

## Hva er relevant kunnskap i skolen?

*Sølvi Lillejord*

### Kunnskapssenter for utdanning

Magnus Levinsson (2017) spør: "Kan och bör systematiska översikter adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt?" og utfordrer Kunnskapssenter for utdanning til å svare på dette.

Siden det ble åpnet våren 2013 har Kunnskapssenter for utdanning publisert fem systematiske kunnskapsoversikter om tema som: lærervurdering, frafall (drop-out), overgang fra barnehage til skole, fysisk aktivitet i skolen og stress i skolen. I tillegg har senteret publisert systematiske kartlegginger om tema som partnerskap i lærerutdanningen, IKT og læring, språk i flerkulturelle barnehager og reviews om tema som høyt presterende elever og mobbing. Bortsett fra at alle publikasjonene bygger på systematiske søk og sortering samt transparent presentasjon av hvordan arbeidet er gjennomført, er ingen av disse rapportene *like*. Det skyldes at de har besvart forskjellige spørsmål og at de inkluderte studiene dermed er forskjellige. Det sier seg selv at en oversikt som spør: Hvilke former for lærervurdering kan ha positiv innvirkning på kvalitet i skolen? inneholder andre studier enn en som spør hvilken effekt fysisk aktivitet kan ha på elevers fysiske og psykiske helse, elevenes læringsutbytte og skolens læringsmiljø. I kunnskapsoversikten om lærervurdering ble bakgrunnen for disse diskusjoner om value-added measures presentert inngående fordi dette ble ansett som nødvendig for å forstå de studiene som ble presentert. Men KSU *supplerer* ikke sine systematiske kunnskapsoversikter med anbefalinger om hva som er utbildningsmässigt önskvärt.

På bakgrunn av dette, og for å sette det hele litt på spissen, blir det korte svaret på begge Levinssons spørsmål dermed *nei*. Hvorfor det ikke er gunstig at systematiske oversikter også tar opp spørsmål om hva som er utdanningsmessig ønskelig skal jeg utdype og begrunne ved å drøfte problemer som handler om forholdet mellom kunnskap og vitenskap. Først skal jeg imidlertid kort forklare hva en systematisk kunnskapsoversikt er, hva den kan brukes til og hvorfor systematiske kunnskapsoversikter har en plass i utdanningssektoren.

## **Systematiske kunnskapsoversikter og evidensbevegelsen**

En systematisk kunnskapsoversikt gir en detaljert og nøytral (non-biased) oversikt over tilgjengelig forskning på et felt eller om et tema, og målet med å utforme en systematisk kunnskapsoversikt er å bidra til et bedre kunnskapsgrunnlag for ulike typer beslutninger, reformer og tiltak. Arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt begynner med at man identifiserer tilgjengelig, publisert forskning som kan hjelpe til med å besvare det forskningsspørsmålet som er formulert for oversikten. Det utvikles en søkestreng, og søkes i flere tidsskriftdatabaser. Systematisk reviewing følger en etablert og anerkjent metode som også sikrer at alle prosedyrer som følges blir beskrevet. Kvalitets- og relevansvurdering av artiklene skjer etter forhåndsdefinerte kriterier og klare prosedyrer for hvilke artikler som skal ekskluderes og inkluderes. (Chalmers m fl., 2002; Gough m fl., 2012). Systematiske kunnskapsoversikter inkluderer det antall relevante studier av høy kvalitet som trengs for å kunne besvare forskningsspørsmålet på en god måte. På felt hvor det er mye god forskning er det lett å lage gode kunnskapsoversikter, og kvaliteten på en systematisk kunnskapsoversikt reflekterer kvaliteten på primærstudiene.

Systematiske kunnskapsoversikter er et format i rask utvikling, og stadig flere forskere publiserer systematiske kunnskapsoversikter og forskningskartlegginger i fagfellevurderte tidsskrift. Forskjellen på en systematisk forskningskartlegging og en systematisk kunnskapsoversikt er at i en kartlegging syntetiseres ikke de inkluderte studiene. I en systematisk kunnskapsoversikt skal studiene syntetiseres, og det finnes flere synteseformat – både aggregative og konfigurative. Wendt (2016) og Levinsson og Prøitz (2017) viser at det er en tendens til at den aggregative logikken dominerer, også i de tilfellene en systematisk kunnskapsoversikt oppsummerer og syntetiserer kvalitative studier. Dette er en utfordring Kunnskapssenter for utdanning også har identifisert og tatt på alvor ved faktisk å gjennomføre en konfigurativ syntese som viser en tendens til at det kompetente barnet "forsvinner" i overgangen mellom barnehage og skole (Lillejord m fl., 2015). Analysen av primærstudiene viser at forskerne betrakter dette som uheldig.

