

Evidensbevægelsen i spændingsfeltet



mellem
sikker viden og
ikke-viden

Evidensbevægelsens fokus på viden om 'hvad, der virker' er vigtigt også for udviklingen af en praksisorienteret uddannelsesforskning. Men samtidig er der tendenser i evidensbevægelsen, der bekymrer. Trods hensigten risikerer evidensmodellernes vidensproduktion og praksis-anbefalinger at få skær af at være pseudokonkret virksomhed. Og selv om evidensprincipper hævder metodisk systematik i dataindsamlinger og effektmålinger, så mangler afklaring af forskningsspørgsmål og analyse af resultaterne empirisk stringens og skarphe. I artiklen forfølges de bekymrende tendenser.

Samtidig fremanalyserer artiklen gennemgående træk ved evidensmodellerne og deres relation til forskningsstrategier og forskningsopgaver. Effektmålingernes dilemma eksemplificeres og identificeres i spændingsfeltet mellem sikker viden, common sense og ikke-viden.

Indledning

Evidensbaseret praksis er omdiskuteret, og baggrundsforskningen kritiseres, blandt andet for positivisme. Selv tilhører jeg generationen, der fik positivismekritikken inkorporeret fra universitetsstudiets dag et. Men jeg tilhører også generationen af uddannelsesforskere, der værdsætter empiriske undersøgelser, både de kvantitative og de kvalitative. Jeg hævder tillige, at pædagogik som videnskab med mellemrum skal mindes om nødvendigheden af at træde i karakter som kritisk, empirisk videnskab. På den baggrund er jeg ikke forskrækket over evidensbevægelsen, endside uenig i synspunktet om forskningens praksis- og nytteorientering. Og vigtigheden af at undersøge 'hvad-der-virker' er jeg ganske enig i. Men er jeg ikke forskrækket, er jeg heller ikke imponeret over den type vidensproduktion, der ser ud til at blive resultatet af evidensbevægelsens bestræbelser i uddannelsesforskningen. Samtidig bekymrer den måde evidensbevægelsens repræsentanter takler forskningsopgaverne på. Forskningsspørgsmål og de praksisorienterede anbefalinger taber undervejs konkret forankring og risikerer at blive pseudokonkrete. Desuden er det bekymrende, at evidensbevægelsens hang til tal og statistik forskyder uddannelsesforskningens humanistiske og samfundsvidenskabelige center over i enkeltdiscipliner som økonomi og statistik. Bestræbelserne om ny og brugbar viden gøres identisk med effektmålinger, nationale test og 'signifikans/ikke signifikans' i statistisk forstand. Tilsvarende er det bekymrende, at når statistikere selv melder klart ud, fx med et udsagn som 'ingen påviselige, signifikante forskelle mellem x og y-skolerne', så får dette 'ikke-resultat' lov at stå uforløst hen. Og endelig er det bekymrende, at selv om evidensprincipper hævder metodisk systematik i faser med forskningsreview og dataindsamling, så risikerer forudgående faser med afklaring af forskningsspørgsmål, samt eftergående faser med tolkning og analyse af resultaterne at mangle teoretisk, begrebslig stringens og mangle empirisk, analytisk skarphed.

I artiklen forfølges sagen, og bekymringen begrundes. Lad mig derfor starte med at rekonstruere, hvad der både for evidensbevægelsen og for kritikerne

forekommer som fælles platform. Anskueliggørende oversigter viser de forskellige faser og positioner i det, der bredt benævnes som 'evidensbevægelsen' (se fx Foss Hansen & Rieper 2010; Johansen 2010). I lighed med de nævnte oversigter refererer jeg til den brede betegnelse, evidensbevægelsen. Dernæst er hensigten at koncentrere rekonstruktionen således, at konsekvenserne for pædagogik- og uddannelsesforskningen og konturerne af de karakteristiske strategier og forskningsopgaver tydeliggøres.

Platformen – en fælles forskningsstrategi og en konkret opgave?

