

Jon Grythe  
Førstelektor  
Universitetet i Agder  
jon.grythe@uia.no

## **Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis?**

*Artikkelen problematiserer begrepet "forskningsbasert undervisning" og understreker at høyere utdanninger ved siden av å være basert på forskning også må trekke veksler på erfaringskunnskap. Med bakgrunn i evidensdebatten gis et bidrag til etablering av et likeverdig kunnskapsgrunnlag for undervisningspraksis som samtidig sprenger rammene for en snever evidensforståelse. Å fremheve undervisningspraksis i høyere utdanning som en legitim kunnskapsbasert virksomhet blir dermed en utfordring til den mer alminnelige forståelsen av "forskningsbasert undervisning".*

### **Forskningsbasert undervisning og undervisningspraksis**

Kamil Øzerk (2010) varsler, i en nylig utkommet bok, den nære framtid som metodenes tidsalder. Boka fokuserer da også på pedagogikkens HVORDAN- aspekt, eller pedagogisk metodologi, som forfatteren mener ikke har fått den oppmerksomhet hittil som det fortjener i norsk pedagogikk og norsk skole. Ja, hele det 21. århundre kommer til å bli preget av den pedagogiske metodologiens renessanse, både i Norge og internasjonalt, predikerer forfatteren allerede i forordet til boka. Dette vil innebære et forsøk på å systematisere forskningsforankrede og erfaringsstøttede praktisk- pedagogiske ideer og metoder i vid forstand i undervisningssystemet. Men vil dette også gjelde for våre universiteter og høyskoler?

Som lærere innenfor høyere utdanning blir det stilt krav til oss alle om å drive "forskningsbasert undervisning". Men jeg kjenner meg, i likhet med mange av mine kolleger, ikke alltid like sikker på hva kravet egentlig innebærer. Jeg oppfatter i utgangspunktet at det ikke spesifikt handler om min undervisningspraksis qua universitetslærer, samtidig som jeg lenge har hatt et behov for at begrepene "undervisningspraksis" og "forskningsbasert undervisning" blir konfrontert med hverandre. Det er, ut fra egne faglige studier, -refleksjoner og -undervisningserfaringer, noe uavklart her som har krav på en nærmere undersøkelse.

I denne artikkelen skal vi derfor søke støtte i didaktikken og i diskusjonen om "forskningsbasert undervisning" på den ene siden og i en bredere diskusjon om "evidensbasert praksis" på den andre for å gjøre problematikken tydeligere. Dette fører oss i første omgang til følgende påstand: "forskningsbasert undervisning" har først og fremst med didaktikkens HVA (undervisningens innhold) å gjøre, mens "undervisningspraksis" i særlig grad har med didaktikkens HVORDAN (undervisningsmetoder/ arbeidsmåter) å gjøre. Dermed reiser også hovedspørsmålet seg: er kravet om "forskningsbasert undervisning", ved siden av å sikre kvaliteten på innholdet, også egnet til uten videre å sikre kvaliteten på faglæreres undervisningspraksis i høyere utdanning?

### **Forskningsbasert undervisning**

Å gi forskningsbasert undervisning er ikke bare et krav, men en av hovedoppgavene ved våre høyere utdanninger i følge universitets- og høyskolelovens §1-3. Skjønt hva som menes med forskningsbasert undervisning er gjenstand for diskusjon; og mange ulike synspunkter finnes. Det er likevel gjerne fem tolkningsmuligheter om forskningsbasert undervisning som ofte nevnes (Hyllseth 2001:13f):

- at undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens nyeste resultater
- at undervisningen skal være tilknyttet et forskningsmiljø
- at fast ansatte lærere skal ha forskningskompetanse
- at undervisningen skal utføres av aktive forskere
- at undervisningen skal innebære trening i vitenskapelig metode i samarbeid med forskere.

Også en av de store fagforeningene på området, Forskerforbundet (2010) konstaterer at prinsippet om forskningsbasert undervisning er et lovfestet krav til undervisningen ved universitetene og høyskolene, og har gjennom sitt hovedstyre nylig vedtatt følgende definisjon av forskningsbasert undervisning:

Forskningsbasert undervisning foregår når vitenskapelig ansatte underviser innen sitt forskningsområde eller tilgrensende fagfelt, og når deres forskerkompetanse, forskererfaring og forskerinnsett betyr noe for undervisningen. Forskningsbasert undervisning kan være formidling av etablert kunnskap, av ny anerkjent kunnskap eller av forskningsresultater som nettopp er blitt kjent. Begrepene omfatter også veiledning innen den ansattes fag.

