

## Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer

JONATHAN LILLIEDAHL

Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping

DANIEL SUNDBERG

Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet

NINNI WAHLSTRÖM

Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitetet

Det ökande intresset för evidensbaserad av verksamheter inom utbildningssektorn har åter aktualiserat frågor om forskning, politik och pedagogisk praktik. Det finns höga förväntningar på att forskning och evidens kan bidra till att utveckla systematiskt underbyggda utbildningspolitiska reformer. Samtidigt har stark kritik väckts mot dominerande utvärderingsmodeller. Frågan är om de verkligen kan svara upp mot ett alltmer komplext styrningslandskap och de varierade villkor och variationer som kännetecknar dagens skolor? I föreliggande artikel undersöks den teoribaserade utvärderingens möjligheter att besvara 2000-talets frågor om utbildningsreformer. Som en väg framåt för att vidareutveckla den teoribaserade utvärderingsansatsen pekar författarna på senare metodologiska utvecklingar inom ”mixed methods research”. Utifrån en empirisk fallstudie av den svenska läroplansreformen Lgr 11 visar artikeln på resultat från en teoribaserad utvärdering som med hjälp av olika metoder som bygger på varandra relaterar transnationella policykontexter till nationella utbildningsreformer och skol- och klassrumskontexter. Författarnas slutsats är att det finns skäl att återuppta och vidareutveckla den teoribaserade utvärderingstraditionens kritiska potential. De lämnar därför teoretiska och metodologiska förslag på en möjlig riktning.

## INLEDNING

Dagens policy- och läroplansforskning kan visa på en tydlig tendens att olika policyaktörer inom utbildningsområdet strävar efter att skolans verksamhet ska baseras på forskning och så kallad "evidensbaserad policy". Det finns en ökad efterfrågan på att forskningen ska bidra till mer underbyggda policyer och mer kvalificerat beslutsfattande, vilket i förlängningen kan bidra till att utveckla utbildning och skola. Parallellt med krav på mer välgrundade policyer sker också stora förändringar i styrningen av utbildning. De olika styrkedjorna involverar allt fler olika policyaktörer vilket leder till ett alltmer komplext nät av beslutskedjor på olika nivåer där olika kunskapsunderlag ingår. Den snabba ökningen av tillgänglig information, kunskap och data om utbildnings-systemet som informations- och kommunikationsteknologin erbjuder gör att förhållanden mellan forskning, utvärdering och reformer behöver granskas. En aktuell fråga är hur utvärderingar av utbildningsreformer kan användas som hållbara och systematiska kunskapsunderlag för att utveckla skolan.

OECD (2013, s. 50) beskriver den ökande mängden prov, test och utvärderingar i och av skolan som uttryck för behov av att fatta evidensbaserade politiska beslut. Elevers kunskapsresultat används i allt större utsträckning som "bevis" för att en viss utbildningspolicy är framgångsrik. De internationella jämförelserna anses i sig vara en tillräcklig grund för att implementera en viss policy i stor skala i olika länder. OECD ser åtminstone tre anledningar till att nationella politiker är intresserade av att fatta beslut med internationella kunskapsutvärderingar som grund. För det första finns det i dag en dominerande policydiskurs med fokus på att generellt öka elevers kunskapsresultat. För det andra finns också god tillgång på data, såväl internationell som nationell. För det tredje pågår en internationell offentlig debatt som uttrycker ett tydligt missnöje med olika nationella skolsystem. Sammantaget knyter dessa faktorer samman kunskapsutvärderingar med evidensbaserad policy. EU-kommissionen, som liksom OECD är en viktig aktör inom den transnationella policyarenan, driver frågan om evidensbaserade policybeslut, bland annat inom projektet *Evidence Informed Policymaking in Education in Europe* (EIPEE). Den vanligaste insatsen i EU:s medlemsländer för att bidra till ett evidensbaserat beslutsfattande om skola och utbildning är att staten bygger upp system för att sprida forskningsresultat (Gough, Tripney, Kenny & Buk-Berge, 2011).

I Sverige utgör det nya Skolforskningsinstitutet ett konkret exempel på regeringens ambition att sprida forskningsresultat om skolans verksamhet på ett sätt som kan stärka evidensbaseringen av beslut – också beslut som tas på skolnivå och av enskilda lärare. Den statliga myndigheten Skolforskningsinstitutet definierar sin uppgift som att bidra till att de verksamma inom förskola, skola och vuxenutbildning ges goda förutsättningar att planera, genomföra och

utvärdera undervisningen, med stöd av vetenskapligt underbyggda metoder och arbetsätt. Detta gör vi bland annat genom att systematiskt sammanställa forskningsresultat och göra dem tillgängliga för lärare, rektorer och andra verksamma inom skolväsendet (Skolforskningsinstitutet, 2015).

