

Debatt

Teoretisk och normativ pedagogisk forskning är alltid relevant – även ur ett rent instrumentellt perspektiv

Corrado Matta
Linnéuniversitetet
Kontakt: corrado.matta@lnu.se

DEBATTEN ANGÅENDE PEDAGOGIKENS RELEVANS

I detta debattinlägg diskuterar jag hur pedagogikens relevans bör förstås och vad (och på vilket sätt) det pedagogiska forskningsfältet kan hävdas vara relevant för.

I den pågående debatten kan man se två ståndpunkter som på olika sätt verkar ha intagit en dominant position. Enligt den första ståndpunkten består pedagogikens relevans i dess instrumentella kapacitet att vägleda utbildningsreformer eller utbildningspraktiker (Gutiérrez & Penuel, 2014). Enligt den andra ståndpunkten är den pedagogiska forskningen relevant så länge den bidrar till en generell intellektuell utveckling som berör aktörer i utbildningssektorn (Biesta, 2007). I det första fallet tar pedagogikens viktigaste bidrag formen av *rekommendationer* för policy eller praktik (det vill säga, språkliga uttryck med form "om målet är X, gör B snarare än B*"). I det andra fallet bidrar pedagogiken med tolkningsramar, perspektiv och tankesätt; pedagogisk forskning ska inte rekommendera vad aktörer ska göra, utan stödja deras professionella och politiska omdöme i processen att komma till beslut.

Givetvis finns det inga konceptuella anledningar att betrakta dessa två ståndpunkter som ömsesidigt uteslutande, men det diskursiva fältet som karakteriserar den pågående debatten har konstruerat en spänning mellan

dessa idéer. Denna spänning konkretiseras i frågan om vilken av ståndpunkterna som är *viktigast* – den instrumentella eller den intellektuella.

Normativ, konceptuell och mer generell teoretisk pedagogisk forskning är särskilt påverkad av denna spänning, och i takt med att den instrumentella ståndpunkten tillägnar sig en alltmer hegemonisk position i debatten (Wiseman, 2010), ökar behovet av att försvara relevansen för denna typ av forskning. Hultman (2022) argumenterar för att lösningen är att inse att forskningen kan ha olika funktioner, och att påvisa att pedagogisk forskning har kapacitet att uppfylla alla dessa funktioner. Dahlbeck (2022) utmanar istället föreställningen att normativ eller teoretisk pedagogisk forskning endast uppfyller den intellektuella funktionen och argumenterar för att teoretisk forskning ligger till grund för alla typer av vetenskapliga undersökningar, inklusive den typ av empirisk forskning som oftast representeras som *bästa evidens* för praktik eller policy. Dahlbeck menar att normativ och teoretisk forskning *föregår* och *möjliggör* empiriska undersökningar, och utan gedigna teoretiska och normativa grunder är empirisk forskning tunn och ideologisk.

Dahlbeck och Hultman identifierar båda den teoretiska pedagogiska forskningens relevans *utanför* evidensbaseringskontext. Utifrån Dahlbecks argumentation är pedagogikens relevans grundläggande för (bland annat) produktionen av empirisk evidens, men denna relevans handlar inte om att vägleda konkret beslutsfattande. I följande avsnitt argumenterar jag för att även om relevans förstås som kapaciteten att ligga till grund för politiska eller professionella beslut, är teoretisk och normativ forskning direkt relevant för både utbildningspolicy och utbildningspraktik. Min argumentation har utgångspunkt i hur relationen mellan relevans och evidens har konceptualiserats inom vetenskapsteori, och i ett beslutsteoretiskt perspektiv på evidensbaserings.

RELEVANS, EVIDENS OCH TEORI

Utifrån ett instrumentellt perspektiv är relevans och evidens nära sammankopplade. Julian Reiss (2015) konceptualiserar evidensrelationen som bestående av två definierande villkor. Enligt denna konceptualisering utgör A evidens för B om och endast om:

- a) A är relevant för B
- b) A stödjer (möjligen med minst en viss styrka) B och samtidigt talar emot något kvalificerat alternativ B*.

Villkor (a) uppfylls om det finns någon giltig inferens som har A som premis och B som slutsats (Cartwright, 2009). Dessutom är (a) hypotetiskt och innebär att A *kan* vara evidens för B, medan (b) är kategoriskt och innebär att A *gör* skillnad mellan B och B*. Det ska tilläggas att i policy- och praktiksammanhang måste B vara en *rekommendation* (definierat enligt ovan). Enligt

denna teori – som sammanfattar den nuvarande standarden inom evidensrörelsen – är forskning relevant endast om den *kan* vara evidens för policy- eller praktikrekommendationer. Så nu kan vi fråga oss vilken roll teoretiska eller normativa studier spelar i denna slutledning.

En vanlig föreställning är att varken normativa eller teoretiska inslag involveras i resonemanget. A kan vara ett empiriskt resultat som visar effekten av ett pedagogiskt tillvägagångsätt M, och B är rekommendationen att använda M i klassrummet. I detta schema återfinns inga teorier; allt som behövs för att evidensbasera pedagogisk praktik eller policy är just bara A och B. Denna föreställning är dock djupt felaktig. Empiriska resultat kan aldrig i sig själva stödja en praktisk eller politisk rekommendation (Matta, 2020). En teori behövs som slussar det empiriska resultatet mot den praktiska rekommendationen. Med andra ord, att göra en inferens från B till A måste vila på en teori som *bifaller* steget från A till B (Glymour, 1980; Matta, 2019). Exempel på teorier som kan bifalla en sådan inferens är kausala scenarion (Cartwright, 2009) eller mekanistiska teorier (Grüne-Yanoff, 2015). Dessa teorier har ett empiriskt innehåll men är i stor utsträckning baserade på konceptuell analys. Därför är teoretiskt tänkande en grundläggande pusselbit för evidensbaserad; utan teori kan det inte finnas någon evidens. Vår kapacitet att betrakta ett resultat som evidens för någon rekommendation kräver fördjupad teoretisk förståelse för det pedagogiska fenomenet i fråga. Slutsatsen för detta avsnitt är därmed att teoretisk pedagogisk forskning är direkt relevant för policy och praktik även om man accepterar evidensrörelsens snäva och instrumentella relevansbegrepp.

