



Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn

Knowledge for policy and practice? An analysis of the concept of knowledge of the Stoltenberg public committee

Harriet Bjerrum Nielsen

Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, Universitetet i Oslo

h.b.nielsen@stk.uio.no

Kirsti Malterud

Allmennmedisinsk forskningsenhet i Bergen, NORCE Norwegian Research Centre

kirsti.malterud@gmail.com

I februar i år kom Stoltenbergutvalget med sin innstilling om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 2019:3). Ut fra en sammenfatning av tilgjengelig forskningskunnskap, la man frem en rekke forslag til tiltak som muligens kan redusere slike kjønnsforskjeller. Det kan riktignok diskuteres om gutters lavere karakterer og større frafall i skolen utgjør et stort problem. Så langt er det ikke noe som tyder på at de stiller dårligere enn jentene på arbeidsmarkedet etter endt utdanning. I hvilken grad de vil komme til å gjøre det i fremtiden, er – også i utvalgets rapport – stort sett basert på spekulasjoner. Denne diskusjonen skal vi la ligge her. Som kjønnsforskere har vi en særlig interesse i rapportens tema, men vårt siktemål er her mer overordnet. Utvalgets hovedanbefaling er å bygge opp et nytt og omfattende *kunnskapssystem*. Vi ser dette som eksempel på en strategi som i stigende grad påvirker politiske beslutninger og tiltak, uten at dette gjøres eksplisitt eller begrunnet.

Det er *kunnskapssynet* bak dette kunnskapssystemet vi vil se nærmere på i dette innlegget. Utvalgets rapport vektlegger kunnskap som kan kartlegges med standardiserte, kvantifiserbare målemetoder. Vi vil undersøke og drøfte i hvilket omfang en slik strategi kan avdekke årsakene til og effektene av kjønnsforskjellene i klasserommet. Vi vil også se på hvordan utvalget reflekterer over relevansen av denne typen kunnskap for politikk og pedagogisk praksis. Utvalget foreslår at forskere fra noen utvalgte forskningstradisjoner tildeles en sentral rolle i norsk skoleutvikling, mens skolens, lærernes, elevenes og foreldrenes

rolle nesten er usynlig. Det er overraskende få overveielser over betydningen av forskningskunnskap når det gjelder normative spørsmål om hva som er en god skole eller politiske beslutninger mer generelt.

Stoltenberg rapporten kan altså se ut til å være et ferskt eksempel på det Hans Skjervheim i sin klassiske artikkel (1972) har kalt *det instrumentalistiske mistaket*. Med dette siktet han til pedagogiske handlinger som utelukkende har form av tekniske handlinger der elever forstås som ting («det») og ikke som personer («du»). Problemet er ikke primært av moralsk karakter, men handler om kunnskapssyn: «Mistaket ligg i at ein absoluterer ei bestemt form for teori, men ei form for teori som innanfor visse grenser har sin legitime rett» (269). Skjervheim etterlyser diskusjon av vitenskapsteoretiske forutsetninger for reduksjon av pedagogikk til teknikk, og han beklager ironisk at de han kaller den «etablerte pedagogikken» ikke vil stille i diskusjonen, men at de i høyden kan tenke seg å gi en «orientering for personalet» (261). Vår påstand er at det kunnskapssystemet som Stoltenberg rapporten anbefaler, passer foruroligende godt til denne betegnelsen.

FRA EVIDENSBASERT MEDISIN TIL KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS

Stoltenbergutvalgets kunnskapsstrategi stammer fra det medisinske fagfeltet. På 1970-tallet hevdet legen Archie Cochrane at tettere bånd mellom forskning og praksis var nødvendig for å sikre forsvarlig dokumentasjon for medisinske tiltak, spesielt legemidler. For dette formålet ble *randomisert-kontrollerte studier* (randomized controlled trials – RCT), som kan minne om eksperimentell laboratorieforskning, etablert som metodologisk gullstandard for legemiddelstudier. Under standardiserte betingelser sammenlikner man effekten av et tiltak i en intervensjonsgruppe med en kontrollgruppe som ikke eksponeres for tiltaket. *Metaanalyse* ble utviklet som statistisk metode for oppsummering av primærstudier med sammenliknbare populasjoner og intervensjoner, der sammenfatning av resultater fra mange små studier kunne gi bedre statistisk styrke og styrke sikkerheten av konklusjonene.

Noen tiår senere videreutviklet legen David Sackett og medarbeidere disse ideene om forskningsbasert praksis, og lanserte begrepet *evidensbasert medisin* (evidence based medicine – EBM) (Sackett et al., 2000). Ved å integrere individualisert klinisk kompetanse med beste foreliggende evidens og med pasientperspektiver, skulle EBM styrke kvaliteten i helsetjenesten. Deretter vokste *evidensbaserte beslutninger* (evidence based policy – EBP), med forskningskunnskap som beslutningsgrunnlag, frem som et forvaltningsideal. I Storbritannia og USA ble det på 1990-tallet etablert Cochrane-sentre som sammen med det internasjonale Cochrane-nettverket organiserte evidensbevegelsen. I Norge ble dette i 2004 institusjonalisert med Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (Elvbakken et al., 2017). Senteret er fra 2016 en divisjon i Nasjonalt folkehelseinstitutt, altså den samme institusjonen der Stoltenbergutvalgets leder er direktør.