Det ville unægteligt være klargørende, hvis rekonstruktionen kunne starte med en definition, det vil sige starte med at fastholde, hvad der pr. definition måtte være fælles udgangspunkt. Evidens kommer af latin (*evidentia*) og oversættes til 'det at være indlysende'. Ifølge Den Danske Ordbog betyder evidens: "Vished om at et bestemt fænomen er en umiddelbar kendsgerning, som man ikke behøver argumentere for eller bevise".

Der er begrebslogisk slagkraft i ovenstående med konsekvenser som er en videnskabsteoretisk diskussion værd. Men alligevel, når det drejer sig om evidensbegrebets betydning, kommer vi nok tættere på ved at referere til de forskningsmiljøer, politiske og ministerielle sammenhænge, der tydeliggør interessen for evidensbaseret. I en beskrivelse fra Sundhedsstyrelsen ses fx hvordan evidensbetegnelsen forklares ved at bringe forskningen i direkte reference:

” Evidens handler om videnskabelig dokumentation og om at finde årsags-sammenhænge. Hvad virker, hvad har ingen virkning, og hvad har eventuelt negative, utilsigtede virkninger, ”

forklarer Bobby Zachariae, professor ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet.

(Sundhedsstyrelsens råd vedrørende alternativ behandling, Website)

Det vigtige i ovenstående definition er, at Sundhedsstyrelsen understreger, at evidens handler om videnskabelig dokumentation, samt at den nærmere bestemmelse overdrages til forskningens og videnskabens egne repræsentanter.

I relation til forebyggelse øger Sundhedsstyrelsen præciseringsgraden fx ved at understrege, at: "Evidens betyder bevis og kan ses som kendsgerninger, der kan bruges til at træffe beslutninger eller planlægge ud fra." Desuden udvides beskrivelsen af indbyrden med understregninger som:

» At arbejde evidensbaseret med forebyggelse vil sige, at man sikrer velovervejet, systematisk og eksplicit anvendelse af den aktuelt bedste viden om hvilke metoder og indsatser, der virker på hvem, under hvilke omstændigheder og ved anvendelse af hvilke ressourcer. »

(Sundhedsstyrelsen, Hvad er evidens i forebyggelsen? website)

Ovenfor har Sundhedsstyrelsen øget præcisionsgraden så det herefter står klart at interessen for evidens står om 'kendsgerninger, der kan bruges til at træffe beslutninger ud fra', samt at sikre 'systematisk og eksplicit vidensanvendelse'.

Lad mig runde af med et sidste eksempel på øget præcisionsgrad ved at referere til nu Ankestyrelsens (og det såkaldte integrationsbarometer) definition, som følger:

» Evidens betyder, at der er høj statistisk sikkerhed for, at en bestemt indsats har en effekt. Dvs. at der foreligger flere effektstudier af høj forskningsmæssig værdi, hvor flere af dem peger i samme retning. Retningen kan både være, at der kan være en positiv, negativ eller ingen effekt af en given indsats.

Man kan arbejde mere eller mindre evidensbaseret, idet der kan opstilles en evidensstige, hvor analysemetoder med lav evidens er mindst pålidelige, mens analyser med en høj grad af evidens er mest pålidelige. »

(Ankestyrelsen, Det nationale integrationsbarometer, website)

Gennem ankestyrelsen kommer vi tæt på 'høj statistisk sikkerhed' og effektmåling af 'en bestemt indsats'. Men vi kommer også tættere på nye og vigtige nuanceringer. Man kan arbejde 'mere eller mindre evidensbaseret', og der kan opereres med evidensstiger og metoder med lav/høj grad af pålidelighed. Evidens kan altså gradbøjes.

Vi skal hæfte os ved øget præcisionsgrad, tilkomne nuancer og gradbøjninger, fordi vi hermed kommer tættere på realitetsindholdet i, hvad evidensbegrebet betyder for den platform, der op gennem 2000 tiåret blev et mødested for flere former for praksis- og anvendelsesorienteret forskning.



Om platformen gælder, at evidensbevægelsens kerneformuleringer, som er citeret ovenfor, høres i samklang med politisk formulerede behov for evalueringer og kvalitetssikring. De nye evidensprincipper for vidensproduktion eksisterer også side om side med forsknings-termer som strategisk forskning og modus 2 forskning.

