

Evidensbasert undervisning

Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo

13. juni 2013

Steinar Bøyum

Temaet i dag er debatten om evidensbasering, primært innan pedagogikk/ utdanningsvitenskap. Foredraget er basert på ein artikkel eg hadde i *Nytt Norsk Tidsskrift* tidlegare i år, der eg prøvde å tilbakevise nokre vanlege argument mot evidensbasert undervisning (eller EBU, som eg frå no av skal kalle det). Eg skal gå gjennom nokre av hovudpunkta i artikkelen, og så skal eg utdjupe og legge til ting der det er nødvendig. Noko av dette stoffet er henta frå ein versjon av artikkelen som er både lengre og tyngre enn den som til slutt vart trykt i NNT.

Evidensdebatten er begynt å bli gammal. For dei som er lei av han, så trur eg min diskusjon også har interesse ut over spørsmålet om evidensbasering, sidan mange av argumenta eg diskuterer også blir brukte i andre kontekstar. Dei dukkar opp med omsyn til effektforskning generelt, dei dukkar opp kring kvantitativ forskning, og dei dukkar opp i diskusjonar om testing og målstyring.

Målet mitt med artikkelen var særleg to ting. For det første ville eg unngå å stråmannsargumentasjon, som dessverre er vanleg i denne debatten, særleg mellom kritikarane. For det andre ville eg fokusere på kvaliteten av *argumenta*. Som Harald Grimen seier, evidensdebatten bør «nedmoraliseres». Det betyr også at eg ser fram til kritikk og diskusjon, og eg er open for å revidere argument og endre syn dersom det finst gode grunnar for det.

Det meste av debatten eg har lest og refererer til er internasjonal. Det finst faktisk ikkje så mange seriøse norske tekstar om EBU. Det vesle som finst er kritisk, og

det stemmer i høgste grad overeins med mine personlege erfaringar. Internasjonalt er det nok også eit fleirtal av utdanningsforskarar som er skeptiske, men der verkar det langt jamnare fordelt enn i Norge.

Policy-nivået er, ikkje overraskande, langt meir positive. I sin strategi for utdanningsforskning frå 2008 gjekk den norske regjeringa inn for “evidence-based policy and practice», og seier at ho vil prioritere “effektforskning, forskning basert på longitudinelle studiar og kvantitativ forskning ... [og] vidareføre samarbeidet med Campbell Collaboration”. Etableringa av eit nasjonalt kunnskapssenter for utdanning, som nyleg vart opna, føyer seg inn i dette mønsteret. Sjølv om det er uklart i kva grad det vil prege senteret sin aktivitet, så er det rimeleg å tru at etableringa i det minste er inspirert av evidensbevegelsen.

Avgrensing

Sidan evidensdebatten rører ved ei rekke sentrale spørsmål om profesjonar, politikk, kunnskap og vitskap, har eg måtte avgrense meg kraftig. Det burde nok fleire andre deltakarar i debatten gjort også, sidan noko av problemet med den debatten er at heilt ulike spørsmål og argument ofte blir sausa saman.

Aller først: Artikkelen min tek berre for seg *prinsipielle* argument. Det betyr at eg ikkje skal gå inn på spesifikt *metodologiske* spørsmål, til dømes om RCT. Alle metodar har sine sterke og svake sider, og ein må gjerne kritisere dårlege RCT-design eller peike på utfordringar med å gjere ein RCT, men det aleine utgjer ingen prinsipiell kritikk av EBU eller RCT.

Eg skal heller ikkje gå inn på *historia* til evidensbevegelsen. Kvifor bevegelsen oppstod når han gjorde, og kva det heile eventuelt har med ny-liberalisme og new public management å gjere, skal ikkje bry oss her.