Evidenshierarkiet rangerer forskningsdesign og resultater etter status, nærmest uavhengig av hvilket spørsmål som skal besvares. RCT ble regnet som gullstandard, deretter kom kohortstudier, kaskontrollstudier eller før-etter-studier. Eksperterfaring havnet på bunnen av rangstigen, og kvalitative studier eller andre former for systematisert erfaringsbasert kunnskap inngår ikke i evidenshierarkiet i det hele tatt. Riktignok var denne rangeringen relevant for effektstudier av legemidler, men den satte også universell standard for hva

slags forskningsdesign som gir best evidens. Utvalgte metodologiske normer fikk altså forkjørsrett for hva som ble ansett som evidensbasert praksis, mens evidens fra kvalitative studier og andre medisinske kunnskapskilder tapte status og synlighet (Loder et al., 2016). Dette førte til at EBM-begrepets opprinnelige betydning (Sackett et al., 2000) ble svekket. Tar vi utgangspunkt i at det er problemstillingen som avgjør hva som er mest relevant som forskningsmetode, gir evidenshierarkiet tydelige indikasjoner på det instrumentalistiske mistaket (Malterud, 2001; Greenhalgh et al., 2014).

Etter hvert som den omfattende forskningslitteraturen ble digitalt tilgjengelig, utviklet evidensbevegelsen metoder for søk og sammenfatning av forskningskunnskap, og nye gullstandarder ble etablert. *Systematiske oversikter* er et format for oppsummeringer av vitenskapelige primærstudier der relevante forskningsresultater (inngående evidens) blir kritisk vurdert og sammenfattet (utgående evidens) etter standardisert fremgangsmåte. Igjen ble statistiske effektstudier med metaanalyser av veldefinerte og målbare forhold normgivende, og evidens fra slike studier ble brukt i retningslinjer for praksis.

Samtidig ble virksomhetsfeltet for EBM stadig utvidet. Det handlet ikke lenger kun om sammenfatning av effektstudier om legemidler og vaksiner, men også om forskning på helsetjenester, om diagnostiske tester og masseundersøkelser og om komplekse folkehelseintervensjoner i dynamiske sosiale systemer. Resultatet var en betydelig andel systematiske oversikter som konkluderer med at det ikke finnes forskning om den aktuelle problemstillingen, at dokumentasjonen ikke er tilstrekkelig pålitelig, eller at manglende standardiserbarhet i primærstudiene gjør det umulig å sammenfatte funnene (Malterud et al., 2016).

EBM-strategiene fikk også gjennomslag utenfor det medisinske fagfeltet. Etter mønster av Cochrane Collaboration, ble Campbell Collaboration etablert internasjonalt for å fremskaffe beslutningsgrunnlag for sosial velferd, justis og utdanning. I Norge ble Campbellsekretariatet i 2008 lagt til Nasjonalt kunnskapscenter for helsetjenesten, som i dag altså er en del av Folkehelseinstituttet. I 2013 etablerte Kunnskapsdepartementet Kunnskapscenter for utdanning (KSU) som en avdeling i Norges forskningsråd. Formålet var å overføre evidensmetodikken fra medisin til utdanningsfeltet. Denne strategien, opprinnelig utviklet for legemiddelstudier, har altså fått bred definisjonsrett som gyldig evidens og beslutningsgrunnlag. Samtidig demonstrerer anvendelsen av metodikken manglende relevans for mye av det den i dag skal legitimere, også innen det medisinske fagfeltet (Malterud et al., 2016).

Kunnskapscenteret for helsetjenesten og Folkehelseinstituttet har, sannsynligvis som en respons på disse utfordringene, gått tilbake til den opprinnelige EBM-definisjonen i sitt arbeid for formidling til praksisfeltet. Dette omtales nå som *kunnskapsbasert praksis* (KBP) som bygger på tre ulike kilder til faglige beslutninger, nemlig systematisk innhentet forskningsevidens, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i en gitt situasjon.¹ Konseptet presenteres ofte som en trekant der forskningsevidens fremstår som en av tre likeverdige kunnskapskilder, hver med sine styrker og svakheter. Stoltenbergrapportens forståelse av «forskninginformert praksis» (NOU 2019:3, s. 22) illustrerer imidlertid hvordan den snevre versjonen av evidenshierarkiet lever i beste velgående, med definisjonsmakt over kunnskap som krever universell gyldighet for politikk og praksis.