Som det allerede er antydnet kommer evidensbevægelsen primært fra det medicinske felt og fra den naturvidenskabelige kontekst. På det sundhedsvidenskabelige område, og i sygeplejen, betragtes evidens som en faglig og nødvendig del af baggrunden for kliniske beslutninger. Betegnelsen modus 2 viden (og forskning) synes at komme fra forskning i erhvervslivet, men bestræbelserne deles også af de professionshøjskoler (tidligere CVU'er), som skal deltage i vidensproduktionen om velfærdssamfundet og dets institutioner (Borgnakke 2006; Mikkelsen 2006).

Om erhvervslivet og professionshøjskolerne var kvalificeret til at påtage sig deres del af forskerrollen og udfylde deres del af treklangen: grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde, skal ikke kommenteres her. Det betydningsfulde er, at den praksisorienterede forskning lægger op til et samarbejde mellem forskningsmiljøerne og de (erhvervs- og professions-) praktiske sammenhænge.

I forhold til uddannelsesforskningsmiljøerne kan man sige, at modus 2-forskningens skærper forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde. Evidensbaseringen skærper snarere forholdet mellem forskning/anvendt forskning. Men uanset skærper og uanset om platformens forsknings- og udviklingsbegreber og evidensprincipper tænkes overført samtidig til det pædagogiske felt eller blot hver for sig, har det eftergående været vanskeligt at se det praksisorienterede rationale konkret udfoldet. Tilsvarende har det været vanskeligt at se forskningsspørgsmålene konkretiseret af de organisationer og aktører, som Foss Hansen og Rieper kalder de evidensproducerende organisationer (fx Dansk Clearinghouse) og evidenspraktikerne (fx folkeskoler).

Holder vi os derimod alene til de politiske niveauer, ses omridset af den konkrete opgave, men primært

som en overordnet strategi og en national forskningsopgave, der stilles til de nye evidensproducerende organisationer. Evidens kunne også præsenteres kort og slagkraftigt og tillægges omfattende betydning, som fx gjort i Ugebrevet Mandag Morgens debatoplæg *Virker velfærden?* med ordene:

” Evidens udstyre(r) velfærdsstaten med en ekstra sans. En sans, der kan opfange, om indsatser virker (...) præcis som en radar ... ”

” Evidenstankegangen kan og bør – med justeringer – overføres til resten af den offentlige sektor. ”

(MandagMorgen 2004, s. 10 og s.15)

Med reference til et omfattende netværk var Mandag Morgens debatoplæg en del af evidenstankegangens fælles overførsel til den offentlige sektor. Der var også fælles fodslag, da ministerierne bag oprettelsen af Dansk Clearinghouse motiverede til 'evidensbaseret uddannelsesforskning'. Nødvendigheden af at styrke 'samspillet mellem dansk uddannelsesforskning og anvendelse af forskningens resultater' stod fremhævet sammen med de indlysende fordele, at:

” den nuværende forskningsindsats kan blive bundet sammen af en overordnet national strategi, der er gearet til at producere viden, der aftages og anvendes uden for snævre forskningskredse. ”

(DPU, UVM Konferencemateriale 2006)

I beskrivelser af forskningsbehovet hæftede man sig ved 'det generaliserbare'. Ad den vej blev behov formuleret i retning af øget kvantitativ forskning i folkeskole. Men i konkretiseringen af platformen var man rummelig nok til at inkludere kvalitativ forsk-

ning. Som fx Kommunernes Landsforening opsummerede i en rapport om 'Forskning, der kan bruges':

” Evidensbaseret forskning (...) kan dog også udledes på baggrund af kvalitative analyser. En styrkelse af den evidensbaserede viden er derfor ikke alene et spørgsmål om at styrke den kvantitative forskning. Men højere systematiske kvalitetskrav til den kvalitativt baserede forskning vil ofte være nødvendige, hvis denne forskning for alvor skal bidrage til at styrke undervisningen i Danmark. ”

(Forskning, der kan bruges - nyorientering af den pædagogiske forskning s. 11-12)