DEN TEORETISKA OCH NORMATIVA DIMENSIONEN I PRAKTISKT BESLUTFATTANDE

Befintliga modeller för evidensbaserad visar på ett grundläggande problem. Dessa modeller likställer ”baseringen” med processen att identifiera ett giltigt empiriskt underlag. Men att enbart hitta ett underlag som stödjer en rekommendation kan ofta vara otillräckligt för att vägleda individers handlingar. Eftersom varje handling vi väljer att genomföra kommer att få ytterligare effekter, utöver den tänkta huvudeffekten, kommer avvägningar om vilken effekt som är *viktigast* att vara nödvändiga vid alla professionella och politiska beslut. Ett visst pedagogiskt tillvägagångssätt kan främja elevers lärande inom något ämne, men aktiviteterna kommer nödvändigtvis att påverka alla involverade individer också på flera andra sätt. En lärare måste därför avväga om lärandeffekten är viktigare än att undvika alla andra sidoeffekter.

Detta perspektiv kontextualiserar evidensbaserad i ett *beslutsteoretiskt ramverk*. Att basera policy och praktik på evidens innebär att fatta rationella beslut utifrån ett befintligt kunskapsunderlag. Ur detta perspektiv är teoretisk och

normativ kunskap avgörande för att kunna fatta ett rationellt pedagogiskt beslut. Betrakta till exempel *Expected Utility Theory* (EUT) – en enkel modell för beslutsfattande grundad på ren instrumentell rationalitet (Briggs, 2019). För att professionella agenter ska kunna fatta beslut med hjälp av denna modell behöver de som minst kunna utvärdera vilka av de relevanta möjliga utfallen som är de mest önskvärda, vilket i sin tur kräver förmåga att professionsetiskt kunna värdera beslutets möjliga utfall och relationen mellan dessa. Instrumentella beslutsmodeller vilar därför på normativa teorier.

EUT är en av flera beslutsmodeller som är grundade i instrumentell rationalitet, och olika modeller innebär olika beslutsregler. När det gäller EUT är beslutsregeln ”välj alternativet som maximerar den förväntade nyttan”, men det är upp till varje beslutsfattare (eller varje policy om professionellas evidensbaserings) att avgöra vilken beslutsregel hen vill leva upp till. En grupp beslutsfattare (som till exempel ett lärarkollegium på en skola) kan fastlägga att följa en *risk averse*-beslutsregel, enligt vilken säkerhet är bättre än osäkerhet, även när osäkra val kan leda till bättre utfall (Buchak, 2013). Detta val sätter evidensbaseringen i ett bredare teoretiskt sammanhang inom vilket konceptuella och filosofiska teorier om risk och professionell rationalitet är avgörande kunskaper. Sammanfattningsvis: det beslutsteoretiska perspektivet på evidensbaserings innebär att förskollärare och lärare måste använda evidens som *professionella experter* (Kuhlee & Winch, 2017) och integrera olika kunskapsbaser (konceptuella och normativa) i syfte att basera professionella beslut på forskning.

Även i detta fall är slutsatsen att teoretisk och normativ pedagogisk forskning har en direkt relevans för utbildningspolicy och -praktik, även om man betraktar relevans utifrån en strikt instrumentell bemärkelse.

REFERENSER

- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Briggs, Rachael E. (2019). Normative Theories of Rational Choice: Expected Utility. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/rationality-normative-utility/>
- Buchak, Lara (2013). *Risk and rationality*. Oxford University Press.
- Cartwright, Nancy (2009). Evidence-based policy: What’s to be done about relevance? *Philosophical Studies*, 143(1), 127–136. <https://doi.org/10.1007/s11098-008-9311-4>

- Dahlbeck, Johan (2022). Den pedagogiska filosofins återkomst? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(2). <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.09>
- Glymour, Clark (1980). *Theory & Evidence*. Princeton University Press.
- Grüne-Yanoff, Till (2015). Why behavioural policy needs mechanistic evidence. *Economics and Philosophy*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0266267115000425>
- Gutiérrez, Kris D., & Penuel, William R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Hultman, Glenn (2022). Pedagogisk forskning är bra! *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(2), 170–176. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.10>
- Kuhlee, Dina, & Winch, Christopher (2017). Teachers' knowledge in England and Germany: The conceptual background. *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration*, 231–254.
- Matta, Corrado (2019). Qualitative Research Methods and Evidential Reasoning. *Philosophy of the Social Sciences*, 49(5), 385–412. <https://doi.org/10.1177/0048393119862858>
- Matta, Corrado (2020). *På vetenskaplig grund: En vetenskapsteoretisk vägledning för lärare och lärarstudenter*. Liber.
- Reiss, Julian (2015). A Pragmatist Theory of Evidence. *Philosophy of Science*, 82(3), 341–362. <https://doi.org/10.1086/681643>
- Wiseman, Alexander W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>