert kunnskap om

egen praksis og resultater. Resultatene fra kartleggingsundersøkelser kan gjøres tilgjengelig for skole- og barnehagene på en egen nettportal, der ledere og lærere raskt kan gå for å hente ut sine resultater. Skoleutvikling og forbedringsarbeid blir gjennom denne tilnærmingen mer datadrevet og forskningsorientert. Disse dataene om egen skole har så vært et viktig grunnlag for å definere framtidige satsingsområder. Denne formen for datadrevet skoleutvikling har også vært et avgjørende prinsipp i Ontario-regionen (Earl og Katz 2006). Ved å bruke data om egen skole og deretter gå til forskningsbasert kunnskap for å finne fram til hvordan skolen kan bli bedre, eksisterer det gode muligheter for at elevene får et bedre læringsutbytte.

### **En kritisk og verdiorientert pedagogikk – et alternativ til en forskningsbasert pedagogikk?**

I sin kritikk av Hatties forskning og annen evidensbasert pedagogisk forskning forsøker enkelte kritikere også å lansere noen alternativer. De fleste kritikerne er stort sett bare kritisk, men det skisseres også noen alternativer til en evidens- eller forskningsbasert pedagogisk praksis. Disse alternativene spriker i ulike retninger, men det er mulig å betrakte det som en kritisk og verdiforankret pedagogikk (Tanggaard, Rømer og Brinkmann 2014).

De kritiske alternativene kan knyttes til en argumentasjon om at det må utvikles en pedagogikk og skoler som tar avstand fra den moderne målstyrte konkurransestaten med sin vektlegging av New Public Management. Alternativet vil være å gjenreise skolen som en dannelsesinstitusjon med fokus på elevens selvvirksomhet, og der pedagogikken skal transformere samfunnsinteressene til beste for barn og unges framtid (Komischke-Konnerup 2014). Skolen skal oppmuntre elevene til et verdensborgerlig engasjement, og skal gi elevene forståelse av den komplekse tiden vi lever i. Skolen skal være et fellesskap for for-

ståelse av fortiden og forming av framtiden (Kemp 2014).

Det er påfallende at disse kritiske retningene ikke forholder seg til hva elevene faktisk skal lære. I stedet brukes begreper som «forståelse», «forming», «oppmuntring» og «selvvirksomhet», som det er tenkt at i seg selv vil bidra til nødvendig læring. Det gis heller ingen føringer for hva læreren rent faktisk skal gjøre i sin undervisning. Det ser ut til å eksistere en sterk tro på at med den rette innstillingen og med sitt pedagogiske skjønn vil læreren selv være i stand å gjøre det rette, forstått som det beste for eleven og samfunnet. I beskrivelsene av disse alternative pedagogiske tilnærmingene foretas det heller ikke noen henvisning til forskning som kan dokumentere eller understøtte denne typen resultater.

Det andre pedagogiske alternativet vektlegger at det mest avgjørende for skole og pedagogikk er verdigrunnet, ikke evidens for læring. Her uttrykkes det eksplisitt at effektiviteten av undervisningsmessige handlinger alltid er sekundære i forhold til spørsmålet om formålet (Biesta 2014). Det er først når vi er klar over hva vi ønsker å oppnå, at vi kan begynne å stille spørsmål om hva som er effektivt, eller hvordan vi skal undervise. Det er verdiene som primært skal bestemme både retningen og undervisningen. Ved å anvende verdier vil det konstitueres en pedagogisk praksis med en normativ innretning. Hvordan denne konstitueringen rent faktisk foregår, gis det ingen eksempler på.

Det hevdes at om forskningsbasert kunnskap og evidens var grunnlaget for pedagogisk praksis, ville skolen og undervisningen være fullstendig uten retning. Biesta (2014) bruker flere eksempler for å underbygge denne argumentasjonen. Han viser blant annet til at evidensbasert forskning har dokumentert at foreldrenes utdanningsnivå og hjemmet er vik-

tig for elevenes læringsutbytte. Hvis vi bare brukte denne kunnskapen, ville vi ut fra Biesta ta barn fra foreldrene deres for å forbedre mulighetene deres i utdanningssystemet. Denne typen argumentasjon er knyttet både til verdier ingen har, og dessuten ville det sannsynligvis heller ikke hatt effekt, fordi det bare er i ekstreme tilfeller at det kan være hensiktsmessig at foreldre mister omsorgsretten.