Vidare skal eg ikkje gå inn på dei politiske sidene, for eksempel den rolla som dedikerte organisasjonar spelar (Campbell, Cochrane, Clearinghouse, Kunnskapssenter osv). Det kunne vore interessant å diskutere for eksempel om ein skal kunne tvinge lærarar til å bruke visse metodar dersom det er solid belegg for at dei verkar klart betre enn alternativa, men det får bli ein annan gong (som profesjonsutøvar sjølv er eg naturlegvis mot slik tvang; som far til barn i skulen er eg meir usikker).

Eg skal heller ikkje ta for meg filosofiske spørsmål om kausalitet. Eg har ein kjenning som forskar på kausalitetsomgrep i vitenskapane, og ho hevdar at ein umulig kan seie noko som helst verdifullt om evidensbasing før ein har ein adekvat kausalitetsteori. Men no er det slik at ho også hevdar at ein strengt tatt ikkje kan gjere noko som helst før ein har slik teori, så eg trur me har litt ulikt syn på *forholdet* mellom filosofi og livet for øvrig.

Og til sist: Det er ganske vanleg å kritisere evidensbevegelsen for det han *ikkje* er oppteken av, for eksempel at han berre ser på kva som verkar og ikkje kvifor. Den typen kritikk skal eg ikkje ta opp. Det korte svaret er at ingen kan seie alt, og det at ein går inn for f.eks. RCT betyr ikkje at ein går imot f.eks. intervjustudiar.

Positivism

Eg har også prøvd å unngå omgrepet positivisme i min diskusjon. Eg må tilstå at eg ofte har store vanskar med å forstå kva «positivisme» betyr, i alle fall i pedagogiske kretsar, anna enn at det har noko å gjere med objektivitet og kvantitative metodar.

Men nesten uansett kva «positivisme» betyr, er det slett ikkje opplagt at EBU “føreset” eller “kviler på” positivisme. Ein av dei skarpaste evidenskritikarane i Noreg er Tor-Johan Ekeland, og han reknar det som utvilsamt at evidensbevegelsen kviler på eit positivistisk kunnskapssyn.

I 1977 skreiv Hans Skjervheim essayet “Det instrumentalistiske mistaket” der han kritiserte pedagogikken for å sjå danningprosessar som noko ein kan måle og kontrollere på same måte som tekniske prosessar i industrien. Det var ein pedagogikk som på den tida var på god veg inn i ei evidensbasert blindgate. Dagens situasjon er langt verre. Forkledd som “evidensbasert kunnskap” blomstrar nypositivismen (2007, s. 10)

I likskap med Harald Grimen er eg skeptisk til om denne koplinga er fruktbar. Eit positivistisk vitskapssyn, kva enn det no er, treng ikkje implisere støtte til EBU, og vice versa. Det er heller ikkje nokon opplagt samanheng mellom RCT og positivisme. På same måte som forholdet mellom teori og praksis er forholdet mellom vitskapsfilosofi og metodologi logisk sett altfor komplisert til at ein kan fange det inn med uttrykk som “føreset” eller “basert på” (SLIDE). Det er riktig at ein metodologi, som alt anna, har filosofiske føresetnadar, men det er ikkje det same som å seie at ein metodologi føreset ein *bestemt* filosofi, for motstridande filosofiske teoriar kan gjerne ha ting felles. Sagt med andre ord, ein kan vere tilhengjar av EBU og vere noko heilt anna enn ein positivist, og ein kan vere positivist og vere noko heilt anna enn ein tilhengjar av EBU.

Eg vil påstå, sjølv om det ikkje er noko i artikkelen min som kviler på dette, at EBU er meir epistemologisk *beskjeden* enn motstandarane går ut frå. Det utelukkar ikkje at enkeltforskarar kan gi ein meir epistemologisk ladd utgreiing av EBU, men i seg sjølv treng ikkje EBU kome med særleg tung filosofisk bagasje. Kjernen i EBU er for det første at det innan utdanning ofte er nyttig å finne ut kva som verkar best og for det andre at RCT (og systematiske oversikter over slike og liknande studiar) er den beste eller ein av dei beste måtane å finne det ut på. Verre er det ikkje.

