



2. Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trenger lærere det?

Andreas Eriksen

Sammendrag Kapitlet argumenterer for at *forskningslitterasitet* – evnen til å forstå og anvende forskning – tar en egen form når det knyttes til lærerrollen. Ansvarlig integrasjon av forskning i praksis fordrer respekt for lærerprofesjonens etiske og faglige rammer. Kapitlet forklarer hvordan tre sensitiviteter kan bevare denne respekten: *praksissensitivitet*, *sjangersensitivitet* og *situasjonssensitivitet*. Dette perspektivet utvikles som en kontrast til eksisterende framstillinger av forskningslitterasitet.

Nøkkelord forskningslitterasitet | læreretikk | dømmekraft | forskningsbasert praksis | profesjonelt ansvar

Abstract The chapter argues that *research literacy* takes a distinct form when applied the teacher role. Responsible integration of research into professional action requires respect for teachers' ethics and craft. The chapter explains how three sensitivities help uphold this respect: *practice sensitivity*, *genre sensitivity*, and *situational sensitivity*. This perspective is developed as a contrast to existing expositions of teachers' research literacy that neglect demands of teacher professionalism.

Keywords research literacy | teacher ethics | judgment | research-based practice | professional responsibility

INNLEDNING

Det finnes gode moralske og profesjonsfaglige grunner for å forvente at lærere tar i bruk oppdatert forskning og dokumenterte tiltak. Dersom forskning viser at en endring kan forbedre leseferdigheter eller redusere mobbing, så forplikter det lærere med elever som kan bli hjulpet av en slik endring. Lærere gjør noe moralsk galt dersom de ignorerer forskningen uten god begrunnelse – de bryter med profesjonens *kunnskapsetikk* (Bøyum, 2017). Selv om det fleste er enige i dette, vil mange være uenige om hvordan denne kunnskapsetikken skal forstås

eller operasjonaliseres. Hva betyr god forståelse og anvendelse av forskning i lærerprofesjonen?

I dette kapitlet skal jeg argumentere for at «research literacy», eller *forskningslitterasitet*, får en utvidet betydning når det inngår som en del av profesjonsutøvelsen. Vanligvis henviser forskningslitterasitet til en grunnleggende forståelse av forskningens metoder, begreper og funn (Miller, 1983). Forskningslitterasitet hos vanlige borgere blir ofte koblet til et opplyst demokrati og tanken om kompetent deltakelse i offentlig debatt. Hvis borgere mangler evne til kritisk tenkning og forståelse for vitenskapens samfunnsmessige relevans, får den kunnskapsbaserte politikken dårlige kår (Lynch, 2019, s. 65–67, som også viser begrensningene til dette argumentet).

Men å besitte forskningslitterasitet *som lærer* betyr noe mer enn å bare besitte det som vanlig borger. Lærere har et sett med rollespesifikke standarder og kontekstbestemte utfordringer. Lærere må anvende forskning på et vis som er i pakt med profesjonsetikken, rettslige hensyn, politiske vedtak med mer. Lærers forskningslitterasitet kan tentativt defineres som *evnen til å forstå og anvende forskning på et vis som ivaretar profesjonens tillitsgrunnlag*. Med «tillitsgrunnlag» menes her legitime forventninger om hvordan problemer identifiseres, endringer institusjonaliseres og grunnleggende profesjonelle verdier ivaretas. Det mangler en systematisk diskusjon av dette forstått som en distinkt evne hos læreren. Som jeg skal vise i neste kapitteleksjon, beskriver sentrale dokumenter forskningslitterasitet som en evne til å forstå og anvende forskningens metoder og funn, uten noen eksplisitt refleksjon over hvordan profesjonsrollen skaper egne kriterier for ansvarlighet.

I det følgende gis det derfor et forsøk på å belyse profesjonsrollens betydning ved hjelp av det jeg kaller forskningslitterasitetens tre sensitiviteter. *Praksissensitivitet* handler om å møte forventningen om forskningsbasering som et profesjonsfaglig fellesskap. Lærers forståelse og anvendelse av forskning bør være formet av en sosial praksis hvor utfordringer og avveininger blir identifisert og drøftet i et kollegium. *Praksissensitivitet* skaper tillit hos elever, foreldre og relevante samfunnsinstitusjoner gjennom at forskning blir tilpasset profesjonens verdigrunnlag på et vis som lærerne tar felles eierskap i. *Sjangersensitivitet* handler om at lærere i denne tilpasningsprosessen må være oppmerksomme på at forskningens anbefalinger ikke nødvendigvis kan overføres direkte til skolens utfordringer. Forskingen har kriterier for blant annet etterprøvbarehet og objektivitet som kan passe dårlig til profesjonens krav til handling på tross av kompleksitet og usikkerhet. Disse praktiske vurderingene gjøres helst i samspill med det jeg kaller *situasjonssensitivitet*. Det er en teft – eller opparbeidet evne – til å se hva som skal til for at et forskningsbasert opplegg passer til den aktuelle utfordringen. Det krever at lærere

har et blikk for faktorer ved deres egen kontekst som har betydning for anvendelse av forskning. I det følgende vil de tre aspektene ved forskningslitterasitet bli diskutert ved hjelp av konkrete eksempler.

BAKGRUNN

Det er som nevnt ikke kontroversielt å hevde at lærere skal handle på grunnlag av en oppdatert kunnskapsbase (se også kapittel 1). I *Lærerprofesjonens etiske plattform* står det at lærere har en plikt til å «være faglig og pedagogisk oppdatert», og at lærerkollegiet «samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer». Spørsmålet er hvordan dette «samspillet» mellom forskning og praksis skal forstås. Som andre kapitler i denne boken har belyst (særlig Hermansen & Mausethagen), er det ikke et «lineært» forhold mellom forskning og lærerpraksis. Lærere står ikke på slutten av et samlebånd og tar imot ferdige produkter, de er medprodusenter og fortolkere på flere vis. Men hva er kriteriene for ansvarlig bruk av forskning når undervisning og skolemiljø skal endres?