En slik verdiorientert pedagogikk vil i de fleste tilfeller der den skulle brukes alene, ikke gi lærere noen føringer for hva han eller hun burde og ikke burde gjøre. En lærer som har en klasse med svært dårlige resultater på nasjonale tester i sentrale skolefag, trenger forskningsbasert kunnskap om hva som er effektiv undervisning for å forbedre elevenes læringsutbytte. Verdier har her liten nytte. På samme måte kan vi si at om videregående skoler og yrkesutdanninger skal bedre gjennomføringen, er det behov for evidens om hvordan dette best kan gjøres. Verdier har her ingen praktiske føringer. I de aller fleste spørsmålene omkring skole og utdanning er det lite uenighet om verdier. Derfor er det blant annet forbausende tverrpolitisk enighet om de overordnede målene for utdanningssystemet. Det vi mangler, er ikke verdier, men kunnskap om hvordan verdiene kan realiseres i handling, og på den måten også bidra til at verdiene styrkes

Flere av dem som forsøker å argumentere for pedagogiske alternativer til en forskningsbasert undervisning, hevder også at forskningstradisjonen som knyttes til evidens, er lite hensiktsmessig. Det heves at evidens innebærer en banal forståelse av pedagogisk forskning som ikke har røtter i pedagogisk teori, og som står for et smalt forskningsparadigme (Rømer 2014). Som alternativ reises det en bredere forståelse av pedagogisk forskning der det ikke stilles noen krav til empirisk dokumentasjon, eller klare kriterier for hva som er vitenskapelige kriterier. Det hevdes at:

«Den pedagogiske forsknings fornemmeste oppgave er at være kvalifisert uenig med sig selv.»

Dette innebærer en form for relativisme som ikke kan gi noen føringer for hva som er hensiktsmessig pedagogisk praksis. Når denne typen relativistiske og ofte sterkt konstruktivistiske tilnærminger til pedagogiske forskning blir kritisert, avvises kritikken ofte med at det arbeides innenfor en annen forskningstradisjon. Dette holder ikke. Av hensyn til barn og unges læring og framtid må det stilles noen krav om at pedagogikk virker, og at det eksisterer dokumentasjon. Hvis ikke vil all pedagogikk og all undervisning være like bra, og det er den ikke.

### Avslutning

Selv om utdanningssystemet er mer betydningsfullt for både individet og samfunnet enn tidligere, kan det også hevdes at den inkluderende fellesskolen er noe truet. Vi lever i en tid der individet står sterkt og i det offentlige har dette som konsekvens at individets rettigheter blir viktige. Dette kan vi i noen grad se ved at foreldre har en tendens til å se sitt eget barn alene, og ikke som en del av fellesskapet i skole og barnehage. Lokal frihet, fleksibilitet og individuelle rettigheter kan føre til at læring i inkluderende pedagogiske fellesskap står svakere enn tidligere. Dette er verdier skolen bør ivareta, og som det sannsynligvis trengs handling i form av god pedagogisk praksis for at de skal opprettholdes. Vi kan si at fellesskolen er avhengig av fokus på læring om den skal opprettholdes og videreutvikles.

Om skolen fortsatt skal fungere som en samfunns- og identitetsbyggende institusjon, bør heterogenitet sees som en ressurs for fellesskapet og ikke som en trussel (Persson og Persson 2012). Det er mulig at mangfold, ulikhet i verdier og individualisering best i en inkluderende fellesskole og barnehage. I slike pedagogiske institusjoner lærer og utvikler barn og unge



sin identitet innenfor rammene av et tydelig faglig og sosialt fellesskap,. Slik kan Hatties forskningsbaserte kunnskap og fokus på læring bidra til at skolen fort-

satt vil spille en viktig rolle, både for det enkelte barn og den enkelte ungdom og for fellesskapet.

## Litteratur

- Biesta, G. (2014): «Når 'hvad der virker' stadigvæk ikke virker». I Tanggaard, L.; Rømer, T. A. & Brinkmann, S. (red.): *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2007): «Why 'what works' won't work». I *Educational Theory*, 57(1), s. 1–22.
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011): *Learning of Leaders*. Solution Tree Press.
- Earl, L.M. & Katz, S. (2006): *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Corwin.
- Fullan, M. (2008): *The six secrets of changes. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2013): *Motion leadership in action*. SAGE.
- Grimen, H. (2009): «Debatten om evidensbasering – noen utfordringer». I Grimen, H. & Terum, L.I. (red.): *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Abstrakt.
- Hansen, O. (red.) (2007): *Skoleledelse og læringsmiljø*. Dafolo.
- Hattie, J.A.C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2013): *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet. Diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Dafolo.
- Kahneman, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kemp, P. (2014): «Hvor er folkeskolen på vej hen?». I Tanggaard, L.; Rømer, T.A. & Brinkmann, S. (red.): *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2014): «Folkeskolens pædagogik – ren og klar eller praktisk og fri?». I Tanggaard, L.; Rømer, T.A. & Brinkmann, S. (red.): *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Levin, B. (2013): «To know is not enough: research knowledge and its use». I *Review of Education*, 1(1), s. 2–31.
- Mitchell, D. (2013): *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge.
- Ogden, T. (2012): *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Persson, B. & Persson, E. (2012): *Inklusion og målopfyltelse. Udvikling for alle elever*. Dafolo.
- Pinar, W.F. (1995): *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. P. Lang.
- Robinson, V. (2014): *Elevsentret skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rømer, T.A. (2014): «Pædagogikkens strålering». I Tanggaard, L.; Rømer, T.A. & Brinkmann, S. (red.): *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Tanggaard, L.; Rømer, T.A. & Brinkmann, S. (red.) (2014): *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.

Denne artikkel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 9, maj 2015.

