

# Kulturkamp

De fleste vil nok være enige i, at skolen ikke er et hospital. Ikke desto mindre er et væsentligt træk ved hospitalsbehandlingen ved at trænge ind i skolen, nemlig princippet om evidens. Altså det forhold, at behandlingen af sygdomme baserer sig på naturvidenskabelige forskningsprocedurer, som bygger på de såkaldte randomiserede kontrolgruppeundersøgelser og heraf afledte fastlagte centrale standarder for behandlingen.

Især inspireret af USA er denne trend nu også kommet til det danske uddannelsesvæsen: lærernes professionelle praksis skal være "evidence based" og "scientific" og bygge på store kumulative undersøgelser, klare standarder udsendt fra centralt hold og hertil massevis af tests. Som i den amerikanske uddannelsespolitik, er der nu også i dansk uddannelsespolitik kræfter som sætter lighedstegn mellem videnskabelighed og naturvidenskabelig funderet positivistisk forskning, således at man kun vil tale om, at der foreligger videnskabeligt belæg eller "evidens", hvis der bygges på forskning, som mener at kunne pege på "sandheder" i form af entydige årsags-virknings sammenhænge, f.ex. mellem kvaliteten af lærernes metoder og elevernes testresultater.

En gruppe af forskere fra Danmarks Pædagogiske Universitet har fundet denne udvikling så fagligt foruroligende, at de med en lille slagkraftig grøn bog har tændt den røde blinkende lampe. Det drejer sig om fem forskere fra DPU's Forskningsprogram om Profession, Erhverv og Ledelse: lektor og forskningsprogramleder Lejf Moos, lektor John Krejsler, lektor Katrin Hjort, professor Per Fibæk Laursen og forskningsassistent Karen Bønløkke Braad. Deres kollektive skrift ridser den udebane op, som de begrundet mener at befinde sig på. Og der rejses udover hovedtemaet om evidens-diskussionen ("mellem entydighed og mangfoldighed") tre sidetemaer ("evidensbaseret undervisning?", "evidensbaseret skoleledelse?" og "Hvad virker i læreruddannelsen?").

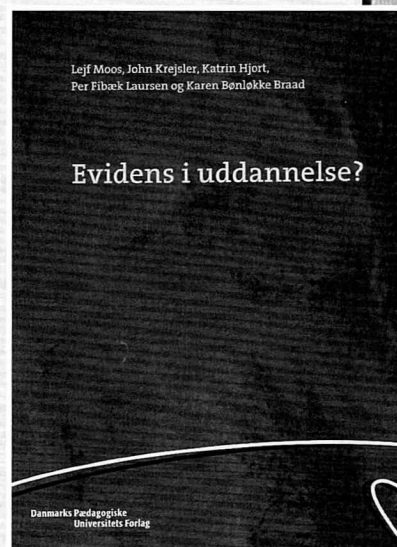
Der er tale om et kampskrift i den forstand, at forfattergruppen ser skriftet som et indlæg i en kulturkamp, som handler om retten til at definere de begreber, der skal bruges i forbindelse med talen om pædagogik, opdragelse og undervisning. Og da forfatterne, so far, ikke har bøjet nakken for det tendentielt monopoliserende evidens vidensbegreb, bliver der også på kort plads aflivet nogle myter samt præsenteret noget sikker viden om skolepædagogiske forhold.

Ifølge de fem forskere findes der ikke enkle opskrifter på god undervisning. Men der findes masser af evidens for karakteristika ved god undervisning. Til formodentlig irritation for de evidens-troende og scientistiske, sætter denne forskning læreren i centrum. Der findes således ifølge disse forskere masser af evidens for god undervisning, som generelt konkluderer, at det er lærerens undervisning og relation til eleverne, der er den vigtigste faktor.