Instrumentalisme

Klagen om at EBU er «instrumentalistisk» er vanlig i norsk debatt, ofte influert av Hans Skjervheim, men finst også internasjonalt. Problemet med dette argumentet at det smuldrar opp når ein prøver å presisere det.

Kjernen i omgrepet “instrumentalisme” synest vere ein tilstand der ein har klart definerte mål for ein gitt aktivitet, og der desse måla er *eksterne* i forhold til aktiviteten. Dette blir moralsk problematisk når aktiviteten er sosial, sidan ein då behandlar ein andre menneske som middel, og innanfor eit kantiansk moralsyn er dette galt fordi ein då behandlar dei som om dei var ting. Tanken synest å vere at dersom ein har klart definerte mål for undervisning, samt førehandsbestemte handlingsreglar for korleis ein skal nå desse måla (dvs. undervisningsmetodar), så gjer ein elevane om til ting eller middel. Ein «objektiverer» dei, som det heiter.

Dette er min eksplisering av eit argument som ofte forblir halvvegs implisitt, og dersom nokon har ein betre tolking av instrumentalismeomgrepet så vil eg vere glad for å høyre det.

Slik eg ser det, kviler argumentet på ein uklarleik, og når me tek vekk den uklarleiken, så mister argumentet si kraft.

Dersom argumentet seier at det er galt å behandle nokon som middel *overhodet*, og at det er galt å ha eksterne mål for undervisning og opplæring *overhodet*, så trur eg dei fleste vil vere einige i at dette er altfor sterkt. Foreldre har til dømes mange mål for oppsedinga av barna sine. Nokon har fleire mål enn andre, og nokon har meir spesifikke mål enn andre, men alle har det. Det same gjeld lærarar, skular og utdanningssystem. Dette er ein type kvardagsinstrumentalisme som etter mitt syn er både uproblematisk og uunngåeleg. Og poenget mitt er at EBU ikkje treng føresetje nokon sterkare form for instrumentalisme enn dette.

Dersom argumentet på den andre sida seier at det er galt å behandle nokon *berre* som middel, og at det er galt å *berre* bry seg om eksterne mål for undervisning og oppseding, så er det langt meir rimeleg, men også noko som alle i debatten vil vere einige i. Såvidt eg veit er det ingen evidenstillhengjar som har meint at ein skal drive mål/middel-forsking utan å bry seg om kvaliteten på måla og legitimiteten av midla *i det heile*.

Som nemnd i ein fotnote finst det også ei litt anna tyding av «instrumentalisme»: I diskusjonar om utdanningspolitikk betyr ofte instrumentalisme at ein er for opptatt av økonomiske omsyn, til dømes at utdanning skal bidra til nasjonen si konkurranseevne i den globale økonomien. Men det er ikkje denne tydinga som er operativ i evidenskritikarane sitt instrumentalismeargument, sjølv om det kan godt vere at enkelte aktørar sitt fokus på kvalitet og “what works” verkeleg er motivert av ein slik instrumentalistisk utdanningspolitikk. Uansett er det ikkje nokon nødvendig samanheng mellom desse to instrumentalismeomgrepa. Ein kan for eksempel gjerne argumentere for eigenverdien av utdanning, eller eigenverdien av dei ulike typane kunnskap som utdanning prøver å formidle, til dømes eigenverdien av historisk kunnskap, og samtidig leite etter kva metodar som verkar best for å formidle slik kunnskap.

Normativitet

Eit anna vanleg argument er normativitetsargumentet. Her hevder ein gjerne at undervisning er eit normativt eller verdiladd fenomen. Kva syn ein har på utdanning og undervisning involverer moralske oppfatningar om kva eit godt liv er, kva menneskeleg vekst er, kva eit godt samfunn er osv. Og slike spørsmål er det usemje om, både i og mellom samfunn. Ein kan derfor ikkje svare på dei med empirisk forsking. Dei er normative, ikkje tekniske spørsmål.