I den grad dette spørsmålet drøftes, vises det gjerne til vitenskapens egne premisser. Kunnskapsdepartementets strategidokument *Lærerløftet* (2014) framhever for eksempel at «den gode læreren» har «innsikt i vitenskapelige metoder og kan forstå og ta i bruk relevant forskning» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16). Her vises det ikke eksplisitt til begrepet forskningslitterasitet, men beskrivelsen har likheter med definisjonen av «research literate teachers», som brukes i en innflytelsesrik rapport fra *British Educational Research Association* (BERA).¹ Forskningslitterasitet beskrives som en standard for hvorvidt lærere og skoleledere er

kjent med en rekke forskningsmetoder, med de siste forskningsresultatene og med implikasjonene av denne forskningen for deres daglige praksis, og for utdanningspolitikk og praksis mer bredt. Å være forskningskyndig er å «skjønne» forskning – å forstå hvorfor det er viktig, og hva man kan lære av det, og å opprettholde kritisk vurderingsevne og sunn skepsis hele veien. (BERA, 2014, s. 40, min oversettelse)

1 BERA-definisjonen brukes i ekspertrapportene *Om lærerrollen* (Dahl et al., 2016) og *Lærerutdanning som profesjonsutdanning* (Lillejord & Børte, 2017). Sistnevnte oversetter imidlertid «research literacy» noe misvisende med «forskningskompetanse». I Sverige har for øvrig begrepet «forskningslitterasitet» vært brukt i flere år (jf. Persson, 2017).

Ettersom denne beskrivelsen er representativ for hvordan forskningslitterasitet ofte forstås, er det viktig å se nærmere på antakelsene som ligger til grunn, og spørsmålene den reiser. Den første setningen påstår at forskningslitterasitet krever kjennskap til *en rekke* forskningsmetoder og *de siste* forskningsfunnene. Uansett hvordan vi forstår denne setningen, er den svært ambisiøs på vegne av kunnskapen og ferdighetene lærere skal besitte. Og det virker som om lærere skal forstå forskningens implikasjoner både for konkrete, daglige handlinger og for mer generell utdanningspolitikk. Også denne delen av beskrivelsen er svært ambisiøs. Her er det grunn til å spørre hvor mye vi kan forvente av lærere (jf. Bøyum og Fekjærs kapittel i denne boken).

Den andre setningen i BERA-beskrivelsen handler om vurdering av forskning. Man skal forstå hvorfor den er *viktig*, og bevare en gjennomgående *kritisk* holdning. Dette kan forstås på to vis. Den mest nærliggende tolkningen er at forståelse av viktighet handler om at lærere ser hvor store forbedringer som kan oppnås med bruk av god forskning. Den kritiske holdningen består ifølge denne tolkningen i å avvise forskning som er metodisk uforsvarlig eller lite generaliserbar. La oss kalle dette den *vitenskapsorienterte tolkningen*, for den handler om å kalibrere lærerens vurdering til forskningens normer og metoder.

Med litt velvillighet kan vi imidlertid gi BERA-beskrivelsen en annen vri, som jeg vil kalle den *profesjonsorienterte tolkningen*. I dette alternativet handler vurderingen av viktighet og opprettholdelsen av en kritisk holdning om å bevare profesjonsrollens integritet. Det gjelder altså å tilpasse forståelsen og anvendelsen av forskning til lærerprofesjonens tillitsgrunnlag. Forskningslitterasitet betyr ikke bare at lærerens vurdering skal orienteres mot forskningens metoder og funn, men også at den *oversettes* til lærerens utfordringer og plikter. Dette alternativet er altså i beste fall implisitt i policy-dokumenter, men den profesjonsorienterte tolkningen finner gjenklang i litteraturen, som hevder at forskning må «rekontekstualiseres» (Hermansen & Mausethagen, 2016), og at dette krever god dømmekraft eller «astute judgments» (Kvernbekk, 2017, s. 16). Her finner vi et tilløp til å se forskningslitterasitet som en egen profesjonskompetanse eller en «intellektuell dyd».

Den profesjonsorienterte utvidelsen av forskningslitterasitet har paralleller med måten lingvisten James Paul Gee (1989) utvidet forståelsen av *literacy* i konkret betydning, altså elevers lese- og skriveferdigheter.² Et av hans sentrale poeng var at læring og bruk av språk henger sammen med meningsladede «diskurser», altså sosiale koder og identitetsmarkører. Gee ville bort fra synet at å lære å lese kan frikobles fra tolkning av kontekstbestemte meningssammenhenger og sosiale koder:

2 Takk til Fredrik W. Thue for denne referansen.

«Å lære å lese er alltid å lære et aspekt av en diskurs» (Gee, 1989, s. 21, min oversettelse). På lignende vis kan vi si at å forstå og anvende forskning som lærer er å innlemme forskningen i profesjonens meningsstruktur. Læreren må lese forskningens anbefalinger med et profesjonsfaglig blikk.

Forskningsbaserte anbefalinger kan for eksempel inneholde etisk tvilsomme måter å tenke på om reaksjoner på uønsket klasseromsadferd. En studie hevder at å skrive urolige elevers navn opp på tavlen kan være en «straff» som brukes før eleven eventuelt «straffes» videre med å bli sendt ut (Lewis, Romi & Roache, 2011, s. 877). Vil ikke en etisk reflektert lærer tenke at dette bare er en ny type skammekrok? I den grad læreren likevel ser dette som et aktuelt virkemiddel, så anses det nok som et opplæringstiltak snarere enn straff, og det brukes tilhørende begrunnelser. Studien om «straffetiltak» inngår for øvrig i en kunnskapsoversikt som slår fast at en lærer kan oppnå gode resultater ved å utøve både autoritet og omsorg (Postholm, 2013, s. 389). Men hva om omsorg *ikke* hadde vært empirisk korrelert med god kognitiv framdrift? Hvorfor skal man ha en empirisk bekreftelse på noe som uansett bør ses på som en grunnsten i læreryrket? Å ha omsorg for elevene er jo en kjernekomponent i lærerprofesjonens etos. I tråd med dette krever bruken av forskning at lærerne er beredt å gi grunner som går utover forskningens premisser om årsak og virkning. Slike grunner kan for eksempel være moralske (rettferdighet, ansvar osv.) eller kontekstbestemte (skolens tradisjon, elevdemokratiets rolle osv.).

Gee vrir litterasitetsbegrepet mot forståelsesprosesser som spiller en sentral rolle i filosofiske teorier om tolkning (hermeneutikk). Filosofen Hans-Georg Gadamer hadde et mål om å vise at «forståelse alltid rommer en anvendelse av teksten på fortolkerens nåtidige situasjon» (Gadamer, 2010, s. 346). Overført til lærernes forskningslitterasitet betyr dette at dersom lærere skal forstå forskning som en del av deres virke, kan de ikke bare gjengi forskningsfunn eller godta forskningens premisser for begrunnelse. De må koble disse hensynene til tillitsgrunnlaget – altså mangfoldet av hensyn de er forpliktet på. Forskningslitterasitet er i dette henseende en videreføring av Gadamers påstand om at tolkning handler om å «gjøre mening gjeldende» [Meinung zur Geltung bringen] (2010, s. 347). I motsetning til den vitenskapsorienterte versjonen av forskningslitterasitet kan ikke lærere gjøre forskning gjeldende kun på vitenskapens premisser. De må også la forskningens funn innpasses i profesjonens overordnede verdisystem.