De citerede formuleringer gav anledning til kritisk debat, dengang. I dag vækker de snarere bekymring over det vidtløftige fx i formuleringen af en 'national strategi, der er gearet til at producere viden, der aftages og anvendes'. Desuden forundres man over den skråsikre tone hos evidensbevægelsens fortalere, når de som ovenfor minder om højere kvalitetskrav 'til den kvalitativt baserede forskning' eller som MandagMorgen gennemgår grader af evidens og som laveste grad på evidensstigen noterer casestudier og stikordet 'anekdoter' (MandagMorgen 2004:16). I forskningslitteraturen møder man næppe en lignende karakteristik af de kvalitative metoder, og næppe nogen i forskningsverdenen hævder, endsiø ønsker, at basere undersøgelser og analyser på 'anekdoter'. Høje kvalitetskrav og systematiske undersøgelser kan vi derfor kun blive enige om. Det spørgsmål, der presser sig på, er imidlertid, om evidensbevægelsen selv har opfyldt formålet og har demonstreret indenfor uddannelsesforskningsområdet, at de i dag er bedre 'gearet til at producere viden' under 'højere systematiske kvalitetskrav'.

I forhold til begrebslig stringens kom man uheldigt fra start med uklare definitioner af, hvad der evidens-

baseres. Og termen "Evidensbaseret forskning" er en tautologi. Al forskning leder efter 'evidens' og meningen var vist også, at det var praksis, der skulle evidensbaseres. Forskningen derimod skulle bidrage med 'evidens'.

Men selv om udgangspunktet rettes, og MandagMorgens mere pragmatiske opgavebeskrivelser følges, sås der eftergående tvivl om, hvordan forskningen på skole- og uddannelsesområdet mere præcist skal bidrage med evidens. Og går man tilbage til udspringet, ses hvordan behovet for evidensmodeller i uddannelsesfeltet, til forskel fra det medicinske felt, primært hævdes på systemniveauet og af politikere. Feltets forskere var mere skeptiske.

Behovet for evidens-modeller hævdes på systemniveauer

Da Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) afholdt konference om "Evidensbaseret uddannelsesforskning", var den tautologiske formulering et forvirrende element. Men det politiske udgangspunkt var klart og formuleret i forlængelse af OECD's evaluering af dansk uddannelsesforskning.

OECD-evalueringens rapporter var dog blevet kritiseret af forskningsmiljøerne for i) teknisk, metodisk, faktisk ringe kvalitet, ii) ikke at afspejle miljøernes reelle forskningsområder og volumen, iii) ikke at bygge videre på tidligere kortlægninger af dansk uddannelsesforskning (Note 1). I tilbageblikket er kritikpunkterne relevante, fordi de peger på, at et reelt overblik over den pædagogiske forskning manglede. Kritikken medførte dog hverken nuancering eller forskningsstrategiske ændringer. OECDs kritik og anbefalinger blev stort set fulgt op og transformeret via nøgleformuleringen "evidensbaseret uddannelsesforskning", hvor oprettelse af Dansk Clearinghouse skulle kunne filtrere og sammenfatte områdets forskningsresultater.

Fastholdes udspringet omkring sagen selv, nemlig evidensbegreber fra det medicinske felt, repræsenteres evidensbasering af de såkaldte Campbell-institutter og refererer til typer af viden, der bekræftes af eksperimentelle undersøgelser. Hentet fra undersøgelser af lægemidler og kliniske proce-

durer handler evidensmodellen om, at a) forskningen som vidensproducent leverer facts, b) praktikerne handler på grundlag af dem, og c) forskningen måler resultaternes effektivitet. At undersøgelser af lægemidler og kliniske procedurer er udspringet, er vigtigt at holde sig for øje. Måske har man af bar iver for at overføre modellen til andre felter ikke blot glemt udspringet, men også glemt at reflektere over de nødvendige samspilende faktorer for modellens virke. I det medicinske felt er der fx diagnoser og behandlingsprocedurer, som det undersøgte 'lægemiddel' kan og skal relateres til. I øvrigt er 'lægemidlet' til at pege på. Når forskningen skal 'levere facts', har forskerne derfor en præciseret genstand som udgangspunkt. Samme type præcision ser ud til at være vanskelig at etablere i de pædagogiske felter.