1. Se f.eks <https://www.fhi.no/kk/oppsummert-forskning-for-helsetjenesten/kunnskapsbasert-praksis---nettressurs-og-e-laringskurs/>.

STOLTENBERGRAPPORTENS PREMISER OM KUNNSKAP OG KJØNN

Rapporten, som bygger på en gjennomgang og oppsummering av forskningsbasert kunnskap om kjønnsforskjeller i utdanning, har som viktigste premisse at forskningsbasert kunnskap – evidens – er viktig. Selv om mange av sammenhengene om kjønn og skoleprestasjoner som presenteres er kjent, er det helt klart nyttig med en samlet systematisk fremstilling av hva man vet og ikke vet. Rapporten parkerer mange udokumenterte påstander fra mediedebatten om gutters skolesituasjon, for eksempel at kvinnelige lærere har «feminisert» skolen, at gutter og jenter er homogene grupper, eller at gutter diskrimineres på grunnlag av kjønn.

Når kunnskapsoversikten beveger seg fra deskriptiv statistikk til vurdering av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og årsaker til disse, blir derimot denne typen evidens mer tvilsom. Systematiske oversikter leder til samme slags utfordringer som i medisinske sammenhenger, nemlig at det er vanskelig å tolke funnene entydig, at det er problematisk å ta høyde for studienes ulike kulturelle kontekster, og at resultatene spriker i mange retninger. Riktignok erkjenner utvalget at det finnes årsaker og tiltak som ikke lar seg studere med denne type metodologi. De har derfor inkludert resultater fra enkelte kvalitative studier, for eksempel en studie som viser at gutter oppfatter det som en maskulin verdi å være i opposisjon til skolen, eller en som viser at gutter gjerne vil mestre skolen, men ikke vise at de gjør en innsats for det (Godø, 2014; Overå, 2014). Disse kvalitative studiene leses imidlertid ikke i sin meningssammenheng, men presenteres som om også disse representerer standardisert informasjon om kontrollerbare enkeltfaktorer. Utvalget vender heller ikke tilbake til disse studiene når de senere i rapporten foreslår kunnskapssystem og tiltak.

Rapporten viser at utvalget har hatt bevissthet om mange av utfordringene innen kjønnsforskning og forskning om kjønnsforskjeller. Spørsmål om *interseksjonalitet*, spesielt forholdet mellom kjønn og klasse, går igjen i mange aktuelle sammenhenger, likeså refleksjoner om forholdet mellom gjennomsnittsverdier og spredningsmål for kjønnsrelaterte forhold. Likevel er det bemerkelsesverdig hvordan den omfattende kunnskaps-gjennomgangen begrenser seg enten til individuelle årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, eller årsaker som skyldes strukturelle forhold: familie, arbeidsmarked, barnehage og skole.

FRAVÆR AV PROSESSPERSPEKTIV PÅ KJØNN OG PEDAGOGIKK

Utvalget konkluderer med at det foreliggende kunnskapsgrunnlaget er for svakt og at «vi fremdeles ikke vet hva som er årsakene til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (NOU 2019:3, s. 13). Med Skjervheim i bakhodet er vi ikke overbevist om at de mest relevante svarene kan utledes fra toppen av evidenspyramiden. Standardisert og representativ kunnskap kan være nyttig for mange formål, men innsikt med relevans for forskningsbasert politikk og praksis går tapt når andre typer kunnskap utelukkes.

Forståelsen av kjønn som produkt av en *sosialiseringssprosess* er f.eks. ikke til stede i rapporten. Perspektiver på barn som aktører og meningsskapere mangler, altså hvordan kjønnsidentitet og kjønnspraksis skapes i interaksjon blant jevnaldrende i fritidsaktiviteter og kjønnskultur. Elever legger ikke fra seg sin kjønnsidentitet, sine jevnalderrelasjoner eller sin kulturelle ballast når de går inn i et klasserom. Pedagogiske prosesser utspiller seg nett-

opp i dette komplekse relasjonelle feltet mellom elevenes forhold til hverandre, elevenes forhold til læreren og lærerens bestrebelser på å realisere rammeplanens læringsmål.

Rapporten belyser heller ikke *forandringsdimensjoner* knyttet til sosialt, kulturelt og psykologisk kjønn. Kjønn omtales på individuelt nivå som en statisk, essensiell størrelse hvor det antas at tilhørighet til en biologisk kjønnskategori vil ha entydige psykologiske og atferdsmessige følger, uansett hvor i verden eller hvor i historien eller livsløpet personene befinner seg. Noen aspekter av kjønn er helt eller delvis betinget av biologiske forhold, men også slike faktorer utfolder seg innen dynamiske og variable rammer. På den måten overser utvalget at kjønn på noen områder uttrykkes annerledes blant jenter og gutter i skolen i dag enn det som var tilfellet for bare noen årtier siden (Nielsen, 2009, 2014). Det handler ikke bare om prestasjonsforskjeller knyttet til kjønn, men om hvordan gutter og jenter er, gjør og lever sitt kjønn på. Nordiske klasseromsstudier har pekt på en utvikling fra 1970-tallet hvor jenter i dag fremstår som mye mer selvsikre i klassen og gutter mer relasjonsorienterte og omsorgfulle (Nielsen, 2014; Öhrn & Holm, 2014; Eriksen & Lyng, 2017). Dette er en utvikling som ikke ses i samme grad i studier utenfor Norden. Det har derfor vært spekulert i om mødrenes og fedrenes endrede roller i familien i Norden har påvirket den neste generasjonen og gitt dem andre erfaringer og forestillinger om kvinnelighet og mannlighet.