Det korte og kjedelege svaret på dette argumentet er at det finst mange ulike typar spørsmål innan utdanning og undervisning. Men tre ting er særleg viktig å merke seg:

For det første: Sjølv om spørsmålet om kva mål ein skal ha for utdanning er normative spørsmål, og noko det er usemje om, så kan ein vere einige om meir underordna mål. Det er stor usemje i pedagogisk filosofi om utdanninga sitt overordna mål, men dei fleste er einige om at barn skal lære seg å lese, rekne, skrive, kunne ein del historie osv.

For det andre: Sjølv om spørsmål om mål er normative, kan spørsmål om middel vere faktuelle. Prinsipielt sett er ikkje situasjonen innan pedagogikk annleis enn i f.eks. medisin og psykiatri. Kva ein reknar som sjukdommar til dels normative spørsmål, men det utelukkar ikkje at ein forske etter dei beste metodane for å førebyggje eller kurere sjukdommane.

For det tredje: Mange spørsmål innan undervisning er for dei fleste av oss ikkje moralske spørsmål, men spørsmål om kva som rett og slett funkar best. Men: Å hevde at noen eller mange spørsmål er av denne typen er naturlegvis ikkje å hevde at *alle* spørsmål er det. Å hevde, slik Gert Biesta gjer, at evidenstillhengjarar *berre* er opptatt av “what works” og at dei reduserer *alle* pedagogiske spørsmål til effektivitetsspørsmål, utan omsyn til om midla er moralsk forsvarlege eller ikkje, er nettopp den typen karikering av motstandarane ein må unngå, og som det dessverre finst altfor mykje av i denne debatten.

Skjønn

Neste argument er at EBU vil eliminere det profesjonelle skjønnnet. Som nemnd i artikkelen, er dette ganske enkelt feil. I Harald Grimens ord: «Ingen har, så langt jeg har sett, argumentert for at målet med evidensbasering er å eliminere skjønn i

profesjonsutøvelsen. Evidenstenkningen er ett av flere forslag til hvordan profesjonelt skjønn kan gjøres mer tilregnelig og ansvarlig» (Grimen, 2009, s. 211).

Eit anna spørsmål er om EBU vil *reduere* bruken av eller rommet for skjønn. Eg er usikker på om det er den beste måten å formulere det på, men ein måte å representere det komprimerte resonnementet i artikkelen min er som i diagrammet på sliden over.

Skjønn er eit fleirtydig omgrep, og leier oss inn i eit stort og komplisert felt. Men på mange måtar trur eg skjønnargumentet er ein «red herring» i evidensdebatten. Det er ikkje skjønnets evidenstillhengjaren vil redusere, men *fordommar*. Det kan vere verdt å minne om, også i forhold til det tidlegare instrumentalismeargumentet, at læraren, naturlegvis, allereie baserer seg på oppfatningar om kva som verkar og ikkje verkar. Spørsmålet er kor *baldbare* desse oppfatningane er. Det er det spørsmålet evidenstillhengjaren vil fokusere på.

Men i staden for å repetere ting som står i artikkelen, skal heller sjå på eit skjønnargument som eg ikkje fekk plass til i artikkelen, og som er formulert av David Carr.