Trods vanskeligheder var behovet for modellen stort, netop på systemniveau. Den internationale forankring betød også, at evidensmodel og behov kunne sammenlignes med beslægtede lande som fx Storbritannien og USA og sættes i relief af den politiske situation og uddannelsestradition. Evidensdiskussionen fik nye nuancer. Fx medgav David Hargreaves, formand for OECD-panelet og hovedaktør i udvikling af engelsk uddannelsesforskning og evidensbaseret praksis i skolen, at frem for "evidence based" kunne "evidence informed" opfattes som en mere dækkende betegnelse. Samtidig står kernen og evidensbevægelsens metoder og vidensproduktion til kritik. Med reference til de samtidige PISA-målinger og nationale tests, fastholdes i den danske debat risikoen for at genstarte de endimensionale konkurrencemålinger og måle skolers standard med en for "simpel målepind". De endimensionale målinger risikerer desuden at undergrave den viden og erfaring, som findes i professionsgrupper og institutioner. Gennem evidensbevægelsens principper og modeller vinder samfundet og den offentlige sektor måske en ekstra sans, som MandagMorgen formulerede det, men risikerer også at tabe viden og erfaringer og blokere for nye landvindinger.

I udspringet handlede evidensdebatten om de overordnede nationale strategier og om systemets behov for en model for produktion af sikker viden. I dag

handler det snarere om konsekvenserne af denne stræben efter 'sikker viden' og 'det målbare'. Og effektmålingernes dilemma synes kun at blive skærpet på uddannelsesområdet med tvivl ikke blot om modeller og metoder, men om de pædagogiske indsatser overhovedet kan måles.

Effektmålingernes dilemma – post festum

Overordnede nationale strategier og evidensmodeller synes at indebære at forskningsopgave og tema (og i den forstand forskningsgenstanden) formuleres udefra og oppefra. De professionelle, både i forskningsmiljøer og i de uddannelsespraktiske sammenhænge, skal i så fald følge et argument om samfundsnytte, der lyder som et: Samfundet har ikke råd til de mange ressourcer på skole- og uddannelsesområdet, medmindre man samtidig undersøger, hvad der kommer ud af det, altså undersøger læringseffekter. At tilslutte sig argumentet er ikke svært. Men spørgsmålet om præciseringsgrader melder sig. Genstanden skal noteres som 'læring' og 'effekt'. Dernæst kræves præcisering af den indsats, effekten skal måles i forhold til. Der er ikke behov for cirkavendinger kun for eksakte vendinger. Dernæst kommer dilemmaet til udtryk: Måles lærings-effekter eksklusivt via test og kvantitative undersøgelser, så mangler man viden om de kvalitative dimensioner. Tilsvarende gælder måling af faglighed, hvad enten det nu tager form af fokus på elevernes faglige færdigheder (fx dansk- og matematikfærdigheder) eller lærernes faglige (/fagdidaktiske) kompetencer. Sætter man ensidigt på at måle de specifikt faglige dimensioner, adskiller man dem fra de pædagogiske. Desuden blokeres for viden om det vigtigste, nemlig viden om konkrete samspil mellem faglighed og pædagogik.

Manglende overblik over, hvordan samspillet mellem faglige og pædagogiske strategier fungerer (og ikke fungerer!), har stor betydning, fordi det er kernen i lærernes og elevernes skolearbejde og læringsmæssige praksis. Når overblikket mangler, er fundamentet for opbygning af praksis- og professionsorienteret viden svagt. Tilsvarende er redskaberne til at evaluere og analysere den undervisnings- og læringsmæssige praksis svagt forankret.

Evidensbevægelsens principper og modeller samt effektmålinger, forsøger på at styrke redskaberne. Men influeret af dilemmaet synes Mandag-Morgens ellers slagkraftige vendinger og 'hvad-virker-spørgsmålet' snarest at fungere som en boomerang, hvor grundspørgsmålet selv skal testes. For 'hvad' er det præcist, der kan (/skal) måles, og hvad 'er' forskningsgenstanden... konkret? Eksakte temaer som 'frafald' håndteres måske af evidensmodellen, men brede temaer om lærings-effekter og 'faktorer i den gode skole' og 'Heldagsskoler synes ramt af boomerangeffekten. Som konsekvens kan en offentlig indsats, tituleret 'Heldagsskole', forekomme politisk konkret og beskrives som enkeltstående indsats. I praksis er 'Heldagsskolen' dog både konkret og meget komplekst – det vil sige konkret vævet sammen med mange andre fænomener. Denne form for praktisk kompleksitet volder evidensmodellen hovedbrud. Og sammen med de øvrige, brede temaer repræsenterer 'Helhedsskolen' uafklarede forskningsspørgsmål, hvor målinger af isolerede indsatser får skæret af at være pseudokonkret virksomhed.