Henvisningen til et bredere sett med grunner innebærer at den profesjonsorienterte tolkningen av forskningslitterasitet krever dømmekraft eller praktisk klokskap. Et gjentakende tema i debatten om økt bruk av forskning i skolen er imidlertid at slike begreper fordrives fra lærerrollen. Det finnes i dag nærmest en egen akademisk industri hvor erfaringsbasert og situasjonsbestemt *fronesis* settes

opp som et alternativ til *episteme*.³ *Fronesis* – eller praktisk klokskap – blir forstått som en type verdibasert rasjonalitet som angivelig står i konflikt med den forskningsbaserte rasjonaliteten som ligger til grunn for *episteme* forstått som sikker kunnskap (Biesta, 2017a, s. 195). Selv om dette kan være en berettiget kritikk av visse prosesser som standardiserer praksis, er det en tendens til å skape unødvendig konflikt mellom begreper.

Det er ekstra problematisk at kritikken mot forskningsbasert praksis ofte bygger på premisser som forblir implisitte eller uavklarte. Som filosofen Donald Schön påpekte for lenge siden, er det lett at begreper som *fronesis* eller praktisk klokskap brukes som «søppelkategorier» hvor vi samler alt som er bra, uten at vi forklarer hvilke kriterier som gjelder (Schön, 1987, s. 13). Selv om forskningslitterasitet ikke kan forklares med enkle regler, kan det være nyttig å ha overordnede prinsipper for dømmekraft og ansvarlighet. Henvisning til verdiladede handlingsbegreper uten refleksjon rundt konkrete eksempler og eksplisitte standarder resulterer i tåkelegging (og den misvisende bruken av gresk terminologi gjør det klarere).

Et utvidet begrep om forskningslitterasitet som tar profesjonsrollen på alvor, kan bygge bro i denne sammenhengen. Et begrep som kobler forskningsanvendelse til etisk refleksjon og kontekstuell bevissthet gjør at vi legger bak oss ideer om iboende konflikt mellom praktisk klokskap og forskningsbasert praksis. Men for å oppnå dette trenger vi en mer utførlig beskrivelse av forskningslitterasitet, hvor det blir tydelig hvilke standarder som er involvert. Hva er et profesjonsorientert begrep om forskningslitterasitet?

PRAKSISSENSITIVITET: TILPASNING TIL ET PROFESJONSFAGLIG FELLESSKAP

Lærerrollen krever balanse mellom en rekke typer hensyn. Det er et spenningsforhold mellom tilrettelegging for den enkelte og felles framdrift, mellom struktur og spontanitet, mellom disiplin og overbærenhet, mellom klassens behov og skolens program, skolens prioriteringer og politiske vedtak, og mellom en rekke andre typer hensyn. Disse spenningsforholdene gjør at lærerens handlinger får en distinkt moralsk valør; de uttrykker alltid en vekting av motstridende hensyn som påvirker elevene. Samtidig uttrykker vektingen profesjonens tenkemåte.

3 Se Eriksen (2022) for referanser og diskusjon, men ideen om at det handler om et enten-eller, er selvfølgelig ikke begrenset til utdanningsfeltet. Eriksen (2022) introduserer for øvrig de tre sensitivitetene med fokus på skolemodellen PALS – nærværende kapittel er en videreutvikling for å vise deres utvidede relevans.

Som privatperson har ikke lærere samme forpliktelser til å likebehandle, motivere og inkludere. Det er i kraft av å ha en rolle som representerer et faglig fellesskap med et samfunnsmessig mandat at læreren skal begrunne sine handlinger.

Den profesjonsorienterte forståelsen av forskningslitterasitet innebærer derfor det jeg vil kalle «praksissensitivitet». Det er en evne til å anvende forskning på et vis som bevarer et felles verdifundament i profesjonen. Lærernes profesjonelle praksis er verken et sett med enkle regler eller en type mystisk intuisjon. Den er styrt av et sett med prinsipper og tenkemåter som først og fremst artikuleres og utvikles gjennom dialog med kolleger, men også med elever, foreldre og andre samfunnsaktører. Innføring av leksefri er et aktuelt eksempel på behovet for praksissensitivitet, her uttrykt i årsmøtet til Utdanningsforbundet Moss:

Politikerne i Moss vedtok å innføre leksefri via leksebevissthet i januar 2022 og Moss kommune besluttet å innføre leksefri skole fra 1. august 2022 uten å involvere lærerne på flertallet av skolene i Moss. Det mener vi fratar lærerne metode og valg friheten [sic], samt det profesjonsfaglige samarbeidet mellom ledere og lærere på den enkelte skole i Moss. (Utdanningsforbundet Moss, 2023, s. 22)

Det politiske vedtaket og den etterfølgende evalueringsprosessen bygger i høy grad på forskningsmiljøer som mener lekser ikke har effekt (Hattie, 2013; Holte, 2016; Holte & Frostad, 2023). Motstanden fra forbundet, som blir sitert ovenfor, bunner imidlertid ikke i et ønske om frihet til å velge bort forskningsbasert praksis. Det handler snarere om at innføring av forskningsbaserte prøvetiltak må forankres i et fellesskap som forstår hvordan dette passer inn i en helhetlig sammenheng av forpliktelser og forventninger. Derfor hevder også det lokale forbundet at «den beste måten å oppnå god leksepraksis på, er gjennom samarbeid mellom lærere, skoleledere, elever og foreldre», og at «[d]et må være rom for kritisk refleksjon og diskusjon i lærerkollegiet om leksepraksis ved egen skole» (Utdanningsforbundet Moss, 2023, s. 21–22). Her henvises det altså til behovet for å utvikle praksis gjennom en felles refleksjon, uten at forbundet dermed tar stilling for eller imot innholdet i det konkrete tiltaket.

Praksissensitivitet handler nettopp om holdninger som bidrar til at profesjonen tar et felles ansvar for å innpasse forskning på forsvarlig vis i skolen. Å etterspørre et «rom for kritisk refleksjon» uttrykker et behov for å kunne handle på et velbegrunnet vis. I min tolkning av dette eksemplet viser kritikken at profesjonsutøvere ikke får tilstrekkelig eierskap i vurderinger og argumenter gjennom handlingsnære kommunikasjonsarenaer. Mangelfull inkludering i vedtaksprosessen fører til en opplevelse av at profesjonell handling frikobles fra profesjonelle

begrunnelser. Til grunn for denne opplevelsen ligger praksissensitivitet, evnen til å se hvordan lærerrollens forpliktelser bør forankres i et faglig fellesskap.