Carr skil mellom to typar aktivitetar. På den ein sida har ein aktivitetar basert på tekniske ferdigheiter, som til dømes det å reparere ein bil. Her har ein bestemte prosedyrar som ein må følgje, og som ein kan trene seg opp til å følgje på gode eller mindre gode måtar. På den andre sida har ein grunnleggande trekk ved det menneskelege tilværet som ikkje let seg kodifisere på same måte. Kjærleik og venskap er to eksempel. Sjølv om ein kan få gode råd, enten gjennom lesing eller frå vener, om korleis ein kan bli ein betre ven, så er ikkje det å vere ein ven basert på tekniske ferdigheiter. Ein lærer seg ikkje å bli ein god ven gjennom å øve på å følgje reglar, i følgje dette argumentet, heller ikkje dersom desse venskapsreglane

skulle vere godt belagt gjennom psykologisk forskning. Ingen ropar etter å gjere venskap til ein evidensbasert praksis. Påstanden til Carr er at det å vere ein lærar er meir som den andre typen aktivitet enn den første. Kjærleik, venskap og undervisning er, seier han, pre-teoretiske og pre-tekniske aspekt ved menneskelivet, og det er dette evidensbevegelsen overser.

Dessverre er ikkje dette argumentet så overtydande som det høyrer ut, sjølv om det naturlegvis er forskjellar (og likskapar) mellom bilreparasjon og undervisning. Grunnlaget for Carrs distinksjon ligg nettopp i omgrepet skjønn. Forskjellen går mellom aktivitetar der det å følgje reglar er tilstrekkeleg og aktivitetar der det ikkje er det. Bilmekanikk er av den første typen, medan venskap og lærarverksemd er av den andre, seier han. Ein kan følgje visse reglar for korleis å vere ein god ven eller lærar, utan dermed automatisk å bli ein god ven eller lærar, og omgrepet skjønn viser nettopp til denne avstanden mellom regel og handling.

Problemet med dette skiljet, og måten Carr gjer det på, er at dei fleste tekniske ferdigheiter også krev skjønn. Å sitje med manualen vil aldri vere tilstrekkeleg for ein lærar (eller lege), men det er heller ikkje tilstrekkeleg for bilmekanikarar eller andre handverkarar, og dermed fell grunnlaget for den prinsipielle avvisinga av relevansen av reglar for undervisning bort. Så pussig nok er det her evidenskritikaren som underkjenner den rolla som skjønn spelar, ved at han kviler på ein ide om aktivitetar der skjønn *ikkje* spelar ein rolle.

Kontekstualitet

Eit av dei vanlegaste argumenta er at EBU ignorerer undervisninga sin *kontekstualitet*. Dette argumentet finn me f.eks. i Utdanningsforbundet sitt temanotat om evidensbasering:

[Evidenstillhengerne] har et manglende blikk for betydningen av kontekst. RCT undervurderer at vitenskapelig kunnskap også er påvirket av for eksempel sosiokulturelle faktorer. Politiske og administrative tradisjoner, normer og kulturer, samt lokale forhold utgjør alle rammer som virker inn på om gitte innsatser eller tiltak virker (2008, s. 16)

Kva kontekstualitet betyr, er dessverre ikkje alltid klart, men eg trur det følgjande er ei rimeleg tolking: Undervisningsmetodar som verkar på ein elev, klasse eller skule, treng ikkje gjere det på ein annan, og det som verkar på ein stad eller eit tidspunkt, treng ikkje gjere det på andre stader eller andre tidspunkt.

Mitt svar på dette er tredelt:

For det første: Ja, det er rimelig å tru at undervisning er eit kontekstuel fenomen i denne tydinga. Men evidenstillhengjaren treng heller ikkje nekte for dette. Eg har endå ikkje lest ein evidenstillhengjar som vil påstå at ein med slik effekt-forskning kan finne svar som er gyldige over alt og til alle tider. Eg trur dei fleste av dei vil vere svært godt nøgd om ein finn fram til ting som sannsynlegvis verkar godt, i vår kultur, i overskueleg framtid.

For det andre: Det finst grader av kontekstualitet. Det eine ytterpunktet er at ein kan formulere universelle lover for alt som skjer i undervisning. For kvart læringsmål ville det då vere ei oppskrift, eit metodesett som garanterte måloppnåing, uavhengig av tid, stad og elev. Det andre ytterpunktet er at kva undervisningsmetode som verkar avheng fullstendig av den partikulære konteksten og at denne alltid er unik. Det er rimelig å tru at undervisning, på same måte som dei aller fleste andre sosiale fenomen, er plassert mellom desse to ytterpunkta.