Det fremhæves videre, at det giver kvalitet i undervisningen, når der er:

- en klar struktur i undervisningen, hvor tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter i et positivt læringsorienteret klima.
- klarhed over indholdet og en forståelsesorienteret kommunikation.
- brug af flere undervisningsformer, undervisningsmetoder og individualiserede krav.
- hensigtsmæssige øvelser eller træning med gennemskuelige forventninger i gennemtænkte omgivelser.
- struktureret indhold, læreren er en tydelig leder af arbejdet og vurderer elevernes udbytte.

li-



Bogen kan bestilles via Danmarks Pædagogiske Universitets Forlags hjemmeside - [www.dpu.dk/forlag](http://www.dpu.dk/forlag)  
<<http://www.dpu.dk/forlag>>



# Evidens i uddannelse?<sup>1)</sup>

---

Af Lejf Moos, John Krejsler, Katrin Hjort,  
Per Fibæk Laursen, Karen Bønløkke Braad

Risikoen for, at alle skæres over én kam, og alle gøres ens, løber man ind i, når man hævder, at alle landes uddannelser skal måles med samme alen.

**D**enne artikel diskuterer evidens-begrebet i uddannelse. Vi gør det, fordi begrebet er på vej til at få stor betydning i den danske uddannelsespolitiske diskussion. Det er et nyt begreb i denne sammenhæng og behæftet med megen usikkerhed og uklarhed. Vi ønsker at bidrage til en afklaring af, hvad man kan mene, når man siger, at en praksis eller en viden er evidensbaseret. Afklaringen starter ikke på et nulpunkt. Evidensbegrebet har – inden det dukker op i den danske diskussion – en international fortid, som på godt og ondt er med til at præge det. Begrebet indgår samtidig i den uddannelsespolitiske diskussion, som allerede foregår løbende, og som handler om retten til at definere de begreber, vi bruger, når vi taler om pædagogik, opdragelse og uddannelse. Det er en kulturkamp, som også kan ses i dette skrift. I forfattergruppen er der forskellige opfattelser af, hvor konstruktivt evidensbegrebets indførelse kan blive for udviklingen af den pædagogiske forskning og praksis. Nogle af os er mere skeptiske end andre, men vi har valgt at skrive sammen som én forfatter for at demonstrere, at diskussionen er så vigtig, at vi

må tage den internt i de pædagogiske miljøer og på tværs af miljøerne, – og fordi vi selv har haft stor nytte af diskussionerne. Den aktuelle anledning til at diskutere evidensbegrebet er det review af den pædagogiske forskning i Danmark, som OECD har gennemført i 2004, og som både Undervisningsministeriet og Ministeriet for videnskab, teknologi og udvikling har læst og kommenteret med stor interesse. OECD reviewet har ikke interesseret sig for at undersøge forskningens kvalitet. Man har interesseret sig for, om forskningens opfylder sit formål ved at producere, samle, distribuere og anvende viden, som praktikere og politikere kan trække på. Man interesserer sig i OECD-reviewet ikke meget for, hvad det er for en viden, der skal distribueres, blot at der skal distribueres.

I OECD udmeldingen kan vi se, at der er hentet inspiration fra sundhedssystemernes bestræbelser på at professionalisere ydelserne og samtidig nedsætte farerne for at skulle betale store erstatninger til fejlbehandlede patienter. I sundhedssystemerne har man især satset på naturvidenskabelige forskningsprocedurer som blandt andet bygger på 'Randomiserede Controllerede Tests', (RCT-studier), og på centralt fastlagte standarder. I den amerikanske lov for grundskolen 'No Child Left Behind' taler man på lignende vis om, at den professionelle praksis skal være evidence-based, 'scientific' samt bygge på store, kumulative undersøgelser, klare centrale standarder og tests. Der er således en tydelig tendens til, at man i den nuværende amerikanske uddannelsespolitik sætter lighedstegn mellem videnskabelighed og naturvidenskabelig inspireret, positivistisk forskning, således at man kun vil tale om, at der foreligger videnskabeligt belæg eller evidensbaseret forskning eller praksis, hvis der bygges på forskning, som mener at kunne pege på "sandheder" i form af entydige årsags-virknings sammenhænge, f.eks. mellem lærernes adfærd og elevernes testresultater.