Praksissensitivitet er altså en måte å koble forskningslitterasitet til ideen om at skolen skal være et «profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis», slik det står formulert i *Læreplanverket* (Overordnet del (3.5)). Her er det verdt å legge trykk på at fellesskapet «videreutvikler». Praksissensitivitet handler ikke om å gjøre lærere til voktere av en statisk tradisjon, hvor målet er å hindre endring. Det handler snarere om å sørge for at endringene følger et mønster som passer med profesjonens kjerneverdier, og at endringene skjer på premisser som skaper et felles rammeverk som lærere tar eierskap i. Praksissensitivitet handler som nevnt heller ikke om å gi lærere anledning til å ignorere vitenskapens metodiske kriterier for vurdering av påstander. Det dreier seg i stedet om anledning til å i fellesskap vurdere hvilke hensyn og løsninger som er legitime for profesjonell praksis.

SJANGERSENSITIVITET: OVERSETTING TIL ROLLENS TENKEMÅTE

Mens praksissensitivitet handler om en profesjonsfaglig kontekst for felles refleksjon rundt lærerprofesjonens verdier i møte med forskning, handler sjangerensitivitet om bevissthet rundt lærerrollens distinkte *tenkemåte*. Den sjangerbevisste læreren vet at forskningens anbefalinger bare kan være en delfortelling i et større begrunnelsesnarrativ. Selv om forskningens parametere for effekt er relevante og gyldige for profesjonelle vurderinger, så er som regel en rekke ytterligere parametere nødvendige. Profesjonsrollens sjanger innebærer kompleksitet, usikkerhet og variasjon. Rollen har ikke ferdig et manus, den må fylles med improvisasjon og kreativitet. I tråd med dette kan begrunnelsen for et valg ta mange former. Et undervisningsopplegg kan være formet av innspill fra elevene, kombinert med føringer fra kommunen, ispedd lærerens egen nysgjerrighet på en ny teknologi.

Her gjelder det samtidig å ikke karikere forskningens alternative tenkemåte. Forskerrollen innebærer naturligvis også usikkerhet og kreativitet. Men det finnes likevel strengere maler for hvilke hensyn som kan inngå i en begrunnelse. Forskning – av typen som underbygger intervensjoner – skal som regel si hva som «virker», altså hvilke tiltak som leder til et spesifikt resultat. Her må årsaksammenhenger påvises ved hjelp av etterprøvbare metoder. Hvis forskere kommer med en entydig anbefaling, skal de ha et godt datamateriale som har blitt analysert på et objektivt vis. For en forsker er det bedre å si at noe er usikkert en gang for mye, enn å si at noe er sikkert en gang for mye. Dette passer imidlertid ikke alltid med lærerrollens sjanger for handling, for lærere møter ofte spesielle

sammensetninger av hensyn og må handle på bakgrunn av løsere antakelser. Mobbing, lesevansker og andre problemer tar ulike former, men krever like fullt umiddelbar handling.

Med henvisning til slike forskjeller i tenkemåter hevder noen at forskningsbase- ring av lærerrollen utgjør en korrumpert. Sosiologen Martyn Hammersley er en framtrødende representant for synet at forskning og profesjonell handling bygger på tenkemåter som står i *konflikt* (jf. kapittel 1). Utgangspunktet hans ligner det som nettopp ble beskrevet: Forskningens krav til objektivitet og etterprøvbarehet foreskriver høye terskler for å godta en påstand eller hypotese, mens profesjonell handling nødvendigvis gjør lavere terskler. Hammersley trekker imidlertid en tvilsom konklusjon av dette. Han hevder nemlig at «tanken at forskning kan ‘anvendes’ på (eller til og med ‘oversettes’ til) praksis, er like misvisende som tanken om å *basere* policy på forskning» (Hammersley, 2005, s. 325, min oversettelse; se også Biesta, 2017b, s. 323). Hammersley mener altså at forskning og lærerpraksis tilhører så- pass ulike tenkemåter at vi ikke kan oversette mellom dem.

Et annet argument som viser til konflikt mellom sjangre, handler om lærere som medforskere. Det er særlig relevant med tanke på den allerede siterte påstan- den om at lærerkollegiet «samarbeider om å videreutvikle kunnskaper [...] sam- spill med utdannings- og forskningsmiljøer» (*Lærerprofesjonens etiske plattform*). Ikke alle former for samspill er like forenlige med læreretikken, for det kan oppstå konflikt mellom forskningens orientering mot samfunnsnyttig kunnskap og lære- rens moralske orientering mot sine konkrete elever. Filosofen Christopher Winch problematiserer i denne sammenhengen læreres involvering i studier som bruker randomiserte kontrollgrupper. Poenget hans er at en studie vil være styrt av en hypotese om at et tiltak virker. Dersom læreren må plassere noen elever i behan- lingsgruppen og andre i kontrollgruppen som ikke får prøve tiltaket, fratar lære- ren angivelig elevene i kontrollgruppen et gode. Det påstås at dette strider med ansvaret for likebehandling og omsorg (Winch, 2022, s. 287–288; se også Boyd, 2021, s. 29).

Begge disse motargumentene viser altså til konflikt mellom forskningssjange- rens krav til objektivitet og profesjonssjangerens krav til moralsk vurdering og handling på tross av usikkerhet. Lærerrollens etiske ansvar står tilsynelatende i fare for korrumpert dersom den overtar forskningens premisser. Som vi så, mener Hammersley at denne konflikten er såpass fundamental at det ikke engang nytter å snakke om «oversettelse» mellom forskning og profesjonell handling. Men spør- målet er hva vi skal legge i termen «oversettelse». Hvis vi tenker på oversettelse som gjengivelse på et nytt språk, er kanskje Hammersleys poeng rimelig. En god oversettelse skal være lojal mot den opprinnelige teksten, og hvis teksten har en forpliktelse på vitenskapelig objektivitet, vil det være illojalt å oversette den på et

vis som endrer forpliktelsen til også å gjelde etiske handlingsimperativ. Men hvis vi tenker på oversettelse som overføring fra én sjanger til en annen, ser det annerledes ut. Da handler det mer om rekonstruksjon og anvendelse på egne premisser. Og poenget med sjangersensitivitet er nettopp å anvende forskning uten å overta vitenskapens tenkemåte. Hva skal det bety i praksis? Vi kan nærme oss dette via en noe ekstrem illustrasjon fra Steen Nepper Larsens bok *Evalueringssfeber og evidensjagt* (2022):