Det er imidlertid spørsmålet man ønsker å besvare og innholdet i de inkluderte studiene som avgjør om en systematisk kunnskapsoversikt også drøfter hva som er utdanningsmessig ønskværdt, i mindre grad synteseformatet.

Det er ikke uvanlig å tro at evidensbevegelsen er et moderne fenomen, skapt av medisinerer som etablerte Cochrane Collaboration i 1993 og senere tok initiativ til Campbell Collaboration i 2000 (Biesta, 2007b). Bevegelsen oppstod imidlertid allerede på 1960-tallet, med utdanningsforskere som sentrale bidragsytere. Bolin (2010) viser at president Kennedy fikk råd fra en vitenskapelig komité om å oppsummere og syntetisere tilgjengelig forskning for å møte problemet med den forestående informasjonsekspløsjonen. I 1960-årene publiserte psykologer og utdanningsforskere artikler som dokumenterte at noen tiltak var mer effektive enn andre (Biglan & Ogden, 2008). Dessuten er Gene Glass, som var president for American Educational Research Association (AERA) i 1975-76, den som har gitt navn til metoden meta-analyse (Glass, 2015). Han publiserte i perioden 1976 og 1982 sammen med sin kone, Mary Lee Smith, flere artikler blant annet om effekten av psykoterapi og om forholdet mellom klassestørrelse og elevs læringsutbytte.

Selv om evidensbevegelsen har disse røttene i utdanningsforskning, omtales den av enkelte som et fremmedlegeme i pedagogisk forskning (Biesta 2007a; 2007b; 2010) og som

det motsatte av pedagogisk klokskap (Biesta 2012). Dermed brer det seg en redsel for at «kjølig» evidens skal skyve andre «varme» kunnskapsformer i skolen til side, skape avstand mellom lærer og elev, teknifisere pedagogisk praksis og til og med erstatte lærernes profesjonelle skjønn. Dette er trist fordi et stort problem i utdanningssektoren er at kunnskapsgrunnlaget er svakt og uklart, noe som splitter og svekker profesjonen og gjør utdanningssektoren til en politisk kasteball.

Argumentet mitt er derfor at lærerprofesjonen ikke svekkes, men styrkes, ved å få tilgang til *mer* oppsummert, faktabasert kunnskap om sentrale utdanningspraksiser som undervisning og vurdering.

Levinsson sier i sin tekst at Kunnskapssenter for utdanning har en mer eller mindre uttalt ambisjon om å styrke kunnskapen om hva som fungerer (what works). Det som står på Kunnskapssenterets hjemmeside er (sammenfattet): "Kunnskapssenter for utdanning er en faglig autonom aktør som produserer, samler, syntetiserer og sprer forskningskunnskap som er relevant for målgruppene, blant annet hva som virker og ikke virker kvalitetsfremmende i barnehage, skole, opplæring og høyere utdanning (...) For at brukerne skal forstå hvordan de skal ha nytte av forskning i sin praksis arbeider Kunnskapssenter for utdanning med spørsmål om hvordan kunnskap fra forskning møter kunnskap fra erfaring og blir relevant i hverdagen". Vi betrakter ikke oss selv som en produksjonseenhet av "what-works"- kunnskap, men anerkjenner at kunnskap fra forskning må suppleres med kunnskap fra erfaring for å kunne utvikles til profesjonskunnskap. Alle våre kunnskapsoppsummeringer inneholder dessuten mye informasjon om hva som *ikke* virker kvalitetsfremmende – av den enkle grunn at mange studier som inkluderes i en oppsummering identifiserer problemer i pedagogisk praksis. Et godt eksempel på dette finnes i en forskningskartlegging om partnerskap i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2016).

## Utdanningspolitikk

Utdanningssektoren er et stramt styrt politikkområde; politikk er foranderlig, og skolens praksis påvirkes av skiftende politiske oppfatninger. Jenssen og Lillejord (2009) har analysert begrepet *tilpasset opplæring* i policydokumenter over en periode på nesten førti år, og dokumenterer at ulike politiske regimer i Norge har gitt forskjellig innhold til begrepet. Ved hvert regjeringsskifte i perioden 1975-2009 har det kommet nye signaler til norske lærere om hvordan de skal forstå og praktisere tilpasset opplæring i sine klasserom. Dette er neppe ønskelig og styrker heller ikke profesjonen. Et viktig spørsmål å ta stilling til når man diskuterer kunnskapsgrunnlaget i utdanningssektoren blir dermed om lærerprofesjonen – i motsetning til andre profesjoner – skal akseptere at kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelsen forandrer seg hver gang nye politikere kommer til makten? Det er nemlig politikere som, med mandat fra befolkningen, i stor grad gir rammene for hva som er "utdanningsmessig ønskværdt". Et like viktig spørsmål blir følgelig om vi som forskere skal forsterke tendensen til å ideologisere pedagogisk forskning eller om vi skal bidra til å styrke lærernes kunnskapsbase på den måten vi kan best – gjennom kumulativ kunnskapsutvikling?