En helt annen tolkning, av hva en forskningsbasert undervisning skulle kunne innebære, gis av matematikkprofessor Barbro Grevholm (2006:199f) som foreslår at den skal:

- använda forskningsbaserad kurslitteratur
- erbjuda en syn på kunnskap och metoder som påminner om dem som forskare använder
- erbjuda forskningsarbete som en del av utbildningen, vilket innefattar att skriva vetenskapliga artiklar
- påverka studenterna så att de utvecklar förmåga att ta emot och använda kritik och ge konstruktiv kritik som är vetenskapligt grundad
- inbjuda till en nyfiken och frågande hållning, systematiskt arbete och offentlig debatt
- resultera i förkunskaper som gör det möjligt att påbörja en forskarutbildning
- förbereda studenten för att kunna skriva, ange källor och referenser, resonera, argumentera och försvara sin egen övertygelse
- erbjuda tillgång till ett rikt bibliotek och forskningslitteratur inom matematikdidaktik och angränsande områden
- erbjuda studenterna att få uppleva forskningsseminarier och en levande forskningsmiljö.

Hos Grevholm ser vi at hennes forståelse av forskningsbasert undervisning er mer rettet mot hva studentene skal gjøre enn mot lærerens undervisning eller kvalifikasjoner. Ja, vi kunne vel gjerne si at denne tolkningen handler mer om å føre studentene inn i forskningens tenke- og arbeidsmåter, enn om lærerens undervisning i tradisjonell forstand.

I forlengelsen av Grevholms synspunkter kan vi trekke inn Universitets- og høgskolerådet som på sin side skiller mellom studentsentrert og lærersentrert undervisning (UHR rapport 2010:4). Her skilles det, i samsvar med en modell utviklet av Mick Healey, mellom fire typer forskningsbasert undervisning som UHR mener kan være et nyttig verktøy for å avklare hvorvidt og på hvilken måte utdanningen er FOU-basert:

- Lærersentrert undervisning der innholdet er forskningsbasert
- Lærersentrert undervisning som fokuserer på forskningsprosess og vitenskapelig tenkemåte
- Undervisning der studenten aktivt deltar i diskusjon av et forskningsbasert innhold
- Undervisning der studenten inngår i "undersøkende" læreprosesser

I den studentsentrerte varianten (de to siste) lærer studentene seg forskningens prosesser som vi ser, snarere enn bare å få presentert dens resultater.

Som vi ser er det lærerens forskerkompetanse, forskningens resultater, formidlingen av kunnskapene og den forskningsbaserte litteraturen det fokuseres på i de to første eksemplene når temaet er "forskningsbasert undervisning". Men også forskningens metoder og

studentenes trening i selve forskningsarbeidet hører hjemme her, som vi så i de to siste eksemplene. Det er m.a.o. god grunn til å hevde at når det er snakk om at undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens nyeste resultater, er det kjennetegn ved undervisningens *innhold*, inkludert hva det vil si å forske, som først og fremst rommes i begrepet ”forskningsbasert undervisning”. Med andre ord handler forskningsbasert undervisning ikke bare om å fokusere på forskningens resultater eller innhold slik det ble framsatt i en innledende påstand, men også selve prosessen fram mot disse resultatene hører med her. Det spørres likevel om dette er et tilstrekkelig verktøy for å avklare hvorvidt eller på hvilken måte utdanningen (eller nærmere bestemt undervisningen) er forskningsbasert i en annen forstand, der ikke bare lærernes faglige, men også deres pedagogiske kompetanse, blir en nødvendig forutsetning for at vi skal kalle undervisningen i høyere utdanning for forskningsbasert.

Det er også grunn til å spørre om en slik forståelse av forskningsbasert undervisning som vi her har sett henger sammen med formidling som ideal for undervisningens metodiske aspekt. Handler undervisningspraksis først og fremst om å *formidle* forskningsbaserte resultater slik Forskerforbundet synes å mene? En gjennomgang av innredningen ved våre universiteter, der det er grunn til å tro at auditoriene tar det meste av undervisningsarealene i de mer teoretisk orienterte studiene, ville i så fall støtte en slik antakelse. Ja, Raaheim (2010) hevder attpå til at de store forelesningssalene med faste sete- og bordløsninger fremdeles dominerer, også der det planlegges nytt. Og selv om det har skjedd visse endringer etter den såkalte Kvalitetsreformen i 2003, er den foretrukne undervisningsformen ved universitetene fremdeles; forelesninger (sst.). Og når studentparlamentet ved vårt største universitet (UiO) utfordrer studenter ved andre universiteter til å bli med på en postkortkampanje for å fornye undervisningsmetoder og –former, som de påstår er lik de man opplevde for 60 år siden, er det kanskje grunn til å lytte. Med andre ord er det betimelig å hevde at vår undervisningspraksis bør gås nøyer etter i sømmene, skjønt det er vel ikke urimelig å tenke seg at vi her vil finne store variasjoner i institusjoner (høgskoler vs. universiteter), fakulteter, institutter eller utdanninger imellom.