For det tredje: Kvar undervisning er plassert mellom desse to ytterpunkta, treng ein forskning på kva metodar som verkar og ikkje verkar for å fastslå. Det er ikkje noko ein kan vite *a priori*. Kontekstualitetsargumentet kan difor ikkje brukast som

eit argument *mot* evidensforsking, slik det dessverre ofte (verkar det på meg) blir brukt innan pedagogikk.

Kompleksitet

Ein nær slektning av kontekstualitetsargumentet er kompleksitetsargument. Dette argumentet seier at det pedagogiske feltet, med sitt mangfald av elevar og lærarar, mål og metodar, kortsiktige og langsiktige effektar, er altfor kompleks til at ein kan kome fram til kunnskap om kva som verkar og ikkje verkar.

Dette kan vere både eit prinsipielt og eit praktisk argument. Det er det første dersom ein seier at kompleksiteten gjer det *umulig* å kome fram til kunnskap om kausalitet i undervisning. Det er det andre dersom ein seier at kompleksiteten gjer det *vanskeleg* å kome fram til slik kunnskap.

Problemet med dette argumentet er det same som med kontekstualitetsargumentet. Korleis *veit* me at undervisning er så kompleks eller komplisert? Ein kan ikkje vite kor mange av dei variablane som inngår i eit klasserom som er kausalt effektive i høve til læring *før* ein har gjennomført den nødvendige forskinga. Spørsmålet om kva som verkar og ikkje verkar er prinsipielt primært i forhold til spørsmålet om kor komplekse undervisningssituasjonar er. Forsking kan vise at ting er meir komplisert enn me trur, men forskning kan også vise at ting er enklare enn me trur.

Ein kan også legge til at det slett ikkje er opplagt at pedagogikken sitt objekt er så mykje meir kompleks enn andre vitenskapar sitt. Philip Davies hevdar for eksempel at dette argumentet undervurderer kompleksiteten innan, for eksempel, helsefeltet, og at utdanningsforsking derfor ikkje er i noko særstilling. Dessutan vil ein evidenstillhengjar typisk sjå kompleksitet som ei utfordring, ein knute som det

er forskinga si oppgåve å løyse opp, snarare enn som eit uoverstigeleg hinder som stoppar evidensprosjektet frå å kome i gang.

Identifikasjon

Eg skal no gå over til to argument som eg ikkje diskuterte i artikkelen. Det første kan ein sjå på som ein djupare versjon av eit kontekstualitetsargument. Medan kontekstualitetsargumentet slik eg presenterte det gjekk ut på at *effekten* av intervensjonen er kontekstuellt avhengig, går identifikasjonsargumentet ut på at *identiteten* til intervensjonen er kontekstuellt avhengig.

For å gjennomføre ein RCT er det to føresetnadar som må vere oppfylt. For det første må intervensjonen (middelet) og resultatet (målet) operasjonaliserast på ein slik måte at det er rimeleg klart om (og i kva grad) intervensjonen er utført og resultatet oppnådd. For det andre må intervensjon og resultat vere identifiserbare transkontekstuellt, dvs. ein må kunne identifisere same intervensjon og resultat på tvers av kontekstar (individ, klassar, skular osv.).

Det eg her skal kalle “identifikasjonsargumentet”, problematiserer desse føresetnadane. Dette argumentet som kjem i ein sterk og ein svak versjon. Eg skal her fokusere på intervensjonen, men det same gjeld resultatet, dvs., som oftast, læringsutbyttet.