Denne typen endringer har også betydning for hva som skjer i klasserommet, og for hvorvidt og hvordan tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner faktisk kan treffe målgruppen. Som sosialt og kulturelt fenomen er kjønn komplekst, kontekstavhengig, interaksjonsbetinget, foranderlig og historisk. Endringer i identitet, sosialisering, samhandling og kultur er ikke mulig å utforske eller fastslå med den type evidens som Stoltenbergutvalget legger til grunn. Men det betyr ikke at slike forhold ikke kan beskrives, tolkes, gjenkjennes og vurderes av forskere, lærere og andre folk som er tilstede i barns dagligdag. Det krever bare andre typer evidens enn det som fanges opp med standardiserte analyser av forløpsdata og registerkoblinger, for eksempel fra kvalitative studier og erfaringsbasert kunnskap.

ET KUNNSKAPSSYSTEM FOR SKOLEUTVIKLING – MEN HVOR BLE DET AV KJØNN?

For å avhjelpe manglene som utvalget knytter til kunnskapsgrunnlaget, foreslår rapporten i kapittel 12 at det oppbygges et nytt *kunnskapssystem* som skal levere mer og bedre kunnskap om forholdet mellom læring, utvikling og kjønnsforskjeller i Norge og internasjonalt. Tiltakene skal bygge på ny kunnskap fra samme type forskning som rapporten tok utgangspunkt i, nemlig systematisk utprøving og evaluering som kan fastslå om tiltaket virker, er forsvarlig og kostnadseffektivt. Mye av dette kan representere nyttig innsats for forskning og utvikling i barnehage og grunnopplæring. Men mye tyder også på at dette kunnskapssystemet vil konstituere et evidenshierarki som kan dominere forskning, debatt og utvikling av utdanningsfeltet i Norge for lang tid fremover, og at dette kan skape nye og forsterke gamle instrumentalistiske mistak.

Grunnstammen i det nye kunnskapssystemet er et *nasjonalt register for personentydige forløpsdata for barnehage og grunnopplæring*. Hensikten er å måle hvordan barns læring og utvikling endrer seg gjennom opplæringsforløpet. Registeret foreslås forvaltet av SSB for å kunne koble de nye registerdataene til andre personentydige datakilder om arbeid, helse,

trygd og familiebakgrunn, og «dermed oppfylle et sentralt kunnskapsbehov» (NOU 2019:3, s. 171). Med forløpsstudier basert på *registerdata*, kan man kartlegge effekter av «naturlige eksperimenter» ved å utnytte tilfeldig variasjon mellom de som mottar eller ikke mottar et tiltak. Med avansert bruk av statistikk på relevante problemstillinger med robuste og entydige forløpsdata, kan registerstudier med høy grad av sannsynlighet fastslå årsaks-sammenhenger. I evidenshierarkiet kvalifiserer dette til topplassering på linje med RCTer. Nasjonalt hoftebruddregister er eksempel på et medisinsk kvalitetsregister som overvåker behandling av hoftebruddene for å bedre resultatene for pasientene (Gjertsen et al., 2017). Hoftebruddregisteret skal bidra til økt kunnskap om hvilke operasjonsmetoder og implantater som bør benyttes, og har stor betydning for hvordan kirurgisk praksis utvikles. Her er det godt samsvar mellom problemstilling og metode.

Utvalget hevder imidlertid at registerstudier også vil kunne isolere og måle effekten av barnehagens og skolens spesifikke bidrag til elevenes læring, hvilke konsekvenser dette har i et livsløpsperspektiv, og samtidig konstatere om barnehagen eller skolen ivaretar målene i rammeplan og læreplanverk. I utdanningsforskning brukes allerede registerstudier blant annet til å sammenlikne resultater fra nasjonale prøver, koblet med ulike kjennetegn ved elevene, skolens organisering og ressursbruk, elevenes læringsmiljø og elevsammensetningen (Wiborg et al., 2011).² Man kunne se for seg en registerstudie som sammenliknet leseferdigheter blant elever som deltok i 20 minutters individuell lesning i klassen hver skoledag i et halvt år med elever der denne metoden ikke har vært brukt. Det vil likevel være vanskelig å vurdere betydningen av kontekstuelle forhold fordi klasser og lokale skolekulturer kan være ulike på mange måter, og elevene utsettes for mange andre fag og pedagogiske metoder som kan påvirke effekten av intervensjonen – i tillegg til at de vokser og modnes i ulike takt. Man kan heller ikke kontrollere for hvor mye elevene leser i sin fritid.