Å hevde at undervisningen ved våre høgskoler og universiteter er forskningsbasert, uttrykker kanskje derfor bare halve sannheten om undervisning, uansett hvor mange ganger kravet om ”forskningsbasering” blir understreket i ulike sammenhenger. Dette er ganske oppsiktsvekkende egentlig, siden disse institusjonene jo nettopp har forskning og undervisning som to av sine viktigste oppgaver, og at det derfor bør være naturlig å stille store krav til grunnlaget for dem begge. Men måten selve undervisningen (lærerens ansvar) bør legges opp for at studentene skal forlate institusjonene med det forventede læringsutbyttet, har til nå ikke møtt de samme krav til forskningsmessig basis som undervisningens innhold. Etter eget utsagn har da også Raaheim i ulike sammenhenger, og med tilsynelatende liten gjennomslagskraft, lansert følgende alternative definisjon av forskningsbasert undervisning: “Forskningsbasert undervisning er undervisning som tar hensyn til og bygger på det forskning har vist fører til god læring.” (Raaheim 2010:56)

Så når det stilles krav om at undervisningen i hele academia skal være forskningsbasert, er det altså neppe denne forståelsen som blir lagt til grunn. Nå kan det jo tenkes at bestrebelsene på å sikre studiekvalitet og pedagogisk basiskompetanse blant de vitenskapelig ansatte gjennom opprettelse og videreutvikling av ulike høyskole- og universitetspedagogiske kursprogram etter hvert vil kunne bidra til en større og mer likeverdig vektlegging av forskningsbasert *undervisningspraksis*. Og dersom dette medfører at også denne delen av virksomheten innebærer krav til adekvat kompetanse som den rettelig fortjener, vil det i så fall være et

framskritt; forhåpentlig til gangs for både ansatte og studenter i høyere utdanning. Men la oss nå se litt nærmere på hva ”forskningsbasert undervisning”, som noe som også innbefatter spørsmålet om undervisningens HVORDAN, eller undervisningens praksisdimensjon, kan innebære.

### **- og evidensbasert praksis?**

Skulle vi finne et tilsvarende forskningsmessig utgangspunkt for å diskutere undervisningens HVORDAN, er det nærliggende å vende oss til den lenge pågående debatten om ”evidens”; nærmere bestemt avgrenset til det som har med ”evidensbasert praksis”, eller i vår sammenheng, ”evidensbasert undervisning” å gjøre. Interessant er det for øvrig å registrere at ”evidensbasert undervisning” allerede over lang tid de facto er blitt brukt på en måte som ikke peker i retning av undervisningens innhold, slik begrepet ”forskningsbasert undervisning” synes å gjøre, men heller peker mot undervisningspraksisen eller undervisningsmetodene. Så la oss først, for sammenlikningens skyld, ta utgangspunkt i noen eksempler fra et annet undervisningsområde enn høyskole- og universitet.

Thomas Nordahl (Nordahl 2009) skriver om ”evidens” at det handler om at noe virker bedre enn noe annet i den pedagogiske praksis. Men for å være sikker på at noe virker bedre enn noe annet, må det settes noen krav til hva som er forskningsbasert eller har evidens. For Nordahl innebærer det at kunnskapen skal ha et teoretisk og empirisk kunnskapsmessig grunnlag, at den skal bygge på kjente prinsipper for implementering av kunnskapen i skolen og at den bør ha dokumentert gode resultater gjennom kvalitativt gode evalueringer. Programmer for takling av problematferd i skolen som PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljøer og samhandling), LP- modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) og ConnectOslo sammen med programmer mer spesifikt rettet mot mobbing som Zero og Olweus- programmet er etter hvert blitt kjente uttrykk i skolen for nettopp en slik tenkning, der kravet til dokumentert effekt er avgjørende for programmets troverdighet, Utdanningsdirektoratets anbefalinger og dermed for implementering i stor skala.

Når det gjelder evidensbasert undervisning i klasserommet, har for eksempel Geoff Petty (2009a, 2009b) skrevet praktiske ”hvordan-undervise-bøker” som bl.a. bygger på John Hatties omfattende meta- analyser på området. Eller som Petty skriver om Hattie: “He has analysed over 500,000 ”effect sizes” from over 300,000 studies that represent experiments involving tens of millions of students and covering a truly vast range of strategies and innovations.” (Petty 2009a:60). Slike ”effect- size”- undersøkelser tillater forskerne å kombinere store mengder forskningsresultater og sammenlikne faktorer som har innflytelse på elevers prestasjoner. Med andre ord skulle vi her ha tilgang til viktig forskningsbasert materiale som i det minste kan bidra til debatten om hva slags undervisning som virker best, eller hvilke faktorer som har best effekt på elevenes læring.