Kjernen i identifikasjonsargumentet er at sjølve *meninga* til termene som peikar ut intervensjonen er kontekstuellt determinert (i denne sterke versjonen) eller sensitiv (i den svake versjonen). Tenk at me har ein metastudie om effekten av at ein lærar gir mykje ros eller ei. Denne metastudien kan innehalde mange perfekt gjennomførte RCT's, men dersom det varierer sterkt kva «ros» betyr frå kontekst til kontekst, frå lærer til lærer, gruppe til gruppe osv., kan ein ikkje meningsfullt seie at alle i intervensjonsgruppa gjer *det same*. Alle har fått beskjed om å rose, og

alle meiner å ha gjort det, men dei kan likevel ha gjort ganske så forskjellige ting. Forskarane kan naturlegvis spesifisere meir nøyaktig kva lærarane skal gjere, men då oppstår berre problemet på nytt på neste nivå.

Ved nærare ettertanke vil nok dei fleste vedgå at den sterke versjonen er for sterk. Då seier ein nemleg at den konstitutive relasjonen er så intim at det er umulig å identifisere den same intervensjonen på tvers av kontekster. Og det er ein meir radikal påstand enn dei fleste vil vere villige til å svelgje. Det vil nemleg bety at ein ikkje kan snakke om metodar som verkar meir eller mindre godt i det heile. Av det følgjer det også at ein heller ikkje kan hevde at kva som verkar er kontekstuel bestemt, for ein kunne då ikkje ha identifisert kva det er som verkar på ulike måtar i ulike kontekstar. Det sterke identifikasjonsargumentet undergrev slik det kausale kontekstualitetsargumentet. Og dersom ein ikkje kan identifisere intervensjon (undervisningsmetode) og resultat (oppnåing av læringsmål) på tvers av kontekstar, er det også tvilsamt om ein i det heile tatt kan snakke om metodar og læring, sidan kva ein lærar gjer og ein elev lærer i ein klasse, skule eller kultur aldri kan vere “det same” som det ein lærar gjer eller ein elev lærer i ein annan klasse, skule eller kultur.

Ein svakare versjon av argumentet nøyer seg med å seie at det er *vanskeleg* å identifisere intervensjon på tvers av kontekstar. Dette er langt meir plausibelt, men det representerer ikkje nokon prinsipiell kritikk av EBU. Korleis ein skal definere og operasjonalisere termar er eit praktisk problem som ein møter *i* forskning, ikkje eit prinsipielt problem *med* forskning av ein viss type, slik f.eks. Martyn Hammersley presenterer det som. Sjølv om ein ikkje umiddelbart kjem på ein god måte å operasjonalisere til dømes “kritisk tenking” på, betyr ikkje det at det er umulig. Det er ein del av forskingsprosessen å finne det ut. Det er ikkje sikkert det let seg gjere på ein god måte, men det er ikkje noko ein kan konstatere a priori.

Cartwright

Til sist må eg seie at par ord om Nancy Cartwright. Det kan verke underleg å konkludere med at det ikkje finst gyldige filosofiske argument mot EBP når ein av dei fremste vitenskapsfilosofane i verda dei siste åra har engasjert seg i ein tilsynelatande kritikk av EBP. Dei fleste argumenta til Cartwright er likevel slikt som også nokolunde edruelege evidenstillhengjarar vil vere heilt einig i.

Cartwright trekk for eksempel fram at det er ulemper ved RCT's, først og fremst at metoden involverer ein "trade-off" mellom intern og ekstern validitet. I praksis er det dessutan vanskeleg å få til perfekte RCTs (deltakarar droppar til dømes ut). Følgjeleg hevdar ho at det ikkje finst nokon universelt beste metode: Kva metode ein bør bruke, heng saman med kva ein vil vite, kva ein allereie veit, og kva kontekst ein er i. Vidare legg ho vekt på at det er vanskeleg å slutte frå kausalitet i testpopulasjon til målpopulasjon, og at slike slutningar aldri kan bli ein reint mekanisk sak. Vegane frå solid evidens til klok implementering er difor lang og kronglet.