Som nedenfor illustreret, bekræftes effektmålingernes dilemma og tvivl om, hvorvidt de indsatser, der i eksemplerne er 'Heldagsskoler' og 'input, proces og læring hos grundskoleelever', overhovedet kan måles. Rapporterne er berørt af dilemmaet ved at skulle inkludere anbefalinger til praksis. Dét afføder tankevækkende (og nye genretypiske?) eksempler på, hvordan resultatgennemgange bevæger sig i et spektrum mellem konkret, pseudokonkret, u-konkret og almindeligt common sense. Ligeledes er der karakteristiske eksempler på den nye ikke-viden og 'ved-ikke'. Artiklens omfang tillader kun at tegne omridset, men lad mig starte med den nye 'ikke-viden' og med den type vidensproduktion, som Rambølls undersøgelser af Heldagsskoler repræsenterer (Rambøll 2012).

'Ingen signifikante sammenhænge'

Undersøgelsen blev gennemført som en statistisk analyse, der sammenligner resultater af de nationale test for heldagsskoleleverne med resultater af de nationale test for elever og skoler, der ikke er heldagsskoler. Forskellige sammenlignings- og beregningsmetoder er anvendt, men som der står i

sammenfatningen: "(...) i ingen analyser skiller heldagsskoleeleverne sig statistisk signifikant ud fra tilsvarende elever med hensyn til deres resultater i de nationale test". På denne baggrund fastholdes den overordnede konklusion: "at data tyder på, at eleverne hverken bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå i en heldagsskole" (Rambøll 2012:1).

Dette markante resultat, 'ingen signifikans', medfører i rapporten refleksioner blandt andet over, hvad de nationale test måler og ikke-måler. Elevernes trivsel eller alsidige udvikling måles fx ikke. Rapporten reflekterer også forskelle på indhold og virkemidler på de tolv heldagsskoler. De virkemidler, som, den kvantitative analyse viser, har positiv effekt på elevernes faglige udvikling, er fx: 'Klart kommunalt fokus på faglige resultater, fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere'. Men også typen 'sunde måltider' nævnes, og listen afsluttes med typen 'lærere og pædagoger er fælles om at planlægge undervisningen', som positivt virkemiddel (Rambøll 2012:2).

Men selv om Rambøll rapporten kan nævne positive virkemidler, understreges, at det ikke muligt statistisk at afgøre, om det er det ene eller det andet virkemiddel – eller kombinationen af dem – der skaber resultaterne. Ligeledes må der vendes tilbage til hovedresultatet: "Generelt viser resultaterne, at heldagsskolerne samlet set ikke har en signifikant sammenhæng med elevernes faglige resultater" (Rambøll 2012:2). Og endelig må rapporten klinge ud med et:

” Fremadrettet viser evalueringen dermed, at hvis der arbejdes videre med heldags-skolerammen, er der behov for mere sikker viden om, hvilke krav der skal stilles til indholdet af heldagsskolerammen, hvis udkommet skal være til gavn for elevernes læring og udvikling”. ”

(Rambøll 2012:2)

Når det erindres, at Rambøll fremlægger resultater om 'ingen signifikante sammenhænge', er den sidste

formulering en pudsig 'hvis-så' ønskeformulering og både en tilbageskrivning og fremskrivning, sådan cirka! Selve forskningsmålet vedrørende 'effekter af Heldagsskolen' står også uforløst hen. Det er fortsat ikke konkret nok i praktisk forstand og nærmest pseudokonkret i forskningsmæssig forstand. Men behovet for 'mere sikker viden' er unægteligt understreget.