En forutsetning for formålstjenlig evidens fra registerstudier, er at problemstillingen er relevant for formålet, at forskningsdesignet samsvarer med denne, og at forløpsdata som skal analyseres er robuste, entydige og standardiserbare. Vi spør oss om det i det hele tatt er mulig å isolere effekten av komplekse og dynamiske tiltak som pedagogiske intervensjoner ved å sammenlikne ulike elevgrupper i registeret, og om pedagogiske tiltak kan standardiseres og avkontekstualiseres på denne måten (se også Imsen, 2011; Kvernbekk, 2018). Spørsmålet er altså om evidens fra registerstudier harmoniserer tilstrekkelig med Stoltenbergutvalgets mandat. Utdanningsforskeren Alexander von Oettingen kommenterer at «[e]levene er ikke bare pasienter som skal gjennom et behandlingsforløp».³ Men selv for medisinske behandlingsforløp, har denne typen evidens begrenset relevans og rekkevidde (Bjelland et al., 2017; Greenhalgh & Papoutsi, 2018). Det er vanskelig å se at et slikt forløpsregister kan levere data og analyser for det som var utvalgets oppdrag, nemlig å finne tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Utvalget ser registerdata i sammenheng med forskning som skal gi bedre kunnskapsstøtte til utdanningssektoren. En logisk følge er dermed det andre elementet i det nye

2. Det har for øvrig nylig kommet frem i danske medier at utdanningsforskere har påvist at reliabiliteten av nasjonale prøver i Danmark er meget dårlig – og at det danske undervisningsministeriet har unnlatt å informere om dette gjennom flere år. Se <https://skoleliv.dk/nyheder/art7122265/Ministerium-kendte-til-fejl-i-nationale-tests-i-skolen>

3. <https://www.zetland.dk> (betalingsside). Lastet ned 9.3.2019.

kunnskapssystemet, der *FINNUT* (et program i Norges forskningsråd for forskning og innovasjon i utdanningssektoren) skal styrkes med minst 20 millioner kroner i året for å forske på status, årsaker, konsekvenser og tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Det skal gis fortrinn til prosjekter som har til hensikt å bruke nettopp nasjonale registre og kohortdata. I klartekst betyr dette at det nye forløpsregisteret også vil få finansiert sin egen forskningsavdeling. FINNUTs årlig budsjettet er i programplanen fra 2017 anslått til om lag 125 mill. kroner (Norges forskningsråd, 2017). Med påplussingen som er foreslått, økes altså den totale budsjetttrammen med ca. 20 prosent. Styreleder for dette programmet er for øvrig også medlem av Stoltenbergutvalget.

Kunnskapssystemets tredje element består i at *Kunnskapssenter for utdanning* (KSU) flyttes ut fra Forskningsrådet, utvides og får mer spesifikke faglige føringer. Kjerneoppgaven skal fortsatt være å utvikle systematiske oversikter over utdanningsforskning med EBM-strategier, spesielt studier om årsaker og effekter av tiltak i barnehager og skoler, vurdert og presentert etter evidensnivå og effektstørrelse. KSU skal formidle kjennetegn på virkningsfull praksis i forhold til undervisningsfagene, klasseledelse og flerfaglig samarbeid. Senteret skal etablere et nasjonalt elektronisk utdanningsbibliotek etter mønster av Helsebiblioteket, slik Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten etablerte i 2006. I tillegg skal det etableres krav i den statlige kompetansemodellen for etterutdanning av lærere om at tiltak og effekten av det faglige innholdet i tilbudene skal være forskningsmessig evaluert av utvalgte universiteter eller høyskoler før det settes i verk.⁴

Kunnskapssystemet som utvalget foreslår og det underliggende kunnskapssynet minner altså umiskjennelig om Cochrane-tradisjonens evidenshierarki, denne gangen med registerstudier som gullstandard. Evidensbasert praksis skal innføres, institusjonaliseres og gjøres til enegyldig svar på alt som foregår i barnehage og skole. Vi er enige i at det er uetisk av stat og kommuner å iverksette tiltak uten å vite om de forbedrer skolerresultater og livssituasjonen til barn og ungdom. Vi ser det imidlertid som helt utopisk at all aktivitet i barnehager og skoler skal være evidensbasert på den måten dette defineres i rapporten. Dette er klare indikasjoner på et instrumentalistisk mistak.