Spørsmålet om evidensbasert undervisning, enten det dreier seg om hele programmer eller mer korrelasjonsorienterte faktorstudier, er som vi skjønner ikke nytt. Men Øzerk (2010) anser det som et tegn i tiden at flere og flere har begynt å snakke om ”forskningsbasert praksis” og ”evidensbasert praksis”. En av årsakene til dette kan, etter artikkelforfatterens mening, være den sterkere vektleggingen av mål- og læringsutbyttespørsmålet de senere årene, noe som med nødvendighet vil medføre en økt oppmerksomhet også på undervisningsmetoder og arbeidsmåter, siden hele målstyringstenkningen i stor grad overlater til lærerne selv å finne veiene til å nå målet. Men lærerne i grunn- og videregående skoler blir forhåpentligvis godt hjulpet av skoleeier, som av Kunnskapsløftet (2006) blir tillagt ansvaret for å finne de rette arbeidsmåtene og metodene. Kunnskapsløftet selv tilbyr lite hjelp i så måte, og da er det kanskje på tide at vi har fått en stortingsmelding om kvalitet i skolen

(St.meld. nr.31 2007 – 2008) som kan utropes til den første stortingsmeldingen i sitt slag som retter sitt hovedfokus mot pedagogikkens HVORDAN- aspekt (Øzerk 2010).

Men det paradoksale her er at evidensbasert praksis, eller evidensbasert kunnskap som grunnlag for læreres yrkesutøvelse, i verste fall kan føre til en avprofesjonalisering av læreryrket, skal en tro erfaringer fra USA og England (Lillejord og Manger 2010) og fra ulike forskerhold (Bjerre 2009, Steinsholt 2009). Og det kan vel neppe være meningen, hverken i skolen eller i academia. Særlig utfordrende vil det bli for den nye grunnskolelærerutdanningen der nettopp kravet om profesjonalisering kjøres sterkere fram enn kanskje noen gang tidligere, samtidig som det nye pedagogikkfaget, ”Pedagogikk og elevkunnskap” skal ivareta den mer instrumentelle delen av læreryrket (St.meld. nr.11 2008-2009).

Eksemplene over er hentet fra skolens verden, men gjelder kravet om evidensbasert praksis bare ”de andre” dvs. grunnskolens lærere eller gjelder det også undervisningen til oss som blant annet utdanner lærere til grunnskolen? Bør ikke også universitetene og høyskolene interessere seg for virksomme metoder som kan øker studentenes læringsutbytte? Eller i det minste å strebe etter å la egen undervisningspraksis bygge på et like solid kunnskapsgrunnlag som undervisningens innhold? Det er vel ingen grunn til å tro at ikke også universitets- og høyskolesystemet, i og med den forestående implementeringen av det såkalte kvalifikasjonsrammeverket i høyere utdanning, i større grad blir tvunget til å rette blikket mot egen undervisningspraksis og denne praksisens fundamentering og resultater. Det vil si at vi ikke bare kan formidle kunnskaper om evidensbasert praksis på andre arenaer, men også forholde oss til undervisningen som praksis på vår egen arena her og nå.

Men hvordan kan vi sikre et solid grunnlag for undervisningspraksisen i høyere utdanning, på linje med utdanningens innholdsmessige side, uten å miste det profesjonelle grepet? Som vi skal se, handler det i stor grad om hvilken forståelse av ”evidens” og ”evidensbasert praksis” vi legger til grunn. For som også Utdanningsforbundet hevder er evidens, når det kommer til stykket, avhengig av hva en legger i begrepet (Uf 2008).

### **Evidensens ulike ansikter**

Siden ”evidens” i og for seg ikke er tema for denne artikkelen, henvises det her til andre som har tatt for seg begrepet og diskusjonen om evidens både på forsknings- og praksisområdet i ulike faglige sammenhenger som medisin, helsefag, barnevern, utdanning m.m. (Angel 2003; Bhatti m.fl. 2006; Biglan & Ogden 2008; Brusling 2006; Dahl og Midtbø 2008; Davies 1999; Ekeland 2004; Grimen og Terum 2009; Kjøbli 2010; Krogstrup 2011; Laursen 2008; Lillejord og Manger 2010; Marthinsen 2004; Odland 2010; Rieper og Hansen 2007; Rønnestad 2008; Søgner 2007; Utdanningsforbundet 2008). Men la oss likevel trekke inn enkelte synspunkter fra denne diskusjonen som kan vise noen av de utfordringene vi står overfor dersom vi nå skal ta undervisningens metodeaspekt mer på alvor enn tidligere. Og som vi skal se kan diskusjonen om evidensbasert praksis fra andre fagområder bringe inn verdifulle synspunkter også i en tenkning om hvordan undervisningen ved våre universiteter og høyskoler kan legges opp, med tanke på å etablere et mer kunnskapsbasert fundament for denne viktige delen av virksomheten.<sup>1</sup>