Jeg skal nå ta for meg de tre problemene som kan identifiseres i Levinssons tekst.

### **Første problem: deskriptive og normative spørsmål**

For det første skiller ikke Levinsson i sin tekst mellom deskriptive og normative spørsmål. En systematisk kunnskapsoversikt oppsummerer vanligvis empiriske studier, og er følgelig deskriptiv, ikke normativ. Normative spørsmål overlates normalt til politikerne, som gir de overordnede målene for skolen. Systematiske kunnskapsoversikter kan, når det er primærstudier som har undersøkt slike forhold, fortelle oss om det er mulig å realisere politikernes mål, og hva slags intenderte og ikke-intenderte konsekvenser dette kan ha.

En moderne vitenskapelig kultur bygger på erkjennelsen av at det er et viktig skille mellom er-spørsmål og bør-spørsmål. Den kunnskapen vi har om årsaksforhold bygger på erfaring og systematiske undersøkelser. Erfaringskunnskap får vi ved å observere og undersøke forhold i verden rundt oss. Spørsmål om hva som er sant og usant kan i prinsippet avgjøres empirisk. Empirisk kunnskap hjelper oss til faktakunnskap, men kan ikke samtidig vise hva som er gode mål, etisk forsvarlige vurderinger eller moralsk sett gode handlinger. Deskriptive utsagn beskriver faktiske forhold, og kan være sanne eller falske. Det normative, som kommer til uttrykk gjennom mål, verdier og normer, kan verken være sant eller usant, riktig eller galt i empirisk forstand. Fordi normative utsagn ikke beskriver fakta i verden, må de begrunnes på andre måter enn deskriptive utsagn (Grimen, 2000). Det betyr naturligvis ikke at verdispørsmål er uviktige i forskning, men de må behandles på en annen måte enn empiriske spørsmål. Derfor kan ikke systematiske kunnskapsoversikter, i tillegg til å analysere de inkluderte studiene, adressere spørsmål om hva som er «utbildningsmässigt önskvärt». Utvikling i samfunn og skole henger sammen og spørsmålet om hva som er ønsket skolepolitikk hører hjemme i den offentlige debatten om overordnede mål for skole og utdanning, hvor også lærerne deltar.

### **Andre problem: Tekniske anvisninger for handling**

Det er en misforståelse at systematiske kunnskapsoversikter bare handler om tekniske spørsmål. I arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt samler og kvalitets- og relevansvurderer et forskerteam forskningsartikler og syntetiserer så funnene fra artiklene for å kunne gi kunnskapsstatus på et forskningsfelt. Resultatet av denne prosessen gir ikke tekniske anvisninger for handling, men (mer eller mindre) godt dokumentert empirisk kunnskap om årsaksforhold.

Levinsson bruker som eksempel en kunnskapsoversikt om inkludering av Nilholm og Göransson (2015). Denne representerer et godt eksempel på at formatet systematiske kunnskapsoversikter er i rask utvikling. Her har forskerne valgt ut 30 høyt siterte artikler (15 fra USA og 15 fra England) for å kunne svare på hovedspørsmålet: hvordan vektlegges begrepet inkludering i studiene? Forskerne følger vanlige steg i systematisk reviewing, og ser i kartleggingen etter hvordan forfatterne i de 30 artiklene posisjonerer seg, hvilket teorigrunnlag de bygger på og hvordan de definerer inkludering. Forskerne konkluderer blant annet med at det er overraskende få intervensjonsstudier på feltet, at begrepet inkludering er uklart og at forskerne i liten grad diskuterer begrepet inkludering i forhold til samfunnets mål for inkludering. Denne konklusjonen er overraskende lik de konklusjonene KSU trekker i flere av sine systematiske kunnskapsoversikter.

Systematiske oversikter speiler primærforskningen, og derfor ligger kanskje ikke problemet (bare) i formatet systematiske kunnskapsoversikter eller i synteseformatet, men (også) i de primærstudiene som inngår i en systematisk kunnskapsoversikt.

