

# Var finns evidensen för evidensrörelsens anspråk?

CLAES NILHOLM

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

ANN-CARITA EVALDSSON

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier,  
Uppsala universitet

Vi befarrar att läsarna av denna debatt börjar få svårt att orientera sig i vad det hela handlar om. Risken med en debatt är också att den ställer motsättningar i fokus. Vi tror att vi och Bohlin delar fler gemensamma utgångspunkter än vad som verkar vara fallet. Detta kan illustreras med utgångspunkt i följande passage i satiren *Ös på SÖ – sanningen om Sveriges utbildningsväsen* från 1977 av den fiktive amerikanske doktoranden Neville J. Chamberlain. I boken redogör han för sina fiktiva undersökningar av det svenska utbildningssystemet (alltså vid en tidpunkt då det svenska utbildningssystemet sågs som ett föredöme i stora delar av världen):

En fråga jag ställde till samtliga forskare löd:  
– Hur får man nytta av era forskningsresultat?  
– Hur informerar ni lärarna?

Samtliga svarade: Det du nu berör är ett oerhört viktigt problem. Detta sade alla, sen varierade replikerna. Här nedan några exempel:  
– Vi utför uppdragsforskning. Det är skolöverstyrelsens sak att gå ut och informera fotfolket.  
– Lärarna måste få en vetenskaplig skolning. Det är förbanne mig deras skyldighet att ta del av våra resultat.  
– Min forskning är av grundforskningskaraktär. Därför kan man inte för stunden precisera den eventuella effekten av den.

När jag frågade forskarna om de brukade gå ut i skolorna och ta reda på vilka problemen var, fick jag ibland undvikande, ibland mycket öppenhjärtliga svar.  
– Vi är inga skollärare, vi idkar vetenskap.  
– Om jag skulle gå ut till en skola, skulle jag snart vara så insnöad och förbenad som de flesta lärare är.

(Chamberlain 1977 s 76)

Även om detta är satir illustreras en del attityder man fortfarande kan stöta på. Inte minst visar citatet på att frågan om forskningens relevans för skolan inte är ett nytt problem. I passagen ovan och i boken i övrigt ironiseras över fors-

karnas bristande intresse för utveckla verksamheten i skolan. Här har Bohlin och vi en gemensam utgångspunkt i det att vi delar uppfattningen om att den pedagogiska forskningen bör ha större relevans för arbetet i skolan.

Vi delar också hans åsikt att det är viktigt att göra synteser av forskningsläget inom olika områden. Enligt Bohlin är evidensrörelsens bidrag nya format för syntes av forskning. Vi håller med om att metaanalyser och systematiska forskningsöversikter är format som har sina poänger. Däremot är vi mer tveksamma till genomgången av evidensrörelsens landvinningar, när det gäller sammanställningar av kvalitativ forskning<sup>1</sup>, även om det förstås är viktigt att sådana översikter görs med så reflekterade metoder som möjligt. Men i själva verket finns det alltså andra positioner som vi har betydligt mindre gemensamt med än Bohlins. Vi är som sagt positiva till att han väcker frågan om hur forskning och praktik ska kunna närma sig varandra.

Vi tror det är viktigt att fortsätta diskussionen kring hur forskning och praktik ska kunna närma sig varandra. Vi menar att man behöver noggrannare analysera vad det är för nya argument den så kallade evidensrörelsen tillför till denna debatt liksom också vilka konsekvenser evidensrörelsen får för forskningen. Därför hänför vi diskussionen om etikettsfrågorna till en fotnot.<sup>2</sup>

Det kommer att framgå av vår text att vi saknar pusselbitar som möjligtvis finns i Bohlins empiri. Även om vi är skeptiska till potentialen i evidensrörelsen efterfrågar vi mer empiri i frågan, framförallt skulle vi vilja se illustrationer av hur evidensrörelsen bidragit till att utveckla skolan. Vi efterfrågar alltså evidens.

## EVIDENSRÖRELSEN OCH FORSKNINGENS FRIHET

Biesta (2007a, b) diskuterar evidensrörelsen kritiskt och för bland annat fram att den i England lett till att bara forskning som ger kunskap som är användbar i skolan får stöd. Detta innebär en inskränkning av forskningens frihet. Här kan vi se två olika vetenskapliga ideal på kollisionkurs. Å ena sidan forskaren som själv väljer och formulerar sina forskningsproblem och finner sanningen. Å andra sidan forskaren som en tjänare åt staten och nationen i effektiviseringen av utbildningssystemet. Å ena sidan en forskare som ägnar sig åt »the cultural role of research», å andra sidan en forskare med »a technical knowledge interest» (jfr Biesta 2007b). Vi menar att båda dessa roller behövs men att de behöver balanseras mot varandra. Följer en minskad roll för en kritisk forskning i evidensrörelsens kölvatten? Detta är en empirisk fråga men vi befarar att Biestas analys gäller för fler länder. Och hur påverkas fördelningen mellan studier med kvalitativa och kvantitativa data? Diskussionen om evidensrörelsen måste således omfatta betydligt mer än tekniska frågor om hur sammanställningar av forskning görs på bästa sätt.