Selve uttrykket ”evidensbasert undervisning” synes å ha oppstått i en britisk kontekst med et foredrag av Andy Hargreaves i 1996, der han knytter spørsmålet om ”evidens” til ”hva som virker” (Brusling 2006). Dette gjør han da også på en slik måte at han er blitt kritisert for å ha en snever, instrumentell forståelse av praktisk relevans, bygget på en ”ingeniørmodell” for forholdet mellom forskning og praksis (Uf 2008). Men denne tenkningen kan vi igjen føre

tilbake til det medisinske området som fra 1970- årene ble mer og mer opptatt av å systematisere sikker kunnskap om hva som har hvilke effekter i forhold til pasientbehandling (Brusling 2006). Her er det altså snakk om en praksis som bygger på den til enhver tid beste tilgjengelige handlingsrettede kunnskapen fra forskning om ”hva som virker”, eller kort og godt den praksis som gir ønskede resultater (Arnesen 2006). I en slik sammenheng blir som vi forstår de systematiske evidensbaserte kunnskapsoversiktene viktige. Og selve ”gullstandarden” for den forskningen som slike systematiske oversikter bygger på, ble det randomiserte kontrollerte eksperimentet (Tuntland 2009) som etter hvert også skulle bli idealet på andre praksisområder enn medisin (Ekeland 2008).

Til det mer hjemlige undervisningsområdet kom denne tenkningen via lege- og helseprofesjonen i andre land og den pedagogiske sektoren i England og USA. Og i kjølvannet av ”new public management”- bevegelsen ble det innenfor OECD- området (fra myndighetshold og ikke profesjonshold som i medisinen) etter hvert reist et krav om å basere også undervisningspraksis på vitenskaplig kunnskap om hva som virker. Dette initiativet førte blant annet til opprettelsen av et såkalt Clearinghouse for utdanningsforskning på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet i 2005 (Laursen 2008). Som et ferskt eksempel på deres virksomhet kan nevnes en systematisk sammenstilling av forskning fra 2010 der de peker ut elleve kategorier som er viktige for elevenes læring i grunnskolen (Nordenbo m.fl. 2010).

Terje Ogden (2008) skriver i en artikkel i *Bedre Skole* om uviljen han har registrert mot evidens i utdanningssystemet, eller sagt på en annen måte; om uviljen til å ta i bruk pedagogisk forskning om metoder som øker elevenes læringsutbytte. Ogden argumenterer *for* at vi trenger skoleforskning som peker på virksomme metoder og tiltak i skolen, der tilnærminger sammenliknes med hensyn til deres bidrag til elevenes læringsutbytte. Nylig ga da også Kunnskapsdepartementet Forskningsrådet oppgaven med å etablere et Kunnskapssenter for utdanning, med oppstart fra 1. januar 2011 (Prop.1 S 2010–2011). Senteret skal blant annet formidle forskning om hva som virker og ikke virker fremmede for kvaliteten i hele utdanningssektoren. En av senterets første prioriterte oppgaver er å sammenstille og formidle forskning om hva som gir god kvalitet i lærerutdanningene.

I debatten om evidens har Ekeland (2002, 2007a), på den annen side, flere ganger hevdet at det ikke finnes noe empirisk evidens for evidensbasert praksis. Ekeland, som den kritiker av evidensbevegelsen han er, bruker senere sterke uttrykk som ”evidenstyranne” (2007b), ”evidensevangeliet” (2007c) eller ”evidenstsunamien” (2008) i sammenheng der temaet er oppe. Og vender vi oss særlig til det helsefaglige- og psykologiske området, er det flere der som søker seg bort fra bestrebelser i retning av kvalitetssikrede ”kokebokoppskrifter” for pasientbehandling. Vi skal ikke her ta opp motkritikken som også er reist om at mange av kritikerne av evidensbasert praksis bygger på en feilaktig og snever oppfatning av ”evidens”, men heller gå rett på en mer utvidet forståelse av begrepet. Innenfor norsk helsetjeneste er det for eksempel tatt til orde for at ”evidence-based” skal oversettes til ”kunnskapsbasert” på norsk og dermed mer åpenbart signalisere at den ivaretar alle kunnskapskildene som integreres ved utøvelsen av slik praksis, ikke bare forskningsbasert kunnskap (Tuntland 2010). Eller som det autoritativt uttrykkes tilsvarende i det norske psykologimiljøet, i tråd med den amerikanske psykologiforeningens syn: “Evidensbasert praksis i psykologi (EBPP) er integrasjonen av den beste tilgjengelige forskning med klinisk ekspertise, i kontekst av pasientens egenskaper, kultur og preferanser.” (Rønnestad 2008:444-454).