I motsats till OECD:s betoning på utvärdering av skolans resultat i siffror som grund för politikernas beslut betonar Skolforskningsinstitutet i stället kopplingen mellan evidens och den enskilda lärarens beslut. Evidens är således ett begrepp med vid tolkningsram, samtidigt som det är ett begrepp som har etablerat sig på olika policyaktörers dagordning (jfr Adolfsson & Sundberg, 2015; Håkansson & Sundberg, 2015).

Mot bakgrund av att evidensbaserade utbildnings- och läroplansreformer placerats högt på agendan i flera länder menar vi att det är relevant att knyta an till tidigare utvärderingsdebatter för att åter aktualisera frågor om relationen mellan forskning och politik. I denna artikel gör vi det genom att återvända till den teoribaserade utvärderingsmodellen som introducerades i svensk pedagogisk och läroplansteoretisk forskning under slutet av 1970-talet, dels för att argumentera för en kritiskt granskande position, dels för att vidareutveckla modellen till ett verksamt redskap för utvärdering av 2010-talets skolsystem. I artikeln utforskas en teoribaserad utvärderingsmodell som inbegriper de transnationella och nationella policyarenorna, den nationella läroplansarenan och lärares undervisningsarena.<sup>1</sup>

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med artikeln är mer specificerat att: i) sätta det tidiga 2000-talets samtal om relationen mellan utvärdering, forskning och politisk-praktiska genomförandebeslut i relation till den teoribaserade utvärdering som växte fram under 1970- och 80-talen inom den pedagogiska forskningen, iii) identifiera den teoribaserade utvärderingens kritiska och teoretiska möjligheter och svårigheter i en samtida kontext, samt ii) att visa på och kritiskt diskutera tillämpningar av en teoribaserad utvärdering med utgångspunkt i en genomförd utvärdering av läroplanen för grundskolan, Lgr 11.

Utifrån ovanstående syfte formuleras följande tre frågeställningar:

- Ur vilka aspekter kan den teoribaserade utvärderingen vidareutvecklas för att svara upp mot dagens behov av forskningsbaserade policyanalyser?

---

1 Artikeln ingår i projektet "Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11" finansierat av Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).

- Vilka kritiska aspekter på relationen evidens – policy/praktik kan en teoribaserad utvärdering bidra till att lyfta fram?
- Vilka metodologiska svårigheter och möjligheter kan identifieras vid genomförandet av en teoribaserad utvärdering utifrån fallet Lgr 11?

### Relationen mellan forskning och evidens samt politik och praktik

Oavsett hur man ser på relationen mellan forskning och evidens å ena sidan och politik och praktik å andra sidan, så är de flesta överens om att frågan om evidens är värd att ställas och diskuteras givet de genomgripande omvandlingar som pågår inom utbildningsväsendet. Ett centralt argument som kritiker för fram mot evidensrörelsen är dess outtalade premisser och tankefigurer. Det finns, menar de, en bakomliggande teknokratisk, linjär förståelse av policy-processer som inte väger in de politiska realiteterna utan i stället utgår från en förenklad kokbokansats såväl i förhållande till forskningen som till policy-verksamheten. Därtill bidrar den också, enligt kritikerna, till att nedvärdera de professionellas självständighet, omdöme och expertis (Hammersley, 2007).

En avgörande fråga rör emellertid vad som ska räknas som evidens. Från vissa kritikers håll menar man att evidens-informerad policy (EIP) bygger på positivistiska antaganden om objektivitet, värdefria kunskaper, fakta och kausala lagar (Biesta, 2010; Hammersley, 2007). Det skulle då röra sig om en ökad teknokrati med "scientism" och "governance by numbers" i styrningen av utbildning (Grek, 2008). Andra har pekat på att talet om evidens används symboliskt och ad-hoc för att legitimera en viss politik, snarare än att evidens används för att begreppsliggöra och förklara ett policyproblem (Tripney & Gough, 2014; Weiss, 1977).

Förespråkare hävdar å andra sidan att det går att fatta mer underbyggda och försvarbara politiska beslut genom att grunda dem i en explicit och förnuftig användning av vetenskaplig evidens (se t.ex. Slavin, 2008). På så sätt kan traditioner, vanor, ideologier och personliga åsikter få mindre spelutrymme som bas för policybeslut. Om beslutsfattare får bättre tillgång till forskning så kan de också fatta mer välgrundade beslut om riktning, anpassning, fortsättning, ändring eller annullering av olika politiska processer och beslut. Frågan om hur det faktiska samspelet ser ut mellan forskning och politik har emellertid en lika lång historia som samhällsvetenskapen i sig. De samtida samhällsomvandlingarna föranleder dock att frågorna ställs på nytt. Distinktionerna mellan forskning för upplysning eller för social ingenjörskonst behöver finna nya svar.