## ÖVERFÖRING AV FORSKNING – EN FORSKNINGSFRÅGA

Bohlin tar sin utgångspunkt i att »evidens» finns i vetenskapen och att dessa resultat på ett eller annat sätt ska komma arbetet i skolan tillgodo. Bohlin

menar att hur »evidensen» används är en »praktisk och politisk» fråga (s 318 i detta nummer). Med en lätt omskrivning av Chamberlains ord är det Skolverkets eller Utbildningsdepartementets uppgift att informera fotfolket. Men hur var det nu?

Fanns det inte en diskussion om hur resultaten skulle göras tillgängliga för praktiker? Och en annan om risken för att evidensbaserad urholkar professionaliteten? Och Bohlin själv skriver att »ju svårare det är att dra entydiga slutsatser av existerande forskning, desto mindre berättigade är dock alla försök att från departements- eller myndighetsnivå styra verksamheten»<sup>3</sup>.

Det är bra att Bohlin inser att även evidensrörelsen har teorier om hur evidensen så att säga ska komma i bruk. Tyvärr verkar dessa teorier inte vara lika genomarbetade och explicita som teorierna om hur man ska sammanställa forskning. Det är förstås viktigt att vetenskapligt förstå relationen forskning–praktik och vi står frågande inför Bohlins konstaterande att hur evidensen används är en »praktisk och politisk» fråga. Det är det förstås också. Men om det nu är så oerhört viktigt att praktiken grundas i »evidens», varför skulle inte forskningen studera vad detta kommer att innebära för till exempel skolan, när »evidens» ska omsättas i praktik? Eller att skapa teorier för hur det går till empiriskt eller hur det borde gå till (normativt)?

Vi tror själva på grundval av tidigare forskning att det blir oerhört problematiskt för verksamma inom utbildningssystemet att (i) läsa forskningsöversikter, (ii) förstå dem, (iii) analysera dem kritiskt, samt att (iv) använda dem på ett fruktbart sätt i sitt arbete. Vi skulle väldigt gärna få tillgång till några empiriska exempel där till exempel lärare lärt sig just detta. Eller för den del exempel på när myndigheter utifrån »entydiga» slutsatser förändrat skolan i en positiv riktning.

Vi är mindre hoppfulla härvidlag och ser ett scenario där framförallt kvantitativt orienterade forskare sammanställer »evidens» som sedan ska översättas i riktlinjer och rekommendationer av Skolverket. Vi har redan hört diskussionerna på skolchefsnivå och i skolorna: »Har ni evidens för det?» »Metoden X är evidensbaserad» och så vidare. Det är svårt att se någon gräns för möjliga missuppfattningar eftersom forskning är mycket komplext för den som inte är skolad in i den. Vems ansvar är detta?

Vi tror tyvärr att problemet med evidensbaserad forskning är mycket komplext. Därför har också de sammanställningar av forskning man förespråkar en begränsad (men absolut inte obetydlig) betydelse. Hattie ger en läpparnas bekännelse till problematiken i sin bok där han sammanställer utfallet av över 800 metaanalyser:

Of course, there are many outcomes of schooling, such as attitudes, physical outcomes, belongingness, respect, citizenship, and the love of learning. This book focuses on student achievement, and that is a limitation of this review. (Hattie 2009 s 6)

Skolan har många mål medan vetenskapliga studier fokuserar på något av dessa. Den slutsats man kan dra är att det behövs en annan typ av forskning.

En av oss, Claes Nilholm, kommer snart ut med en bok i vilken han i ett kapitel diskuterar hur pedagogers arbete ska kunna vila på vetenskaplig grund

och beprövad erfarenhet. Han betonar där att forskningen i mycket högre grad än idag bör spegla den situation som pedagoger befinner sig i och där flera mål ska uppnås samtidigt. *Praktikbaserad evidens* är ett begrepp som ibland används i sammanhanget. Men precis som i Chamberlains (1977) exempel är många forskare ganska ointresserade av de problem lärare ställs inför. Man kan absolut inte bortse från möjligheten att ökade direktiv uppifrån om hur man ska jobba på skolorna utifrån »evidens» kan vara kontra-produktiva.