Her ser vi at det heller ikke bare er erfaringskunnskapen som trekkes fram, men også brukermedvirkning inngår i forståelsen av evidensbasert praksis. En liknende utvikling i synet på evidensbasert praksis kan vi nå finne innenfor andre profesjonsområder som sykepleie, fysioterapi og ergoterapi (Tuntland 2009). Forskning blir dermed en nødvendig, men ikke tilstrekkelig basis for profesjonelt arbeid ved at ”ekspertenes” erfaringer og ”klientens” stemme nå blir viktige faktorer å ta hensyn til.

Vender vi tilbake til universitets- og høyskolelovens § 1-3, ser vi at også den de facto vektlegger annet enn kun forskning som basis for høyere utdanninger. Ved siden av ”det fremste innen forskning”, skal nemlig også faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og *erfaringskunnskap* være en del av det grunnlaget utdanningene skal bygge på (§1-3). Så en utvidet forståelse av evidens som også fanger opp erfaringsaspektet finner støtte også i det etablerte lovverket for høyere utdanning. Ikke minst det siste momentet har lett for å bli glemte i debatten om undervisningens basis i academia, kan det synes som.

### **Hvis læringsutbytte er målet, hva er da veien?**

Selv om vi i denne artikkelen har rettet oppmerksomheten også mot andre områder enn undervisning, blir det, dersom vi legger en bredere forståelse av evidensbasert praksis til grunn, også nødvendig innenfor dette området å rette søkelyset mot en annen faktor enn bare læreren for at institusjonenes egentlige undervisningsoppdrag skal lykkes og det ”instrumentalistiske mistaket” unngås, nemlig studentene. Men de siste ti-årenes dreining bort fra lærerens undervisning og mot elevenes og studentenes læring må ikke forlede oss til å overlate ansvaret for elevenes og studentenes læringsutbytte til dem selv alene. Vi må med andre ord se lærerens undervisning og studentenes læring i sammenheng. Spørsmålet blir derfor heller hvilke undervisnings- og læringsaktiviteter som samlet sett og med størst sannsynlighet vil føre til det ønskede læringsutbyttet for studentene. Og det er vel knapt et spørsmål som lar seg besvare innenfor et strengt evidensregime, i alle fall dersom vi ser på undervisning som en verdibasert-, relasjonell-, og kommunikativ virksomhet.

Som eksempel på en tenkning fra universitetsområdet som knytter forbindelsen mellom undervisning, læring og effekter i form av læringsutbytte, kan nevnes arbeidene til John Biggs og hans medarbeidere om ”constructive alignment”, eller avstemt undervisningsdesign; grundig presentert gjennom boka *Teaching for Quality Learning at University* (Biggs & Tang 2007). Her har våre universiteters og høyskolars læringsutbyttebaserte tenkning om undervisning mye å hente. Et uttrykk som for øvrig går igjen i boka til Biggs er nettopp ”*teaching/learning activities*”, der lærerens og studentens primæraktiviteter, undervisning og læring, blir sett i sammenheng, men der oppmerksomheten er særlig rettet mot studentenes ”*constructive learning*”. Men for Biggs er det altså et vesentlig poeng å opprettholde *begge* disse begrepene som forklaringsfaktorer på studenters læringsutbytte. Vi kan m.a.o. ikke forklare studenters utbytte av studiene ved bare å redusere det til én av faktorene. Samtidig er etableringen av et godt samsvar mellom læringsutbytte, undervisnings-/læringsaktiviteter og vurdering en nødvendig forutsetning for at vi som undervisningsplanleggere og undervisere skal lykkes med vårt oppdrag.

Om undervisningen ikke alene kan basere seg på ”evidens” i strengt vitenskaplig forstand, er det like fullt betimelig å stille krav om en mer kunnskapsbasert metodeorientert undervisning der forskning, læreres erfaringskunnskap og studentefaringer kan gå opp i en høyre enhet. Eller for å omformulere den tidligere omtalte forståelsen av evidensbasert praksis fra psykologiens område (Rønnestad 2008): *Evidensbasert undervisning i høyere utdanning er*

*integrasjonen av den beste tilgjengelige forskningen på praksis med erfaringsbasert kunnskap, i kontekst av studentenes egenskaper, kultur og preferanser.*

Også i læreboka, "Livet i skolen 2", som er rettet inn mot det nye pedagogikkfaget i grunnskolelærerutdanningen, argumenteres det for at både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap må ligge til grunn for lærerens undervisning (Lillejord m.fl. 2010). Legger vi også til studentenes opplevelser, erfaringer og egen innsats, skulle grunnlaget for en kunnskapsbasert pedagogisk praksis på et bredest mulig grunnlag være til stede, enten vi nå befinner oss i skolen eller i akademia.