Alt dette er riktig og viktig. Men det er også noko som ein evidensforkjempar kan vere heilt einig i. At denne kritikken ikkje er ei avvising av evidensbasing *per se*, viser seg også i den retninga som Cartwright si tenking om temaet har utvikla seg i. Medan ho tidlegare klaga evidensbevegelsen for å mangle ein adekvat teori om evidens, har ho no prøvd å utarbeide ein slik teori. Då blir det tydeleg at ho strengt tatt ikkje er kritisk til evidensbasing, men at ho vil ha ei djupare og meir utførleg forståing av evidens og kausalitet. I dei siste tekstane sine aksepterer ho til og med RCT som ein "gold standard". Så for evidenskritikarar er Cartwright ikkje så lite av ein «false friend».

Avslutning

Eg har kollegaer som driv store RCT's innan NAV-systemet om kva tiltak som fungerer best for å få ned sjukefråvær og for å få uføretrygda tilbake i arbeid. Desse kollegaene er sterke metodologisk, og dei kjenner godt til den typen argument som eg har vore gjennom her. Men dei reknar ikkje argumenta som avgjerande, og dei meiner å ha kome fram til tiltak og program som verkar godt. Å drive slik forskning er naturlegvis vanskeleg, men hindra er ikkje uoverstigelege, og sjukefråvær er eit område som ikkje er mindre komplisert, mindre kontekstuellet eller mindre normativt ladd enn undervisning og utdanning.

Men på eit punkt er eg mindre optimistisk enn dei. Eg har mine tvil om kor *baldbare* funna er, dvs. kor *lenge* dei er gyldige. Ein grunn til det er at sjukefråvær er eit område med ganske stor risiko for strategiske handlingar. Arbeidsgivarar og arbeidstakarar kan endre si åtferd nettopp som følgje av nye reglar og nye opplegg. Dette er kva ein kan kalle eit *looping effect*-argument, og det gjeld på alle sosiale område, inkludert undervisning. Sjølv om ein med effektforskning av strengaste type skulle finne metodar som verkar godt dei fleste plassar, så er det alltid ein risiko for at elevane (eller lærarane) på sikt vil endre seg, *nettopp som ein reaksjon på implementeringa av metoden*, og det på ein slik måte at metoden ikkje verkar lengre.

Dette er eit godt argument for kvifor naturlover og sosiale reglar, eller «natural kinds» og «human kinds», er prinsipielt forskjellige, men det held ikkje som eit prinsipielt argument mot EBU. Snarare er det kva eg i artikkelen kalla eit *praktisk kontekstualitetsargument*.

Det er rimeleg å tru at det vil variere frå område til område kor sterke slike looping effects er. På den eine sida kan det godt vere at tiltak som tidlegare verka godt mot mobbing, ikkje verkar lengre, fordi mobbarane er strategiske aktørar, og når dei blir kjent og vant med mobbetiltaka, så finn dei omvegar rundt dei nye

reglane (f.eks. ved å begynne med meir usynleg mobbing). Så det kan vere eit område med store looping effects. På den andre sida: Dersom det skulle vise seg at små klassar har positiv innverknad på leseopplæring på første trinn, så er det vel meir tvilsamt om det vil ha nokon å seie at elevane sjølv veit om dette.

Men dette er likevel eit praktisk argument, ikkje eit prinsipielt. Og den vesentlege forskjellen er at medan prinsipielle argument seier at evidensbasing er teoretisk umulig eller moralsk forkasteleg eller noko slikt, og at ein derfor ikkje ein gong bør prøve på det, så seier praktiske argument at evidensbasing er svært vanskeleg, men for all del, la oss prøve. Etter mitt syn er ei slik pragmatisk holdning til evidensbasing meir rimeleg enn den prinsipielle avvisinga som deler av pedagogikken dessverre er kjenneteikna av.