Det er grunn til å være bekymret for hvilke føringer disse anbefalingene vil gi på hva som oppfattes som gode barnehager og skoler i Norge. Vi stusser over at utvalgets oppdrag – kjønnsforskjeller i utdanning – i rapporten nærmest overdøves av slike allmenne mål som begrunnelser for de foreslåtte tiltak. Med disse strategiene rykker Stoltenbergutvalget inn på et mye større territorium enn mandatet de var tildelt. Spørsmålet om kjønn havner faktisk i skyggen av store visjoner om hvordan fremtidens skole skal utvikles i vårt land. Under lesningen av kapittel 12 kan man undertiden få en beklemmende følelse av at gutteproblematikken fungerer som en brekkstang for å få sjøsatt et ambisiøst forskningsprogram for utvikling og læring basert på forskningsmetoder og kunnskapssyn utviklet for et helt annet formål. Det er som om to stemmer snakker i munnen på hverandre i rapporten. Den ene er opptatt av hva man konkret kan gjøre for å bedre gutters skoleprestasjoner. Her legges en del praktisk kunnskap til grunn. Den andre ønsker seg penger til registerforskning som vil dreie utdanningsfeltet i retning av bestemte metoder og strategier i tråd med evidenshierarkiet.

4. Et mindretall i utvalget går riktignok imot dette med den begrunnelse at «dette i verste fall (vil) medføre at kunnskap som læreren bruker i skolen, men som det ikke kan måles eller forskes på, vil bli fjernet av universitetene og høyskolene» (s. 179). Vi deler bekymringen.

– OG HVOR BLE DET AV LÆREREN OG ELEVEN?

Tidligere har vi beskrevet utviklingen fra Sackett et al.s opprinnelige EBM-modell via evidenshierarkiet til kunnskapsbasert praksis (KBP) som inkluderer flere ulike kunnskapsfelter enn forskningsevidens av en spesiell type. Hvilken rolle skal andre former for evidens spille, og hva blir betydningen av erfaringskunnskap eller behov og ønsker hos elever og lærere? Hvem skal egentlig bruke evidensen fra det nye kunnskapssystemet, når formålet er å oppfylle «samfunnets kunnskapsbehov»? Utvalget ser her ut til å operere med en standardisert adressat for leveransene: «Forskning, analyse og statistikk kan gi kunnskap til alle aktører rundt barnehagen og skolen – elever, familier, lærere, myndigheter lokalt og nasjonalt, internasjonale organisasjoner og politikere», i tillegg til at det kan «bidra til informerte offentlige debatter og demokratiske prosesser» (NOU 2019:3, s. 166, 167).

Et slikt «sammenfall i kunnskapsbehov» er hovedargumentet for å opprette det nasjonale forløpsregisteret «for innsamling, håndtering, sikring og tilgjengeliggjøring av data, slik at alle aktørene kan bruke dataene til sine behov» (NOU 2019:3, s. 166). Det nevnes kort hvordan stat og kommune kan bruke data i sine styringsprosesser. De øvrige brukergruppene dukker ikke opp igjen i teksten her. Lærere og elevers erfaringer, opplevelser og medvirkning er med som noe det kan forskes på. De er ikke deltakere, jfr. Skjervheims distinksjon mellom «du» og «det».

Utvalget er likevel i et dilemma når det gjelder lærernes rolle for å skape en bedre undervisningspraksis. Rapportens kunnskapsgjennomgang viser at den viktigste innsatsfaktoren ved god undervisning er læreren. Samtidig kan evidensbevegelsens metoder ikke måle hva det *er* ved en lærer som gjør ham eller henne til en god underviser. Objektive kjennetegn som kjønn, utdanning eller yrkeserfaring har så langt ikke vist seg å være utslagsgivende. For å nærme seg en forståelse av slike spørsmål, kunne det vært nyttig med innsikt fra kvalitative studier samt erfaringsbasert og brukerbasert kunnskap. Dilemmaet blir synlig i innledningen av kapittel 12, som handler om det nye kunnskapssystemet:

Det profesjonelle og faglige skjønnet til ansatte i barnehagene og grunnsopplæringen er avgjørende for å utvikle kvaliteten på tilbudet til barna og elevene og ivareta deres rettigheter. Dette skjønnet kan imidlertid ikke erstatte systematisk kunnskap som kan frembringes ved hjelp av data om alle barn. Data fra barnehager og skoler kan brukes til statistikk over, analyse av og forskning på hvordan barnehager og skoler virker (NOU 2019:3, s. 165).