### **Nye utfordringer**

Den nevnte pågående innføringen av kvalifikasjonsrammeverket, med fokus på læringsutbytteformuleringer og med frist for implementering i alle studieprogrambeskrivelser innen utgangen av 2012 (KD 2010), vil med nødvendighet innebære spørsmålet om HVORDAN vi, både lærere og studenter, skal forholde oss for å realisere kravene dette medfører. Det handler med andre ord ikke *bare* om hvordan vi skal lage gode læringsutbytteformuleringer for fag og emner, og sikre et forskningsbasert innhold i undervisningen. Det handler også om at vi tar nok hensyn til "det vi vet" når vi skal legge til rette for den beste undervisningspraksisen ved våre universiteter og høyskoler. Med særlig referanse til høyere utdanning, drøfter for eksempel Raaheim hva som kjennetegner god undervisning og hvordan vi best kan planlegge den med tanke på at studentene skal lære. Om dette skriver han blant annet: "... mye av den praksisen vi ser på dette feltet bryter med, eller i alle fall unnlater å ta hensyn til, mye av det vi vet om læring." (Raaheim 2010:46)

Og dersom det er slik at undervisningen først og fremst er lagt til rette for, ja nettopp – formidling, så er den klart i utakt med både tanker om hvordan studenter oppnår det beste læringsutbyttet (Biggs 2007) og at dialog og meningsfylt undervisning er det som etter den internasjonale forskningen å dømme er det som virker (Laurson 2008). Og da kan vi vel knapt omtale den foretrukne metoden som forskningsbasert *undervisning*? John Biggs påpeker da også, med referanse til amerikanske forhold, at det å stappe studenter inn store auditorier ikke er godt nok lenger i høyere utdanning, og at mange universiteter ikke lenger synes å akseptere at undervisning skal fortsette å være forskningens "fattige fetter" (Biggs 2007). Så ved siden av å flagge "forskningsbasert undervisning" trenger vi kanskje også å heise flagget for "evidensbasert undervisningspraksis", eller enda bedre "kunnskapsbasert undervisningspraksis" for å lokke stadig flere studenter og potensielle lærere til våre egne høyskoler og universiteter. Og vender vi oss for siste gang igjen til universitets- og høyskoleloven, så fremheves det der i §1-5 at universiteter og høyskoler har et ansvar for å sikre at undervisningen også utøves i overensstemmelse med anerkjente pedagogiske prinsipper. Forventningen om å ta metodespørsmålene mer på alvor ligger der altså allerede, selv om det ikke er lett å få øye på i debatten om og forventningene til forskningsbasert undervisning.

Men der noen ser for seg en revitalisering av det sene 60- tallets mål-middel- debatt, eller nye runder om "det instrumentalistiske mistaket" i pedagogikken, og andre, slik som Ekeland (2008), hevder at nypositivismen blomstrer forkledd som "evidensbasert forskning", kan vi stille spørsmålet om vi ikke nå faktisk er i stand til å finne nye svar på gamle problemstillinger som nettopp vil sprengte slike instrumentelle rammer? Som vi har sett i denne artikkelen, skulle det være store muligheter for å svare et ubetinget ja på spørsmålet, uten at vi tar pedagogikkens metodeproblem mindre seriøst av den grunn.



Så, hva blir da svaret på hovedspørsmålet som ble stilt innledningsvis? Jo: kvaliteten på faglærernes undervisningspraksis blir ikke uten videre sikret med mindre høyskoler og universiteter streber etter å realisere en forståelse av “forskningsbasert undervisning” som også omfatter undervisningens HVORDAN- side og som foruten å være forskningsbasert integrerer studentenes stemme og faglærerens egne erfaringsbaserte kunnskaper. Den mer ”snevre” forståelsen av ”forskningsbasert undervisning” i høyere utdanning er herved utfordret.