Det är alltså viktigt att studera evidensbaserings konsekvenser. Risken är att departement och Skolverk, precis som Hattie (2009), väljer att fokusera på ett (oftast också kortsiktigt) kunskapsmål när man ska försöka grunda skolans arbete i forskning (se t ex Skolverket 2009). Och kanske är det så att evidensrörelsen inneburit en ökad fokusering på kunskapsmål på bekostnad av andra mål? Att evidensrörelsen kommer att omfamnas av många politiker och anställda inom departement och myndigheter är inget vi tvivlar på. Varför skulle Sverige gå en annan väg än andra länder? Säga vad man vill om svensk utbildningspolitik men speciellt originell är den inte.

Vi tror således att det vore bra för diskussionen om vi kunde bli något mer konkreta i frågor som handlar om vilka framgångar den internationella evidensrörelsen skördat inom det utbildningsvetenskapliga området. Vi tror att det för den fortsatta diskussionen är viktigt att vi, som Bohlin skriver, ser bort från etiketter och talar konkret forskning. Vi, som varit verksamma länge inom det utbildningsvetenskapliga fältet, vill ju gärna förstå vilken nytta vi kan ha av det nya evangeliet. Varför skulle vi motsätta oss nya kunskaper och insikter för att det kläs i begreppet »evidens»<sup>4</sup>? Men vi vill i så fall möta en argumentation som beskriver vilka nya lösningar som erbjuds på gamla problem.

## EVIDENSRÖRELSENS IDÉHISTORIA

Det vi delvis efterfrågar är kanske en evidensrörelsens (sociala) idéhistoria. Centrala frågor i en sådan idéhistoria tycker vi borde vara: (1) Vilken kontext möjliggör evidensrörelsens segertåg? (2) Hur kan man spåra idéernas ursprung? (3) Vilka är de bärande idéerna? (4) Vilka idéer besegrar de? (5) Vilka sociala grupper är för idéerna och vilka motarbetar dem? (6) Hur ser spridningsvägarna ut internationellt? (7) Vilken förskjutning i synen på skolan sker med evidensrörelsens intåg i pedagogiken? (8) Vad får evidensrörelsen för konsekvenser för forskningen om skolan och för skolans arbete? (9) Vilka likheter och skillnader finns det i receptionen i olika länder?

Vi ska förstås inte anklaga Bohlin för att han inte skrivit den artikel vi önskat, men vi hoppas han har möjligheter att återkomma till dessa frågor. Till dess får vi hålla till godo med hans intressanta men till stora delar oproblematiserade beskrivningar av evidensrörelsens framgångar.

## NOTER

1. Bohlin (s 317 i detta tidskriftsnummer) visar inte vad de nya formaten innebär för landvinningar. Han skriver att han inte »tagit till uppgift att redogöra för metodologiska genombrott av det slag Evaldsson och Nilholm efterlyser». Synd, det hade verkligen varit ett bidrag till svensk pedagogisk forskning.

2. Etiketsfrågorna igen: Vi ser inte att Bohlins nya inlägg tillför något nytt i sak. Vad vi ser tar inte Biörn Hasselgren ställning i sakfrågan (vad som är vårt ämne och huruvida vi är insatta i det eller ej). Vi uppfattar hans inlägg som att det är reviewerna som sätter etiketten för tidskriften, åtminstone i det här fallet. Som vi tidigare skrev behandlar Bohlin och vi två olika sidor av evidensbaserad praktik (se vårt förra inlägg; s 307 i detta tidskriftsnummer). Vi vill ge Bohlin en poäng då han har rätt i att vi använder begreppet *metaanalys* slarvigt. Men detta är dock av underordnad betydelse för resonemanget i vår artikel, som handlar om problem när »evidens» ska tillämpas i skolan.

Den poäng vi vill göra är att det är regel snarare än undantag att metaanalyser ger olika utfall. John Hattie (2009) ger en amper illustration av detta för den som ser förbi de medelvärden för metaanalyser han presenterar och går till Appendix A. En sökning på John Hattie på Google ger drygt 14 miljoner träffar. Träff nummer två är ett mycket intressant debattinlägg från några representanter för den svenska evidensrörelsen. I Nilholm (2010) diskuteras detta kritiskt. Det finns förstås många ytterligare metodproblem än de Nilholm (2010) diskuterar som kringgärdar de format som Bohlin lyfter fram och som vi faktiskt har svårt att se att han granskar kritiskt. Kritik är ingen anledning till att man inte ska använda dem men de involverar olika val (utifrån ontologiska och epistemologiska ställningstaganden) som bidrar till att man får fram olika »evidens». Just argumentet att det ska föreligga mer eller mindre objektiv evidens verkar viktigt för Bohlin. Vi tror man får acceptera att maktfrågor är involverade även här: Vems metaanalys eller systematiska forskningsöversikt väljer man att luta sig mot? Ibland är sammanställningar mer enstämmiga men då rör det sig ofta (men inte alltid) om mer eller mindre självklarheter.