Blandt mange faktorer bag denne udvikling skal vi her blot pege på tendensen til retsliggørelse af samfundet. Mest udpræget kender vi det fra USA, hvor

offentlige såvel som private virksomheder og institutioner risikerer at blive anklaget for, at varen ikke lever op til forventningerne og reklamerne, at sundhedssystemet fejlbehandler en patient, eller at uddannelsessystemet ikke tilstrækkelig energisk får eleverne til at tilegne sig et sæt basis-kundskaber. De mange retssager med store erstatningskrav har fået virksomheder til at kvalitetssikre deres produkter og tjenesteydelser. Et outreret eksempel er f.eks. at skrive på kaffekruset, at køberen skal være forsigtig, for kaffen er varm. Inden for sundhedssektoren forsøger man at udvikle standardprocedurer for behandlinger, som kan sikre mod fejltagelser. På uddannelsesområdet kan udviklingen af 'best practice' og standardiserede programmer, som siges at bygge på evidens, ses som et udtryk for lignende tendenser.

#### EVIDENSBEGREBER

Det er på denne baggrund betænkeligt, hvis man gør evidensbegrebet til ét entydigt begreb, sådan som der er tendens til i dele af den amerikanske diskussion og i OECD reviewet. Hvis man forsøger det, får den generaliserede, kumulative og (quasi-) eksperimentelt testede viden, der forsøger at pege på entydige sandheder, forrang. Vi mener tværtimod, at der findes mange former for 'sikker viden'. Den type evidens-kriterier, man anvender må således ses i forhold til "naturen" af det vidensområde, som man ønsker at udtale sig fornuftigt om: Mht. pædagogik og uddannelsesforskning: de komplicerede og konstant foranderlige processer, der finder sted i forbindelse med læring og videnskonstruktion, opdragelse og undervisning i forskellige kulturelle og sociale kontekster.

I forlængelse heraf, kan man tale om at skelne mellem, om viden er rimelig eller urimelig i forhold til at belyse en bestemt praksis (Rasmussen, 2005). Denne form for evidens vil vi kalde 'lokal evidens' – viden med en stærk kontekststopmærksomhed. 'Den lokale evidens' er resultat af former for videnskabelse, der sigter imod at være så sensitiv som muligt over for konkrete og specifikke, situationelle og individuelle forhold og forskelle som muligt. I denne viden indgår også oplevelses- og

erfaringsbaseret viden om, at "noget tydeligt virker" i en given situation.

Som en anden pol kan man tale om *global evidens*, forstået som en viden, der borttænker en del af konteksten og generaliserer sine resultater over et bredere felt, f.eks. alle danske skoler af en vis størrelse, alle danske skoleledere eller alle danske lærere. Her medtænkes kun det antal faktorer, der er relevant for, at man kan sige noget interessant om ligheder og forskelle mellem de undersøgte fænomener (altså fx historiske, samfundsmæssige og institutionelle forhold etc. etc.) Men der er stadig plads til fortolkninger og diskussioner af, hvilke faktorer, det er nødvendigt at medtænke. I disse former for videnskabelighed skelner man ganske vist mellem sand og falsk viden. Men det gøres ud fra sandhedskriterier, som konstrueres i forhold til de perspektiver, man anlægger på det undersøgte felt. Hvorvidt der er kvalitet i den danske skole kan således undersøges i et dannelsesmæssigt perspektiv, men det kan også undersøges i et administrativt eller økonomisk perspektiv. Det kan undersøges i forhold til de lærendes oplevelse af meningsfuld læring eller i forhold til, hvor mange elever der går videre i det almene gymnasium. Osv. Osv.

En del af den globale evidens vil vi kalde '*blind evidens*' fordi den gør sig blind for et meget stort antal faktorer ved sin genstand. Hvis den f.eks. generaliserer sine resultater om god skoleledelse på tværs af samfundsmæssige, politiske, kulturelle og institutionelle forskelle indenfor undersøgelsesfeltet, så behandler man det pædagogiske felt som et naturvidenskabeligt felt. Det gør f.eks. RCT(-inspireret) forskning. Herved ser man bort fra den stærke afhængighed af konteksten, som kendetegner pædagogik, uddannelse og dannelse. Praksisformer, som i udpræget grad er bundne til bestemte historiske, kulturelle og sociale udviklingsprocesser.