Det er ingen tvivl om, at det ville være evident, at en tvangsfjernelse af alle børn fra deres fattige, uuddannede forældre og indoptagelse af disse i rige, superstimulerende, højuddannede familier, radikalt ville forøge disse børns chancer for at få lange uddannelser og velbetalte job ad åre. (Larsen, 2022, s. 53)

Dette er selvfølgelig et temmelig urealistisk eksempel på hvorfor det må være etiske begrensninger på hvorvidt forskningens anbefalinger er gyldige. Naturligvis foreslår ingen slike drastiske tiltak. Det er ment som en retorisk vekker om hvor det bærer hen dersom forskningens svar på hva som «virker», løsrives fra etisk refleksjon. Men Larsen velger dessverre å videreføre myten om at forskningsbasert praksis ikke kan ta høyde for profesjonens krav til handling i møte med usikkerhet. Han hevder at forskningsbasering eller evidenstenkning innebærer at «de professionelle aktører alltid kun bør tage intitativ til og gjøre det, der er evidens for» (Larsen, 2022, s. 43). Men dette premisset hører ikke hjemme i rimelige forsvar for forskningsbasering. Fravær av sikker kunnskap om effekt er noe annet enn sikker kunnskap om fravær av effekt. Forskningsbasering handler om å bruke den best *tilgjengelige* kunnskapen, men ikke å være paralysert når forskningen ikke kan gi entydige svar.

La oss for eksempel anta at det empiriske belegget for effekten av et opplegg i klasseromsledelse er såpass svakt at vi ikke kan påvise entydig effekt ved hjelp av anerkjente metoder. Vitenskapens sjanger, med dens krav til påvisbare årsakssammenhenger, tilsier at dette ikke kan anbefales. Men la oss samtidig anta at lærerne opplever et stort behov for effektiv kompetanse på dette området og de tenker at den potensielle nytten er mye større enn kostnadene ved et mulig bortkastet tiltak. Selv om også de må forholde seg til kriterier for etterprøvbare årsakssammenhenger, må de samtidig ta et handlingsansvar. Usikkerhet rundt virkning trenger ikke være avgjørende. Hvis en lærer har sjangersensitivitet, så forstår den at forskningens høye krav for å vurdere effekt kan være malplasserte gitt de akutte utfordringene.

Argumentet mot lærere som medforskere i randomiserte studier (jf. Winch ovenfor) lider også under feiloppfatninger om forholdet mellom forskning og

læreretik. Den sjangersensitive medforskeren handler nemlig i tråd med et forskningsopplegg uten å redusere elevene til «behandlingsgrupper» og «kontrollgrupper». De blir fortsatt respektert som subjekter i en tillitsrelasjon, hvor alle har krav på lik omtanke. Dersom lærere for eksempel ser at oppdelingen av klassen i en behandlingsgruppe og en kontrollgruppe *åpenbart* vil føre til fordeler for noen og ulemper for andre, bør de nok si nei. Men ofte er det liten grunn til å tro at den ene gruppen har et mer fordelaktig program enn den andre. Hypoteser om læringseffekten av klasseromstørrelser, digitale læringsopplegg eller andre faktorer kan være basert på genuin usikkerhet. Winch påstår at «Forskernes hypotese vil vanligvis være at intervensjonen vil gagne forsøkspersonene mer enn den ikke hadde funnet sted» (Winch, 2022, s. 288, min oversettelse). Men selv om *hypotesen* er at noe virker, gjenspeiler ikke det nødvendigvis den faktiske oppfatningen hos lærerne og forskerne.

Dette innebærer at vi må være forsiktige med hvordan vi bruker begreper som «læreren med forskerblick», som det heter i tittelen på en bok for lærerstudenter (Jacobsen & Postholm, 2011). Boken framhever at læreren har en «tosidig» rolle: «I tillegg til at de skal undervise, skal de også bidra til å endre og utvikle læringsarbeidet» (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 146). Men selv om det gir mening å snakke om lærerens «forskerblikk», må vi samtidig holde fast på at dette blikket ikke kan være forskerens blikk. Som allerede pedagogen Lawrence Stenhouse påpekte i sitt innflytelsesrike forsvar for «læreren som forsker», finnes det spenninger mellom forskerrollen og lærerrollen som det må tas høyde for (Stenhouse, 1975, s. 164–165). Det profesjonsorienterte begrepet om forskningslitterasitet videreutvikler denne tradisjonen.⁴ Det hevder nemlig at kjernen i lærerens forskerblikk ikke handler om å overta forskningens standarder som en ferdig pakke, men om oppøving av en systematisk nysgjerrighet og kritisk refleksjon som er tilpasset lærerrollens egen sjanger. Endringsarbeidet i skolen må følge lærerens forpliktelse til å handle i tråd med profesjonens verdier og ansvar.

SITUASJONSENSITIVITET: KONTEKSTENS BETINGELSER FOR GOD ANVENDELSE

Så langt har vi sett på hvordan forskningslitterasitet utøves gjennom et profesjonsfaglig fellesskap (praksissensitivitet), og hvordan det innebærer en bevissthet om at lærerrollens hensyn og kriterier ikke sammenfaller med forskningens (sjangersensitivitet). Disse to aspektene bør komplementeres av et tredje aspekt, som jeg

4 Takk til Sølvi Mausestaden for viktige innspill til dette avsnittet.

kaller situasjonssensitivitet. Forskning må som nevnt tilpasses eller kontekstualiseres, men det forutsetter imidlertid en evne hos lærere (og skoleledere) til å se hvilke faktorer som er sentrale for vellykket anvendelse. Lærerstanden må implementere tiltakene på et vis som er tilpasset den enkelte klasses utfordringer, ønsker og avtaler.

For eksempel vil en klasse med sterkt elevdemokrati og små læringsforskjeller ha andre utfordringer enn en klasse med lite gjensidig respekt og store forskjeller. Dette kan tilsi at forskningsbaserte tiltak i skolen bør være såpass åpne for tolkning at de ikke tar alle faglige og moralske valg ut av hendene på lærerfelleskapet. Forskningslitterasitet innebærer bevissthet om at lærerrollen kommer med en grad av autonomi og ansvar for egne vurderinger. Tiltak og forskningsfunn må gjøres gjeldende på et vis som svarer til skolefelleskapets forståelse av situasjonens behov.