Teksten begynner med en anerkjennelse til profesjonelt og faglig skjønn uten å gå nærmere inn på hva dette består av. Neste setning markerer likevel hvordan det nye kunnskapssystemet kan korrigere begrensningene som skjønn innebærer. Dermed trenges ingen ytterligere argumenter for at kunnskapssystemet også bør prege lærerutdanningen: «Med innføring av lærerutdanninger på mastergradsnivå er det også lagt bedre til rette for at lærerne skal kunne forholde seg systematisk og metodisk til forskning» (NOU 2019:3, s. 176). Mistilliten til lærernes profesjonelle skjønn toppes i omtalen av deres «såkalte metodefrihet» i undervisningen, som utvalget mener bør prøves rettslig mot arbeidsgivers styringsrett. Problemet med metodefriheten kan også løses ved formidling av kunnskap til de som jobber i praksisfeltet, altså «en orientering for personalet», for å låne Skjervheims ord. Her er læreren forvandlet til en passiv mottaker, og ikke det aktive

og erfarne subjektet som han eller hun et kort øyeblikk fikk lov å være i avsnittets første setning.

Hensikten med kunnskapssystemet er å legge til rette for en mer forskningsinformert praksis og støtte profesjonsutviklingen i barnehager og skoler. Men utvalget spør ikke om hva læreren skal bruke denne typen evidens til. Kunnskapsleveransen fra analyse av data leveres på gruppenivå til politikk og planlegging, og er ikke ment for vurdering og tiltak for enkeltelevers leseproblemer. Hvordan ville evidensen da kunne bidra til å forbedre lærerens praksis i møte med elevene, når utvalget anerkjenner at det er nettopp der kjønnsforskjeller i læring og utvikling kan reduseres? Hvis læreren sliter med å få Ola og Petter i 5. klasse til å lese bøker, er det heller ikke mye hjelp å hente i evidens fra forløpsregisteret. Her kan læreren for eksempel få vite at dårlige leseferdigheter i 5. klasse ofte samvarierer med svake resultater på språkprøven i fireårsalder og lav utdanningsgrad hos foreldrene, og at Petter og Ola som arbeidersonner dermed har «en dobbelt ulempe» (NOU 2019:3, s. 13) med sitt kjønn og sin klasse. Men læreren kan verken endre på familiene som Ola og Petter er født inn i, eller være sikker på at den statistiske korrelasjonen er årsaken til akkurat disse guttenes manglende leselyst.

Kanskje kunne et oppslag i det nye digitale utdanningsbiblioteket gi læreren ideer til tiltak som forskningen har vist er effektive for leseferdigheter? Også dette biblioteket skal prioritere sammenfatning av statistiske effektstudier med standardiserbare variabler, og inneholder derfor i begrenset grad kunnskap som kunne ta høyde for akkurat Ola og Petters konkrete situasjon og motivasjonsform i nettopp denne klassen og på denne skolen og på dette tidspunktet i historien. Siden Petter og Ola er subjekter i stadig forandring som tolker sin omverden, kan de reagere på det andre utsetter dem for på uforutsette måter som kan endre forsøket eller tiltakets initialbetingelser. Vi står med andre ord ikke overfor tekniske gjenstander som reagerer ifølge beskrevne naturlover, men overfor det som den canadiske filosofen Ian Hacking kaller *interaktive objekter* (Hacking, 1999). Læreren er derfor henvist til å handle fleksibelt og situasjonstilpasset hvis læring skal finne sted (Kvernbekk, 2018; Imsen, 2011).

SYMBIOSER MELLOM FORSKNING OG POLITIKK

Hvorfor har utvalget valgt en så snever kunnskapstilgang for å forstå kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner? Det er mulig at dette tilfeldigvis er forskningsmetoder som utvalgets medlemmer har stor tro på, og derfor ble det slik. Men utvalgets mandat forteller at det ikke er tilfeldig at nettopp forskere med denne typen bakgrunn ble invitert til å være med. Kunnskapsdepartementet ønsket seg virkemidler og tiltak «basert på solid kunnskap om hva som er kjernen i utfordringene og hvilke tiltak som vil være mest effektive» (NOU 2019:3, s. 28). Kunnskapen skal fremskaffes ved gjennomgang av relevante systematiske kunnskapsoversikter og systematisering av eksisterende kunnskap. Evidensbevegelsens metodologi inngår altså i bestillingen, og utvalgsmedlemmene har bare gjort det de ble bedt om å gjøre. Men hvordan fikk departementet ideen til at akkurat denne strategien er det som skal til for at norsk skole skal bli bedre? Hvordan rykket metodediskusjoner og premisser fra det akademiske feltet over i politikk og forvaltning?

Dette reiser generelle spørsmål om forholdet mellom forskningsbasert kunnskap og politikk, og mer spesifikke spørsmål om samrøret mellom forskere og politikere i denne og

liknende saker. Når det gjelder det generelle, er vår vurdering at både bestillingen til og resultatet fra Stoltenbergutvalget er basert på en naiv scientisme: når bare forskerne tilfører politikerne den beste kunnskapen, nærmest gjennom en rørledning, vil de beste beslutninger bli tatt (Oliver et al., 2014). Dette er en variant av det instrumentalistiske mistaket som røper en manglende innsikt i beslutningstaking. Politikk handler om mye annet enn kunnskap. Også normer, verdivalg, prioriteringer og ressurser inngår i komplekse prosesser med et utall aktører og interesser, kompromisser og økonomiske hensyn. Derfor kan forskningskunnskap bare i begrenset grad si hva som virker i praksis. I tillegg er utdanningsreformer basert på ideer om det gode samfunn, det gode liv og den gode skole. Noe vil politikerne ha uansett, for eksempel seksårsreformen i 1997, og da spiller forskning plutselig liten rolle. I andre tilfeller kan kunnskapsoversikter med sprikende resultater brukes til å gi politiske ønsker et skinn av objektiv nødvendighet.