Rent hypotetisk er det selvfølgelig mulig at funn fra systematiske kunnskapsoversikter kan bli brukt til tekniske formål, for eksempel ved at utdanningsadministratorene velger ut noen deler av funnene i en kunnskapsoversikt og ber lærere om å "øve" på disse. Det samme kan imidlertid utdanningsadministratorene gjøre med enhver forskningsartikkel. Hvis både empirisk og normativ forskning kan brukes til å legitimere byråkratisk-tekniske prosedyrer, befinner ikke problemet seg i formatet kunnskapsoversikter, men et annet sted.

### Tredje problem: Episteme – Fronesis – Techne

For å støtte og underbygge sine argumenter bruker Levinsson Gert Biesta, som er opptatt av at pedagogisk praksis ikke må reduseres til teknikk, men alltid også inneholde vurderinger av hva som er *utdanningsmessig ønskelig*. Slike vurderinger må skje i praksis, altså i skoler og klasserom. Som profesjon må lærere og skoleledere *både* forholde seg til aktuell utdanningspolitikk, til «beprövad erfarenhet» og til vitenskapelig kunnskap. Det er disse tre kunnskapskildene som til sammen utgjør pedagogisk profesjonskunnskap.

Slik jeg leser Biesta, inntar han en neo-aristotelisk posisjon og legger til grunn at det alltid vil være tre former for kunnskap: Episteme, fronesis og techne. Hans argument er at disse tre kunnskapsformene må kombineres og at pedagogisk praksis ikke kan reduseres til en av dem, og han kritiserer forskere som ikke anerkjenner dette (Biesta, 2015). Pedagogisk praksis er kompleks, og i likhet med medisinsk praksis, basert på ulike former for kunnskap (Lillejord, 2005). Det er derfor viktig å være klar over hvilken kunnskapsform en systematisk kunnskapsoversikt representerer – i prinsippet kan det være både episteme, fronesis og techne, avhengig av hvilket forskningsspørsmål den skal besvare. I likhet med andre profesjoner, må lærere og skoleledere ta i bruk sitt profesjonelle skjønn for å avgjøre hvilken kunnskapsform som skal ha forrang i ulike pedagogiske situasjoner. Lærere får ofte sin praksiskunnskap fra kollegaer (Cain, 2016; Rey & Gaussel, 2016; Williams & Coles, 2007) og trenger, i likhet med mange andre profesjonsgrupper, et styrket faktabasert kunnskapsgrunnlag. Derfor er det et stort behov for flere metodisk stringente systematiske kunnskapsoversikter i utdanningssektoren – og oppsummert forskning i flere formater.

### Om författaren

Solvi Lillejord er Professor og direktør for Kunnskapssenter for utdanning i Norge.

### Referanser

- Biesta, G. (2007 a). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13: 295–301
- Biesta, G. (2007 b). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. J. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.

- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE—Research on Steiner Education*, 3(1).
- Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher?: On Judgment, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 3–23). Oxford: Wiley Blackwell.
- Biglan, A., & Ogden, T. (2008). The evolution of evidence-based practices. *European Journal of Behavior Analysis*, 9(1), 81-95.
- Bolin, I. (2010). Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogikk, (Systematic Reviews, cumulative scientific work and evidence based pedagogy) *Pedagogisk forskning i Sverige* 2010 Årg. 15 nr. 2/3, pp. 164-186
- Cain, T. (2016). Denial, opposition, rejection or dissent: why do teachers contest research evidence??. *Research Papers in Education*, 1-15. <http://dx.doi.org/pva.uib.no/10.1080/02671522.2016.1225807>
- Chalmers, I., Hedges, L. and Cooper, H. (2002): A brief history of research synthesis, *Education and the Health Professions*, 25: 12-37.
- Glass, G. V. (2015). Meta-analysis at middle age: a personal history. *Research synthesis methods*, 6(3), 221-231.
- Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2012): An introduction to systematic reviews. London: Sage publications.
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009): Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica*. (3)1, 1-15
- Levinsson, M. (2017). Kan och bör systematiska översikter adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt? *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik*.
- Levinsson, M. & Proitz, T. S. (2017): The (Non-)Use of Configurative Reviews in Education, *Education Inquiry*, DOI: 10.1080/20004508.2017.1297004
- Lillejord, S. (2005): "Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning". i: *Nordisk Pedagogikk* vol. 25, nr. 2/2005, pp. 81-94.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt (Transition from kindergarten to school. A systematic review)*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*. 39(5), 550-563
- Rey, O., & Gaussel, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers: reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 577-587.
- Wendt, R. E. (2016) *Systematiske reviews og kvalitativ forskning. Inddragelse af kvalitativ forskning i systematiske reviews på uddannelsesområdet*. Ph. d.-afhandling ved Aarhus Universitet, Faculty of Arts. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational research*, 49(2), 185-206.