I boken *Anvendelse av forskningskunnskap* (2018) oppsummerer derimot Terje Ogden forskning som viser farene ved å la tiltak være «åpne for ulike fortolkinger. Det skaper forvirring og usikkerhet» (Ogden, 2018, s. 64). Det kan nok stemme at en profesjonsorientert forståelse av forskningslitterasitet vil medføre mer forvirring og usikkerhet i implementeringen av forskning. Men kanskje kan dette være sunt? Det kan skape en felles bevisstgjøring om hvilke verdivalg som må tas, og hvilke kriterier som inngår i en ansvarlig beslutning. Og heller ikke Ogden vil påstå at evidensbaserte modeller skal implementeres mekanisk, for han mener at modeller skal fleksibelt «tilpasses den enkelte skoles gjeldende behov og utfordringer» (Sørli et al., 2014). Den enkelte skoles behov og utfordringer er naturligvis ikke markert med entydige flagg. Det kreves systematisk og inkluderende profesjonell refleksjon for å tilpasse modeller til konkrete kontekster. Derfor må modellene være tilstrekkelig åpne for ulike tolkninger, for eksempel angående hvor mye konsistens som kreves på tvers av skoleklassene, eller hvordan prinsipper for tilbakemelding på adferd omsettes til praksis. Usikkerheten som dette medfører, bør anerkjennes som et utgangspunkt for å utveksle synspunkter og erfaringer i det profesjonsfaglige fellesskapet.

Læreres situasjonssensitivitet krever en type oppmerksomhet som er trent til å fange relevante aspekter ved situasjonen (jf. Pedersens kapittel i denne antologien). Det handler om å se kontekstens nøkkeldynamikker, slik at anvendelsen av forskning treffer det aktuelle problemet. Et viktig redskap for å styre oppmerksomheten er å bruke nyanserte kategorier for å tenke om situasjoner. Det finnes i dag en stor psykologisk, sosiologisk og filosofisk litteratur som beskriver hvordan situasjoner forstås i lys av måten de kategoriseres på. I boken *The Grammar of Society* (2005) beskriver filosofen Cristina Bicchieri det sentrale fenomenet på en tydelig måte:

Når en situasjon er kategorisert som å være av en bestemt type, aktiveres et manus som styrer aktørenes sammenkoblede roller, gir en felles forståelse av hva som skal skje, og til og med instruksjoner for uventede hendelser. (Bicchieri, 2005, s. 96, min oversettelse)⁵

Situasjonsforståelsen aktiverer forventninger, aktuelle løsninger og akseptable handlingstrekk. Dersom en situasjon blir forstått som et legebesøk, for eksempel, aktiveres (forhåpentligvis) andre roller og handlingstrekk enn hvis scenarioet er et vennebesøk.

Lærere er vant til å se situasjoner med handlingsledende merkelapper. I *Vikarhåndboka* (Huseby, 2017) blir klasseromsstrategier presentert med merkelapper som «Den urolige klassen», «De utfordrende elevene» og «De usynlige elevene». Slike beskrivelser skaper en tolkningsramme som gjør at lærere raskt ser at situasjonen krever en viss type løsning. «Et manus aktiveres», som Bicchieri sier. Læreren ser altså handlingsforløpet i lys av noen standardiserte roller og handlingstrekk. Blir klassen forstått som «uroelig», for eksempel, skal læreren være ekstra oppmerksom på hvor uroen starter, og ha en tydelig reaksjonsform overfor den sentrale eleven, som kanskje har en «lederrolle» blant elevene (Huseby, 2017, s. 58). Denne tilnærmingen virker rimelig når det gjelder strategier vikarlærere kan bruke for å vurdere nye situasjoner.

Men situasjonssensitivitet hos en fast lærer krever mer. I den grad situasjonssensitive lærere bruker generiske merkelapper, så er de samtidig bevisst på farene ved å overse mangfoldet av kontekstbestemte faktorer. For merkelapper kan peke i feil retning. I boken *Klasseledelse* (2012) advarer for eksempel Ogden mot å tillegge klassen og elevene negative kjennetegn, og ber lærere først vurdere om utfordringene kan skyldes lærerens eget ledelsesarbeid (Ogden, 2012, s. 14). Dette skaper en åpenhet for å teste ut forskningsbaserte strategier for å skape godt læringsklima.

Men også forskningsbaserte begreper kan bygge på misvisende problembeskrivelser. Ta for eksempel debatten om dysleksi. En systematisk gjennomgang av internasjonal forskning hevder at begrepet er dårlig definert og operasjonalisert. Konklusjonen er at «i praksis er det å skille mellom dyslektikere (med en iboende funksjonshemming) og andre dårlige lesere (hvis problemer kan anses å være miljøbestemt) en oppgave basert på en problematisk dikotomisering» (Elliott & Grigorenko, 2014, s. 171, min oversettelse). Et av de problematiske aspektene er at elever med lesevansker som ikke blir diagnostisert som dyslektiske, blir sett på som mindre trengende og får mindre hjelp. Nå er dette fortsatt svært omstridt,

5 Bicchieris terminologi bygger på klassiske arbeider som Goffman, 1970 og Abelson & Schank, 1977.

men la oss i denne sammenhengen bare anta at kritikken mot dysleksibegrepet er berettiget. Poenget er kun å illustrere at begreper som styrer forskning, kan bygge på distinksjoner som leder til problematiske syn på ansvar og rettferdighet i skolen.

Lærere kan selvfølgelig ikke klare seg uten forenklerende merkelapper eller kategorier. Men de kan likevel bruke dem med en bevissthet om at deres aktuelle utfordringer ikke nødvendigvis fanges opp på adekvat vis av begrepene. Situasjonssensitivitet handler om å se forskningens begreper og anbefalinger i sammenheng med den konkrete kontekstens dynamikker. Den situasjonssensitive læreren har et øye for hvilke faktorer som betyr noe når forskning skal omsettes i handling. Den har en teft for å sortere det vitenskapsfilosofene Nancy Cartwright og Jeremy Hardie kaller «alle sirkelene, alle de usammenlignelige og heterogene faktorene som legitimt går inn i intelligente og ansvarlige vurderinger» (Cartwright & Hardie, 2012, s. 174, min oversettelse). Det kan være mange grunner til at et tiltak som virket på én skole, ikke virker på en annen. Lærerne kan være mindre motiverte, elevsammensetningen er ulik, skolen kan ha færre ressurser, og så videre.