Mellem sikker viden og common sense

Forskningsreviewet er evidensgenrens kendemærke. Forskningsreviewet er højt placeret på evidensstigen og spiller en markant rolle i Dansk Clearinghouse's organisering af projekter og rapporter. Således også i projektet om *Viden om input, proces og udbytte i grundskolen*, der afrapporteres i den tekniske rapport (Nordenbo m.fl. 2010) og i sammendraget og den formlende rapport (Christensen og Larsen 2011).

Det genretypiske træk ved sammendraget, vi skal hæfte os ved, hænger sammen med det brede og komplekse tema. Dilemmaet viser sig ved, at rapporten understreger 'at x- og y' har betydning for den gode skole og elevernes læring. Men det præciseres ikke *hvilken* betydning, eller hvilke relationer mellem de mange faktorer, der er tale om. I resultatgennemgangene betyder det fx, at en hyppig formulering er af typen: 'at lærerne spiller en betydningsfuld rolle'. Men dernæst stopper karakteristikken og erstattes af upræciserede remser af faktorer, der også må tillægges betydning. Ligesom konkretiseringsgraden falder, så synes signifikans som argument at miste betydning, når det ophobes. Der står fx i rapporten at:

» (...) der (er) signifikans for, at 'læreren som medarbejder' spiller en væsentlig rolle for alle elever: Læreren formelle kompetence, erfaring og engagement, job-tilfredshed, samarbejdet i lærergruppen, lærergruppens køns- og aldersmæssige sammensætning, erfaring og stabilitet har betydning. »

(Christensen og Larsen 2011:19)

Men hvis alt dette spiller en væsentlig rolle (og det tror jeg gerne), er det tæt på pædagogikkens og didaktikkens common sense og vel langt fra ny præciseret viden om 'hva-der-virker'. Tendensen tydeliggøres i rapportens afslutningsafsnit "Anbefalinger til praksis, policy og forskning". Det fastholdes at reviewet viser:

» (...), at lærerens arbejde med eleverne i og uden for klassen har væsentlig betydning for elevernes læring. Læreren kompetencer til at planlægge undervisningen, både den overordnede undervisningsplan og planlægningen af den enkelte lektion, samt den tid, der er afsat til undervisning, spiller en væsentlig rolle for elevernes læring. Det samme gør sig gældende for de læringsmuligheder, læreren tilrettelægger uden for den reelle undervisning. Det vil sige, at også lærerens planlægning af læringsmuligheder for eleverne igennem hjemmearbejde er af væsentlig betydning for elevernes læring. En 'god skole' er kendetegnet ved, at der hersker en 'ordentlig atmosfære', hvilket vil sige et miljø, hvor eleverne opfører sig korrekt, og hvor ingen af eleverne føler sig utrygge. »

(Christensen og Larsen 2011:23)

De ovenstående common sense prægede og videns- usikre resultatformidlinger vidner om, at behovet for eksakt viden er intakt. Men de vidner også om, at evidensmodellens vidensproduktivitet er overvurderet. Nødvendigheden af et samspil mellem evidensmodeller og forskningens treklang (grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde) synes til gengæld at være undervurderet.

På den baggrund, der i artiklen er illustreret og analyseret som en øget usikkerhed om evidensmodellens forskningsspørgsmål og vidensproduktion, er der lagt op til en revurdering af uddannelsesforskningens praksisorientering og metoder. Behovet for viden om 'hvad der virker' er intakt og bekræfter fortsat nogle af evidensbevægelsens oprindelige kerneformuleringer. Men at indfri forventningerne kræver, at evidens, i forlængelse af tidligere citeret Zachariae, skærpes som videnskabelig dokumentation. Tilsvarende kræves, at forskningsstrategier og metoder skærpes som vidensproduktive og genstandsfølsomme, det vil sige følsomme overfor, at genstanden er uddannelse, undervisning og læring. Desuden kræves præcision af forskningsspørgsmål, således at fænomener og virkninger, der skal undersøges, ikke blot henstår som brede tituleringer og ønskeformuleringer om 'den gode skole', Heldagsskoler, undervisningsdifferentiering, klasseledelse og læringsstile. Og hvis og når de nationale test og effektmålinger sættes centralt som