Faktiskt ger Bohlin också ett exempel på hur analysen vi gör av vårt ämne kunnat ha ytterligare nytta av diskussionen inom »evidensrörelsen» och det gäller diskussionen om huruvida praktiker ska läsa originalstudier eller forskningsöversikter. Vi tackar för det och för att Bohlin börjat uppmärksamma vårt ämne. Vad gäller den andra etiketsfrågan har vi fortfarande svårt att urskilja några tydliga kriterier för hur *Pedagogisk Forskning i Sverige* skiljer mellan debatt och vetenskap även om vi förstår att här finns ett snårigt gränsland.

Vi måste också för ordningens skull peka på vad vi ser som rena feltolkningar av vår position. (i) Bohlin verkar tro att vi är emot metaanalyser. Varför skulle vi vara det (se t ex Nilholm 2010)? (ii) Ibland får vi intrycket av att Bohlin tror att vi inte tycker att man ska göra sammanställningar av forskning överhuvudtaget. Med tillsammans stora erfarenheter som fakultets- och slutseminarieopponenter, betygsnämnsledamöter och som sakkunniga och ledamot på Vetenskapsrådet måste väl Bohlin förstå att det är självklart för oss att det kumulativa momentet i forskningen är viktigt? (Bohlin verkar tro att vår empiriska observation att det vanligtvis föreligger konkurrerande analyser av ett forskningsfält, innebär att vi skulle vara emot att sådan analyser görs.) (iii) Bohlin skriver på sid 313 (i detta nummer): »Ett grundläggande antagande bakom dessa ansträngningar [att skriva forskningsöversikter]» är, annorlunda uttryckt, att det är möjligt att visa »att något är rätt och riktigt» (s 79)». Citatet från vår artikel är helt taget ur sin kontext. Så här ska det vara: »Om vi ska ta tanken om evidensbaserad på allvar bör kanske förespråkarna först visa att evidensbaserad är något gott? En gissning är att idén om evidensbaserad till stor del bygger på samma orsak som ligger bakom alla större förändringar i samhälle och utbildning, det vill säga vår tro på att något specifikt är rätt och riktigt.» (Evaldsson & Nilholm 2009 s 79) (iii) Det är inte heller vi som menar att forskningsöversikter inom pedagogiken genomförs »för lösa boliner» (s 309 i detta tidskriftsnummer). Vi skulle akta oss väldigt noga för att karakterisera ett helt forskningsfält på det sättet. Det vi syftar på är förstås Bohlins karakterisering av pedagogisk forskning.

3. En implikation av Bohllins resonemang är således att när det föreligger entydiga forskningsresultat bör myndigheter styra verksamheten. Notera att vi menar att det oftast (men inte alltid) föreligger motstridiga tolkningar av forskningsläget. Bohllins resonemang bygger hur som helst på att någon eller några ges auktoritet att fastställa vad evidensen är för något. Om vi som ett tankeexempel använder Hattie (2009) som auktoritet och för tillfället bortser från de metodologiska problem som kringgärdar hans arbete, blir implikationen av Bohllins resonemang att myndigheter till exempel bör styra verksamheten bort från problembaserat lärande vid läkarutbildningarna och förhindra nivågruppering. Och hur ser evidensen för skolinspektioner ut? Eller för utvärdering av akademisk utbildning? Hattie ger inga siffror här utan vi reser bara frågorna. Men vi kan se att Hattie (2009) redovisar en ganska stark evidens för grupparbete. Om vi följer Bohllins logik bör således myndigheter arbeta för att öka mängden grupparbete i skolan. Men, som sagt, forskningen kan tolkas på andra sätt än Hatties.
4. Vem vill vara utan evidens eller göra osystematiska forskningsöversikter? Alla kommer att vilja använda orden oavsett den innebörd som de ursprungligen getts. Det kan förstås tyckas strategiskt att benämna sig på ett sätt som indikerar att man skulle ha förtur till att tolka vad som är evidens och systematik. Vad innebär detta för karakteriseringen av »de andra»? Några som sysslar med »icke-evidens» utifrån osystematiskt sammanställande av forskning? Frågan är vad vi bör kalla evidensrörelsen något?

## LITTERATUR

- Biesta, G. 2007a: Why »what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. 2007b: Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Chamberlain, N.J. 1977: *Ös på SÖ – sanningen om Sveriges utbildningsväsen*. Stockholm: Bonniers.
- Evaldsson, A-C. & Nilholm, C. 2009: Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel. *Pedagogiska Forskning i Sverige*, 14(1), 65–82.
- Nilholm, C. 2010: Förenklat resonemang om skola och vetenskap. *Göteborgs-posten*. <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.329399-forenklat-om-skola-och-vetenskap> (2011-03-22)
- Skolverket 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.