Perfekt situasjonssensitivitet finnes naturligvis ikke; ingen kan overskue alle relevante faktorer og deres vekselvirkninger. Når vi snakker om læreres situasjonssensitivitet, handler det altså ikke om en superkognitiv og ufeilbarlig evne. Forskningsbaserte tiltak skal virke på skoler som er like i relevante henseender, men det er umulig å skape en liste over «relevante henseender» på forhånd. Det finnes mange typer grunner til lav motivasjon rundt tiltak (lite informasjon, etisk problematisk, flere reformer på én gang osv.), flere typer ulikhet i elevsammensetning (økonomisk, kjønn, kulturell osv.) og en rekke former for ressursmangel (økonomi, infrastruktur, lærermangel osv.). Den situasjonssensitive læreren er oppmerksom på dette mangfoldet, men samtidig klar over at en del relevante sammenhenger kun gradvis trer frem for bevisstheten.

Det er imidlertid en viktig forskjell mellom forskerens forståelse av situasjonen og lærerens. Både forskeren og lærerne kan se at dersom et forskningsbasert tiltak forutsetter ressurser skolen ikke har, så vil det antakeligvis ikke virke. Men samtidig er lærerne selv en aktiv faktor i situasjonen, noe som medvirker til at lærerens observasjoner om kausalfaktorer får en annen status. Lærerens situasjon har et *dynamisk* aspekt som styres av ønsker, oppfatninger og kommunikasjon. Hvis lærerne virkelig ønsker å sette i gang med et tiltak, kan ressursfaktoren endres gjennom dialog med kommunen som styrer pengesekken, foreldregrupper som styrer fritidstiltak, eller lignende. Situasjonssensitivitet koker altså ikke nødvendigvis ned til «Vil tiltaket virke i vår situasjon?», men innbefatter også spørsmålet «Kan og bør vi *skape* en situasjon som gjør at det virker?».

EN GENUIN TREENIGHET?

Etter denne gjennomgangen av forskningslitterasitetens tre sensitiviteter er det naturlig å spørre hva den interne sammenhengen består i. Hva er forholdet mellom sensitivitetene? Er profesjonsorientert forskningslitterasitet et enhetlig begrep? Igjen kan det være nyttig å trekke paralleller til hermeneutikken. Den eldre hermeneutikken opererte med tre adskilte «subtiliteter» – forståelse (*subtilitas intelligendi*), utlegning (*subtilitas explicandi*) og anvendelse (*subtilitas applicandi*). Gadamer kritiserte denne tredelingen, særlig fordi forståelsen var frikoblet anvendelsen (Gadamer, 2010, s. 346–347). Tolkningens enhet ble angivelig tapt av syne. I samme ånd vil kanskje noen innvende at de tre sensitivitetene som ble beskrevet ovenfor, reduserer forskningslitterasitet til et sett med uavhengige ferdigheter. Men en slik kritikk er ikke treffende, for sensitivitetene utgjør en sammenhengende kompetanse.

Sensitivitetenes indre sammenheng består i at alle handler om betingelser for ansvarlig integrering av forskning i profesjonell handling. «Ansvarlig» er nøkkelbegrepet her, det viser til lærerrollens tillitsgrunnlag og begrunnelsesbyrde. Den profesjonsorienterte tolkningen av forskningslitterasitet framhever at lærerrollen er bundet av flere typer hensyn, og at integrasjon av forskning i skolehverdagen krever eierskap til tiltak gjennom felles refleksjon. Den krever videre at tersklene for kunnskap er tilpasset lærerens oppgaver, og at situasjonens utfordringer ikke dekkes over av generiske merkelapper. Selv om dette analytisk sett kan deles opp i praksissensitivitet, sjangersensitivitet og situasjonssensitivitet, innebærer det ikke tre adskilte typer ansvarlighet. Det er snarere et enhetlig rolleansvar som krever flere typer forståelse.

Tiltak for forbedring av leseferdigheter kan illustrere denne enheten. Et tiltak som møter forskningens terskler for effekt, er kanskje forbundet med usikkerhet rundt konsekvenser for inkludering og stigmatisering fordi det innebærer spesialundervisning utenfor klassen. Lærerrollens sjanger for vurdering legger vekt på at hensynet til læringseffekt må vektes mot profesjonsetikkens krav om «omsorg og vern mot krenkelser». Det krever situasjonssensitivitet for å se hvordan slike hensyn spiller inn i den konkrete konteksten. Kanskje har skolen tilgang på sjelden, faglig kompetanse som utgjør et viktig hensyn på tross av etiske risikomoment knyttet til stigmatisering. Sjangersensitivitet hos den enkelte lærer gjør at utfordringer leses med et profesjonsetisk blikk og en forståelse for hvilken type usikkerhet som betyr mest. Praksissensitiviteten gjør samtidig læreren oppmerksom på behovet for en felles avklaring – lærerrollens standarder er ikke et individuelt anliggende. Dersom tiltaket virker problematisk, bør læreren ta det opp i det relevante profesjonsfaglige miljøet. De tre sensitivitetene er derfor verken isolerte

forståelsesformer eller adskilte steg i en oppskrift. Men hvis dette er et sammenhengende ansvar, hvorfor dele forskningslitterasitet opp i tre sensitiviteter?

Det er flere poeng. For det første bidrar det til en økt bevisstgjøring om at forskningslitterasitet betyr noe eget i profesjonskontekst. Lærerrollen er styrt av en egen etikk, egne standarder for vurdering av usikkerhet og befinner seg i situasjoner strukturert av særegne relasjonelle dynamikker. For det andre er det en måte å «pakke ut» begrepet forskningslitterasitet på og vise til sentrale typer hensyn. Muligens er slike hensyn allerede implisitte i typiske henvisninger til «dømmekraft», «praktisk klokskap» eller lærerens «*fronesis*». Men dersom vi ikke artikulere eksplisitte standarder for god utøvelse av dømmekraft, vet vi ikke hva ansvarlig integrering av forskning i profesjonsutøvelsen betyr. Det tredje poenget kommer i forlengelsen av de to første, nemlig at tredelingen har en *kritisk* funksjon. Sensitivitetene tydeliggjør hvorfor visse måter å anvende forskning på kan være problematiske. Dette handler ikke bare om hvordan lærere skal holdes ansvarlige for sine *egne* valg, men også om hvordan ledere og eksterne aktører begrunner valg som forplikter lærere. Her kommer et argument for profesjonell autonomi til syne. Dersom eksterne aktører mangler innsikt i hva profesjonell forskningslitterasitet innebærer, bør de også være forsiktige med å komme med pålegg som overstyrrer profesjonelt skjønn (jf. Bøyum, 2016, s. 23–24).