#### EVIDENSBASERET UNDERVISNING, LEDELSE, LÆRERUDDANNELSE OG UDDANNELSESPOLITIK?

I artiklen 'Evidensbaseret undervisning?' argumenterer vi for, at vi nok ved, hvad der virker i undervisning og uddannelse,

så længe vi taler herom i en meget almen forstand. Vi ved, hvad det er for kvaliteter ved undervisningen, ved skoleledelsen og ved den uddannelsespolitiske fordeling af ressourcerne, der bevirker, at eleverne får lært meget. Denne viden er efterhånden veletableret og generelt anerkendt, fordi en omfattende international forskning igennem en årrække har givet resultater, der er rimeligt overensstemmende, og som lader sig integrere i en sammenhængende helhed. Forskningen peger på nogle ret enkle og let identificerbare kvaliteter, som det også er forholdsvis let at lære at praktisere, om end dette må gøres med stor fornemmelse for de kontekster, som man lokalt indgår i. Desværre er denne forsknings resultater ikke særlig velkendte i Danmark. Det vil vi gerne råde bod på.

Først aflives *fire myter* om, hvad der er af betydning for en virkningsfuld undervisning. Der trives nemlig mange misforståelser i offentligheden, blandt uddannelsespolitikere og blandt lærere.

- Den første myte siger at man kan foreskrive bestemte metoder, teknikker og undervisningsformer og derved opnå at undervisningen bliver virkningsfuld. I den forståelse kan man beskrive alle undervisningsaktiviteterne – scripted lektionerne – på forhånd. Der er ingen forskning/evidens, der peger i den retning.
- Den anden myte siger at man blot skal have tilstrækkelige ressourcer for at kunne hæve kvaliteten af undervisningen. Ud over et bestemt minimumsniveau giver yderligere ressourcer ikke øget kvalitet.
- Den tredje myte siger at blot man bruger IT i undervisningen, så får man kvalitet. Det passer ikke.
- Den fjerde myte siger at nationale tests øger kvaliteten. Det er der ikke belæg for at sige.

På et ganske generelt niveau ved man imidlertid meget om, hvad der gør en undervisning virkningsfuld: En klar struktur i undervisningen, hvor tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter i et positivt, læringsorienteret klima. Klarhed over indholdet og en forståelsesorienteret kommu-

nikation. Brugen af flere undervisningsformer og – metoder og individualiserede krav. Hensigtsmæssige øvelser eller træning med gennemskuelige forventninger i gennemtænkte omgivelser. Disse kvaliteter går igen i en del internationale undersøgelser og synes derfor at have en ganske stor gyldighed, men det er vigtigt at bemærke, at det først er igennem en professionel tolkning af de konkrete krav, formål og vilkår at læreren kan vælge metoder, stof og arbejds- og undervisningsformer til sin elevgruppe.

### Skoleledelse

I bogen skriver vi om 'Evidensbaseret skoleledelse' og fremlægger her resultater fra en forskning, der har været grundlaget for et andet OECD review af den danske folkeskole fra 2004. I dette review anbefales det blandt andet at styrke skolernes evalueringskultur og skolernes ledelse. Den forskningsmæssige tradition, som disse undersøgelser ligger indenfor, er 'school effectiveness-traditionen.'

Inden for denne tradition har man fundet en række træk, der karakteriserer en succesfuld skoleledelse: Ledelsen skal angive retningen ved at identificere og artikulere en vision og få accept af de fælles mål. Ledelsen skal skabe høje forventninger til elevernes præstationer og udvikle personalet igennem intellektuel stimulering, individuel støtte og passende modeller. Ledelsen skal omforme organisationen ved at styrke skolekulturen, tillempe strukturer, udvikle samarbejdet og være opmærksom på at være politisk ansvarlig og aflægge eksterne regnskaber. Desuden skal ledelsen udvikle undervisningen, udvikle fællesskaber, undervise forældrene, udvikle skolens accept af elevernes sociale baggrund.

Også her ligger anbefalingerne på et generelt eller abstrakt niveau, som kun kan være retningsgivende for praksis, hvis lederen medtænker den konkrete kontekst, de konkrete krav, mennesker og den konkrete kultur, som ledelsen skal udfoldes i relation til. Som videnskabelige resultater kan man sige, at fundene har begrænset gyldighed, for de generaliserer hen over meget forskellige kontekster og de mennesker, der indgår i dem.