De spesifikke spørsmålene handler om mulige interessesammenfall mellom politikere og forskere. Som medlemmer av Stoltenbergutvalget har mange av medlemmene vært i posisjon til å anbefale betydelig satsing på egne forskningsområder. Om de faktisk vil få tilslag gjenstår å se, men deres konkurranseposisjon er i hvert fall ikke svekket av utvalgets forslag til tiltak. Vi ser konturene av en symbiose der politikerne etterspør forskning som vil legitimere beslutninger og avskjære diskusjoner om beslutningenes normative karakter. Mye tyder på at forskerne har lyktes i å selge inn evidensbevegelsens verdier til politikerne, gjerne i samvirke med media som heller formidler store overskrifter om 'fakta' enn kompliserte meningssammenhenger. En overskrift kan føre til et politisk statement, og en politiker kan da fremstå som en som ikke bare tar grep om tingene, men som også gjør det med forskningen på sitt lag. Forskerne kan på sin side bruke sin posisjon til å øke sitt aktivitetsfelt og forbedre sine egne miljøers posisjon i kampen om anerkjennelse og forskningsmidler. Stoltenbergutvalgets forslag om kunnskapssystem, forløpsregister og forskningsmessig evaluering av pedagogiske tiltak likner kanskje mer på en søknad til Forskningsrådet enn på tiltak som kan bidra til å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Forskningsrådets nåværende administrerende direktør har for øvrig tidligere vært direktør for Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Med Stoltenbergrapporten ser vi en dreining av norsk pedagogisk forskning der evidensbevegelsens metodologi åpenbart skal være retningssgivende fremover.

Hvem er det som ønsker at norsk skole skal utformes med et slikt instrumentalistisk mistak som virkemiddel?

REFERANSER

- Bjelland, A. K., Elvbakken, K. T. & Malterud, K. (2017). Kunnskapsoppsummeringer – ideologi og rutinisert praksis. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(2), 150–63. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-02-04>
- Elvbakken, K. T., Bjelland, A. K. & Malterud, K. (2017). Evidensbevegelse og helseforvaltning under samme tak. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten 2004–2016. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 19(2), 47–70.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2017). Relational aggression among boys: Blind spots and hidden traumas. *Gender and Education*, 30(3), 396–409. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1214691>

- Gjertsen, J.-E., Dybvik, E., Furnes, O., Fevang, J.M., Havelin, L. I., Matre, K. & Engesæter, L. B. (2017). Improved outcome after hip fracture surgery in Norway. *Acta Orthopaedica*, 88(5), 505–11. DOI: <https://doi.org/10.1080/17453674.2017.1344456>
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 118-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenhalgh, T., Howick, J. & Maskey, N. (2014). Evidence based medicine: a movement in crisis? *British Medical Journal*, 348, g3725. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.g3725>
- Greenhalgh, T. & Papoutsis, C. (2018). Studying complexity in health services research: desperately seeking an overdue paradigm shift. *BMC Medicine*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1089-4>
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, (4), 18–25.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (4), 136–53.
- Loder, E., Groves, T., Schroter, S., Merino, J.G. & Weber, W. (2016). Qualitative research and The BMJ. *British Medical Journal*, 352, i641. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.i641>
- Malterud, K. (2001). The art and science of clinical knowledge: Evidence beyond measures and numbers. *Lancet*, 358(9279), 397–400.
- Malterud, K., Bjelland, A. K. & Elvbakken, K. T. (2016). Evidence-based medicine – an appropriate tool for evidence-based health policy? A case study from Norway. *Health Research Policy and Systems*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12961-016-0088-1>
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (red.) (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges forskningsråd (2017). *Programplan 2014–2023. Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT*. Oslo: Norges forskningsråd.
- NOU 2019:3. *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Oliver, K., Lorenc, T. & Innvaer, S. (2014). New directions in evidence-based policy research: a critical analysis of the literature. *Health Research Policy and Systems*, 12(1), 34. DOI: <https://doi.org/10.1186/1478-4505-12-34>
- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s.94-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sackett, D. L., Straus, S., Richardson, S., Rosenberg, W. & Hayens B. (2000). *Evidence-based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. Edinburgh: Livingstone.
- Skjervheim, H. (1972). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum Norli.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å, Grøgaard, J. B., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Oslo: NIFU.
- Öhrn, E. & Holm, A.-S. (2014). *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.