AVSLUTNING

Dette kapitlet har forsøkt å reorientere lærerens forskningslitterasitet mot profesjonsrollens standarder. Målet var å beskrive en type forståelse og anvendelse av forskning som er tilpasset tenkemåter og plikter som hører til lærernes tillitsgrunnlag. Resultatet er en beskrivelse som er mer kompleks enn den vitenskapsorienterte definisjonen som kan synes å ligge til grunn for ulike policy-dokumenter. Men er den profesjonsorienterte tolkningen for ambisiøs?

På et vis er den ikke mer ambisiøs enn den vitenskapsorienterte tolkningen, for sistnevnte går langt i sine krav om kjennskap til metoder, begreper og funn. Den profesjonsorienterte beskrivelsen går ikke like langt i å gjøre lærere til fullblods forskere. Lærere må ha grunnleggende forståelse av noen metoder og begreper, men ikke mer enn hva vi realistisk kan forvente av rolleinnhavere som er bundet av en rekke andre typer forpliktelser i tillegg. Det profesjonsorienterte begrepet om forskningslitterasitet går derimot lenger i å kreve at lærere løfter blikket og tolker forskningens anbefalinger i henhold til profesjonens egen sjanger. Dette fortolkningsarbeidet forutsetter en viss autonomi og fravær av standardisert ansvarliggjøring. Det betyr imidlertid ikke at omgivelsene skal ha blind tillit. Lærere må

fortsatt kunne begrunne sine valg, og de tre aspektene ved forskningslitterasitet som har blitt belyst, angir standarder for både kritikk og forsvar av handlinger.

Noen vil nok innvende at funn fra skolen tilsier at det er urealistisk å forvente denne typen refleksjon (støtte for denne innvendingen kan bl.a. finnes i Ohnstad, 2008, s. 296; Haugen, 2018; Strømme, 2014). Det er to ting å svare til dette. For det første er det ikke ment som en radikal omveltning av læreres virksomhet, men snarere en ny måte å lese kravet om forskningsbasering på. Jeg har gitt noen eksempler på hvordan profesjonsorientert forskningslitterasitet kan identifiseres i konkrete hendelser (f.eks. uttalelsen fra Utdanningsforbundet i Moss), og mer systematisk empirisk arbeid med disse analytiske perspektivene kan gi rikere beskrivelser (jf. Mausethegen & Hermansen i denne antologien).

For det andre er ikke realismen på dette feltet et statisk fenomen. Hva lærere kan i dag, er ikke nødvendigvis hva morgendagens lærere kan. Forskningslitterasitetens sensitiviteter kan bli (enda mer) realistiske dersom lærerstudenter får systematisk trening i å bruke kategoriene, samt dersom de samtidig blir fortalt at denne typen forskningslitterasitet har blitt observert i studier av god praksis. «Pygmalion-effekten» – at elever gjør det bedre når forventningene er høye – gjelder muligens lærerstudenter også (Alfano, 2013). Lærerutdanningene og skolen bør derfor ha en tydelig forventning om at forskningslitterasitet skal utøves som en rollebestemt kompetanse.

REFERANSER

- Abelson, R. P. & Schank, R. C. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alfano, M. (2013). *Character as moral fiction*. Cambridge University Press.
- BERA. (2014). *The role of research in teacher education: Reviewing the evidence. Interim report of the BERA-RSA Inquiry*. British Educational Research Association.
- Bicchieri, C. (2005). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. (2017a). Lead learner or head teacher? Exploring connections between curriculum, leadership and evaluation in an 'Age of Measurement'. I M. Uljens & R. M. Ylimaki (red.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (s. 181–198). Springer.
- Biesta, G. (2017b). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational philosophy and theory*, 49(4), 315–330.
- Boyd, P. (2021). Teachers' research literacy as research-informed professional judgment. I P. Boyd, A. Szplitt & Z. Zbróg (red.), *Developing teachers' research literacy: International perspectives* (s. 17–44). Wydawnictwo Libron.
- Bøyum, S. (2016). Evidensbasering og profesjonell autonomi. I I. Frønes, H. Eng, S. K. Ertesvåg & J. Kjøbli (red.), *Risiko, intervensjon og evidens* (s. 11–26). Gyldendal Akademisk.

- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 34–39). Universitetsforlaget.
- Cartwright, N. & Hardie, J. (2012). *Evidence-based policy*. Oxford University Press.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrovset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elliott, J. G. & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Eriksen, A. (2022). Evidensbaserte krever praktisk refleksjon. *KONTEKSTonline*, 9.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gee, J. P. (1989). What is literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18–25.
- Goffman, E. (1970). *Strategic interaction*. University of Pennsylvania Press.
- Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317–330.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, C. (2018). New middle-class values and context: Exploring an ideological conflict between a Norwegian school and parents over an American evidence-based programme. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1160–1174.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33.
- Holte, K. L. & Frostad, P. (2023). Foreløpige resultater fra undersøkelser av leksefrie skoler i Moss. Blogginlegg: <https://www.hiof.no/lusp/pil/personer/und-forsk-ansatte/klh/blogg/forelopige-resultater-fra-undersokelser-av-leksef.html> [besøkt 18.09.2023].
- Huseby, C. (2017). *Vikarhåndboka: Hvordan gjøre en god jobb i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Strategidokument.
- Kvernbekk, T. (2017). Evidence-based educational practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.187>
- Larsen, S.-N. (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt. Kritiske essays til forsvar for fagligheden*. Samfundslitteratur.
- Lewis, R., Romi, S. & Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870–878.
- Lillejord, S. & Børte, S. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning: Forutsetninger og prinsipper fra forskning*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lynch, M. P. (2019). *Know-it-all society: Truth and arrogance in political culture*. Liveright Publishing.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 112(2), 29–48.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. Gyldendal.

- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Persson, S. (2017). Forskningslitteracitet: En introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. *Forskning i korthet 1/17*. Sveriges kommuner och Landsting, Kommunförbundet Skåne.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402.
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational.
- Strømme, L. M. (2014). PALS-modellen: «Livbøye eller tvangstrøye»? *Psykologi i kommunen*, 3, 49–58.
- Sørli, M. A., Ogden, T., Arnesen, A., Olseth, A. R. & Meek-Hansen, W. (2014). Skoleledere om PALS. *Spesialpedagogikk 1/14*.
- Utdanningsforbundet Moss. (2023). Årsmøte. <https://www.utdanningsforbundet.no/content/assets/e9504083a600476b903c95889efbc434/arsmotedokumenter-utdanningsforbundet-moss-2023-automatisk-gjenopprettet-absolutt-siste.pdf> [besøkt 18.09.2023].
- Winch, C. (2017). *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. John Wiley & Sons.
- Winch, C. (2022). *Educational Explanations: Philosophy in empirical educational research*. John Wiley & Sons.