måling af læringseffekter, så skal den videnskabelige dokumentation sikres (hvis sikring kan gives) i pædagogikkens og uddannelsesforskningens videnskabelige sammenhænge – næppe i de økonomiske videnskaber eller blandt statistikere. Udvides dernæst perspektivet for undersøgelser af 'hvad der virker' til også at omhandle helskole-perspektivet, skole-reformer, nye undervisnings- og læringsstrategier, så peger behovet på, at forskningen for at være vidensproduktiv skal formå at matche helskole-perspektivet. At dække de aktuelt vigtige, men i praksis brede temaer fordrer at den tværvidevidenskabelige og multi-metodiske uddannelsesforskning styrkes og tydeliggøres som med- og modspiller i evidensbaserings kredsløb. Men det fordrer også et styrket samarbejde med praksisfeltet. Det vil sige, at der skal samarbejdes om de evidensproducerende processer i forskningsfeltet såvel som i skolefeltet og ikke blot med styrelser og skoleledere, men i genuin forstand med skolen og dens hele væsen.



Note 1): OECD grundlaget er OECD-rapporten 2004 og den danske rapport, Elbro og Rasmussen 2004. Grundlag og kritik gennemgås i Rasmussen 2006, Borgnakke 2006, og i Salling Olesen; Rasmussen og Hauberg Mortensen 2006.

Referencer

- Ankestyrelsen, *Det nationale integrationsbarometer, Hvad er evidens?* <http://integrationsbarometer.dk/am-maling-af-integration/hvad-er-evidens>.
- Borgnakke, K. (2006): "Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, modus 2?" I *Temnr. Dansen om evidensen*, nr. 3/06, *Unge Pædagoger*, s.14-26.
- Borgnakke; Hauberg Mortensen; Rasmussen og Salling Olesen (2006): "Evidens – hvad kan det bruges til?" I *ForskerForum* nr. 192/2006.
- Christensen, G. og Larsen, M.S. (2011): *Viden om input, proces og udbytte i grundskolen*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Arts.
- Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU (2006): *Forum for uddannelsesforskning og Clearinghouse. Konferencemateriale*, DPU, VTM, UVM.
- Elbro, C. og Rasmussen, J. (2004): *Bidrag til Country Background Report*. Videnskabsministeriet.
- Hansen, H.F og Rieper, O. (2010): "Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer." I *Dansk Biblioteksforskning* årg. 6, nr. 2/3.
- Johannsen, C.G. (2010): "Kritik af evidensbevægelsen." I *Dansk Biblioteksforskning* årg. 6, nr. 2/3.
- Kommunernes Landsforening (2005): *Forskning, der kan bruges – nyorientering af den pædagogiske forskning*.
- MandagMorgen (2004): "Virker velfærden? - et debatoplæg om evidens og velfærd." *MandagMorgenEkspressen Tryk- og Kopi-center Aps*.
- Mikkelsen, H.E. (2006): "CVU'ernes rolle i uddannelsesforskningen. Hvilke krav stiller CVU'erne til universiteterne og til sig selv?" I *Temnr. Dansen om evidensen*, nr. 3/06, *Unge Pædagoger*.
- Nordenbo, S. m.fl. (2010): "Input, Process, and Learning in Primary and Lower Secondary Schools A Systematic Review Carried Out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)" *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Arts*.
- OECD/CERI (2004): *National Review on Education, Rø-D: Examiners' report on Denmark, Paris*.
- Rambøll (2012): "Evaluering af heldagsskoler." *Rapport*.
- Rasmussen, P. (2006): *How not to Map Educational Research – Comment on the Empirical Basis of the OECD Review of Educational Rø-D in Denmark.* Working Papers on Learning, Department of Education, Learning and Philosophy, Aalborg University.
- Sundhedsstyrelsen (2013): *Hvad er evidens i forebyggelsen? 19. marts 2009, Opdateret 13. marts 2013* <http://sundhedsstyrelsen.dk/da/sundhed/planlaegning-og-beredskab/kommuner/evidens-og-metode/hvad-er-evidens>.
- Sundhedsstyrelsens råd vedr. Alternativ behandling, *Hvad er evidens?*, <http://www.srab.dk/forskning/hvad+er+evidens-c7->