### Læreruddannelse

I to hundrede år er der i Danmark uddannet lærere gennem en statsautoriseret uddannelse, men selvom der findes viden om sammenhængen mellem undervisningstilrettelæggelse og elevernes udbytte er der stadigvæk usikkerhed om, hvordan denne viden kan bruges i uddannelsen af lærere. Dvs. der findes ikke overblik over, hvilke kombinationer af undervisnings- og læreprocesser, fag og metoder, der i læreruddannelsen bedst kan sikre, at de nyuddannede lærere opnår de ønskede færdigheder.

Der er mange årsager hertil, men en grundlæggende forklaring er, at den længsel og forventning efter foreskrivende teorier der har eksisteret indenfor det pædagogiske område, siden 1880'erne har sat sig spor, der har vanskeliggjort en søgning efter andre, mere produktive typer af teorier vedrørende undersøgelse og udvikling af praksis. I debatten om læreruddannelsen er det således muligt at identificere denne længsel efter den naturvidenskabeligt prægede teori igennem mindst 100 år.

### Uddannelsespolitik

Gennem store dele af det 20. århundrede har to mål domineret den danske uddannelsespolitik, nemlig lighed og økonomisk vækst. Socialdemokraterne og venstrefløjen har stået for den lighedspolitiske retorik, mens de borgerlige partier har set uddannelse som et middel til at fremme samfundets økonomiske vækst.

Lighed gennem uddannelse var gennem hele det 20. århundrede den grundlæggende målsætning for den socialdemokratiske uddannelsespolitik. Denne overordnede målsætning har haft meget stor indflydelse på landets uddannelsespolitik, men har ikke kunnet fremvise opmuntrende resultater. I de senere år har ideen været formuleret som ønsket om at bryde den negative sociale arv. Men også denne mere beskedne målsætning kan vise sig illusorisk. Spørgsmålet om lige chancer drejer sig om lige chancer i en kamp om knappe positioner og knappe goder som uddannelse, stillinger, penge, magt og prestige. I et ikke-totalitært samfund lader det sig ikke gøre at afskaffe den positive sociale

arv, altså at nogle børn på grund af gunstige omstændigheder i opvæksten, bliver udrustet med gode chancer for at klare sig i denne kamp. En egentlig afskaffelse af den negative sociale arv forekommer derfor også urealistisk.

Svarende til at lighed har været det klassiske uddannelsespolitiske mål hos socialdemokraterne og venstrefløjen har de borgerlige partier set uddannelse som et middel til at skabe økonomisk vækst. Der er ikke klare beviser for, at uddannelse er et velegnet middel til at skabe økonomisk vækst. Nok er der tendens til en vis sammenhæng mellem et lands økonomiske niveau og dets 'investering' i uddannelse. Men uddannelsen kan med lige så stor ret betragtes som en form for 'forbrug', der er et resultat af og ikke en årsag til det høje økonomiske niveau.

Når der ikke er nogen 'sikker viden' om at de hovedformål, som politikerne har formuleret igennem tiden, har kunnet nås gennem uddannelserne, så kan man undre sig over den sikkerhed, hvormed man nu hævder, at uddannelsessystemet i eksakt målbar forstand skal kunne sammenlignes med andre uddannelsessystemer, og i den sammenhæng kunne måle sig med de bedste i verden. De internationale sammenligninger, f.eks. PISA, har været en del af en stor indsats på at gøre de danske uddannelser sammenlignelige med, og – frygter vi – i stigende grad *lige som* andre landes uddannelser. Gennem de sammenlignende undersøgelser risikerer man let at komme til at indtage et iagttagelseperspektiv, der eksplicit søger at se bort fra den store kontekstafhængighed, som nødvendigvis må karakterisere uddannelsessystemer forskellige steder i verden, hvis de skal søge at løse de forskellige problemer og leve op til de forskellige visioner, som man på forskellig vis har i en mangfoldig verden. Risikoen for, at alle skæres over én kam, og alle gøres ens, løber man ind i, når man hævder, at alle landes uddannelser skal måles med samme alen. Man risikerer at udligne en mangfoldighed med den konsekvens, at alle ganske vist på sigt kan indskrives i samme historie om det globale marked, mens man til gengæld ser bort fra alle de forskelle, som skaber mening for forskellige mennesker forskellige steder i verden.

NOTE:

1. Denne artikel er en bearbejdet udgave af indledningen til vor bog: *Evidens i uddannelse?*, som er udkommet på Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag i 2005.