### Litteratur:

- Angel, B. Ø. (2003). Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid, *Nordisk sosialt arbeid*, nr. 02, 66-72.
- Arnesen, A., Ogden, T og Sørli, M-A (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i Skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bhatti, Y., Hansen, H. F. og Rieper, O. (2006). *Evidensbevegelsens utvikling, organisering og arbeidsform En kortlægningsrapport*, Rapport, juni 2006, AKF Forlaget.
- Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the students does*, 3. ed., Maidenhead : McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biglan, A. & Ogden, T. (2008). The evolution of evidence-based practices. *European Journal of Behavioral Analysis*, 9, 81-95.
- Brusling, C. (2006), Evidence-based practice in teaching and teacher education, *Agora – tidsskrift for forskning, utvikling og idéutveksling i profesjoner*, 8/2006, (Paper på konferanse i København, nov. 2005).
- Dahl, M. og Midtbø, R.: (2008). Evidens: kampen om kunnskapen, *Bedre skole* 01/2008, 15-18.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, Vol.47, NO.2, june 1999.
- Ekeland, T-J. (2002). Evidensbasert praksis – en god strategi? *forebygging.no*, <http://www.forebygging.no/en/Kronikker/TIDLIGERE-KRONIKKER/Evidensbasert-praksis---ein-god-strategi/>
- Ekeland, T-J. (2004). *Autonomi og evidensbasert praksis*, Arbeidsnotat nr.6/2004, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Ekeland, T-J. (2007a). Evidens og nypositivisme, *Forskningsspolitikk*, nr.2/2007.
- Ekeland, T-J. (2007b). Evidenstyranniet, *Dagens medisin, Kronikk*, 21/2007.
- Ekeland, T-J. (2007c). Evidensbasert toalettrening, *Morgenbladet*, 21.09.2007.
- Ekeland, T-J. (2008). Evidensbasert praksis, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 04/2008, 406-407.
- Forskerforbundet (2010). Referat fra hovedstyremøte i forskerforbundet, Stockholm, lørdag 18. september 2010 kl 9–15, sak 72/10.
- Forskningsrådet (2010). Kunnskapssenter for utdanning: Nytt senter skal gi svar om skole, [http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Nytt\\_senter\\_skal\\_gi\\_svar\\_om\\_skole/1253955346812?WT.mc\\_id=nyhetsbrev-ForskningsradetNorsk](http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Nytt_senter_skal_gi_svar_om_skole/1253955346812?WT.mc_id=nyhetsbrev-ForskningsradetNorsk)
- Grevholm, B. (2006). Matematikdidaktikens möjligheter i en forskningsbaserad lärarutbildning. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Terum, L. I. (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, Oslo: Abstrakt forlag
- Hyllseth, B (2001) *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnettrådet
- KD: Kunnskapsløftet: Læreplaner for grunnskolen (LK-06).
- KD. St.meld. nr.31 (2007 – 2008). Kvalitet i skolen.

- KD. Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809)
- KD. St.meld. nr.11 (2008 – 2009). Læreren. Rollen og utdanningen.
- Kjøbli, J. Nødvendigheten av evidens når vi skal hjelpe barn med atferdsvansker, *Tidsskriftet Norges barnevern*, 02/2010, s.103-108.
- Krogstrup, H.K. (2011). *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering, og evidens*, København: Hans Reitzels forlag.
- Laursen, P. F. (2008). Evidensbasert undervisning? *Bedre Skole* 01/2008, 19-24.
- Lillejord, S. og Manger, T. (2010): Å utvikle seg som lærer, i Lillejord, S m.fl. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om universiteter og høyskoler: LOV 2005-04-01 nr 15  
<http://www.lovdata.no/all/hl-20050401-015.html>
- Marthinsen, E. (2004). ”Evidensbasert” – praksis og ideologi, *Nordisk sosialt arbeid*, 4/2004, 290-302.
- Nordahl, T, m.fl. (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet, Rapport, Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbo, S.E. (et.al.) (2010). *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary Schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)*, Danish Clearinghouse for Educational Research, Copenhagen.
- Odland, L-H. (2010). Evidens – et sentralt begrep i profesjonell sykepleie? *Norsk tidsskrift for Helseforskning*, 1/2010, 101-114.
- Ogden, T. (2008). Motviljen mot evidens i utdanningssystemet, *Bedre Skole* 04/2008, 75- 79.
- Petty, G. (2009a). *Evidence- based teaching: a practical approach*, Cheltenham: Nelson Thornes.
- Petty, G. (2009b). *Teaching today: a practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Prop. 1 S (2010–2011) Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Rieper O, og Hansen, H. F. (2007). *Metodedebatten om evidens*, Rapport, november 2007, AKF Forlaget.
- Rønnestad, M. H. (2008). Evidensbasert praksis i psykologi, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 45, nummer 4 2008, 444-454.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole* 1/2009, 54-62.
- Studentparlamentet UiO: Postkortkampanje: Ulike tider – lik undervisning, <http://www.studentparlamentet.uio.no/>, 25.11.2010.
- Søgnen, A. (2007). Unyansert om evidens, *Forskningspolitikk* 2/2007.
- Tuntland, H.(2009). Betragtninger om kritikken mot kunnskapsbasert praksis. *Ergoterapeuten*, 03/2009, 1-6.
- UHR (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av UHR .
- Utdanningsforbundet (2008): *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*, Temanotat, 6/2008.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerenes rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## Note:

<sup>i</sup> I selve diskursen om ”hva som virker” blir for øvrig betegnelsene *evidensbasert*, *forskningsbasert*, og *kunnskapsbasert* brukt mye om hverandre (Uf 2008), Men begrepene kan ikke anses som synonyme, samtidig som verken begrepet ”evidensbasert” eller ”kunnskapsbasert” er uproblematiske begreper (Tuntland 2010).