Vi menar att det finns anledning att aktualisera och uppdatera den tradition av teoribaserad utvärdering som utvecklats sedan 1970-talet, men som

av olika skäl avstannat. I stället har det utvecklats endimensionella, linjära implementeringsteorier som får problem med att väga in kontextuella faktorer och processer. Idag finns det få forskare som ställer upp på ingenjörmodellens premisser (Hammersley, 2007), men ändå har modellens tankefigur fått ett betydande inflytande i det politiska beslutsfattandet eftersom den stämmer väl överens med vad man tänker sig krävs för att implementera en ny policy. Det finns dock skäl att ompröva en strikt utfallsmätande policyforskning och utvärdering, som till exempel i effektutvärderingar (Sundell & Ogden, 2012). Den teoribaserade utvärderingen vilar i stället på en samhällsvetenskaplig ansats som innebär att utvärderingen inte bara ska rapportera ett visst utfall av gjorda reforminsatser utan också kunna förklara de mångdimensionella och komplexa strukturer av relationer, organisatoriska ramar och politiska kontexter inom vilka reformer tillkommer och genomförs. Det finns således skäl att undersöka om den teoribaserade utvärderingen kan erbjuda en möjlig väg för att förstå och förklara de mer komplexa relationerna mellan förutsättningar och kontexter, processer och utfall som kännetecknar 2000-talets läroplansfrågor.

#### TEORIBASERAD UTVÄRDERING INOM PEDAGOGIKFORSKNINGEN – EN TILLBAKABLICK

I denna artikel intresserar vi oss främst för utvecklingen av teoribaserad utvärdering inom svensk pedagogikforskning. Den har sin grund i de utvärderingar som gjordes under 1950-talet i Stockholm då man försökte att klargöra om det fanns några skillnader i elevers kunskapsresultat beroende på om eleverna var organiserade i sammanhållna respektive i differentierade klasser. Den utvärderingskonvention som var vanlig vid denna tidpunkt byggde på en enkel input-outputmodell. I den så kallade Stockholmsundersökningen jämförde man kunskapsresultat på standardprov (beroende variabel) med elevsammanfattning (oberoende variabel) och kom fram till ett resultat som visade på att organiseringen av elever i sammanhållna respektive differentierade klasser inte påverkade kunskapsresultaten särskilt mycket. Urban Dahllöf (1971) visade i sin reanalys av Stockholmsundersökningen att en utvärdering som grundas i ett enkelt behavioristiskt orsakssamband bygger på en komparativ metodik som inte förmår att bidra till någon förklaring av utvärderingens resultat (Lundgren 1984). Med Dahllöfs analys av ramfaktorernas betydelse för utvärderingens resultat lades därför grunden till en mer teoriinriktad utvärderingsforskning. Den teoribaserade utvärderingen som utvecklades av Franke-Wikberg och Lundgren (1980) under slutet av 1970-talet strävar efter att besvara frågan om *varför* ett utvärderingsresultat ser ut på ett visst sätt.

Dahllöfs ramfaktormodell förklarar hur statliga beslut över skolan påverkar hur skolans undervisning faktiskt kommer att utformas. Medan 1950- och 60-talens utvärderingar hade utformats i nära relation till stora statliga skolreformer för att besvara effekter, dvs. ”vilken organisering av elever ger bästa resultat?” så påverkades 1970-talet desto mera av framväxten av den så kallade ”nya utbildningssociologin”. I stället för att försöka fastställa effekter av olika insatser så intresserar sig den nya utbildningssociologin för frågor om makt och kontroll i utbildningssammanhang där underliggande konflikter mellan olika politiska och samhälleliga intressen lyfts fram (Lundgren, 1984). Karabels och Halseys bok *Power and Ideology in Education* (1977) fick en avgörande betydelse för den nya kritiska utbildningsforskningen. Författarna argumenterar för att forskarens roll som kritisk utvärderare måste hållas åtskild från den politiska och administrativa sfären. Fokus för intresset riktas mot skolans innehåll och skolans inre struktur och verksamhet. Karabel och Halsey argumenterade för att samhällets sociala problem behöver betraktas utifrån ideologiska och politiska behov i stället för som rent tekniska konstruktioner, möjliga att justera efter behov.

Den form av teoribaserad utvärdering som utvecklades av Lundgren (1978) betonade skillnaden mellan en forskning som utvecklats ur socialpsykologins huvudsakligen positivistiska tradition, och en forskning som utvecklats ur en mer ”metavetenskaplig” kontinental tradition. Inom den kontinentala inriktningen uppfattas utbildning främst som en del av ett samhälles kultur och reproduktionsprocesser. All utvärdering av utbildning måste därför förstås utifrån sitt konkreta sammanhang. Teoribegreppet ges här en förklarande innebörd som har ”as its original meaning the making of something clear, visible, and understandable” (Lundgren, 1978, s. 78). Teorins funktion blir därför inte att förutsäga resultat utan att synliggöra och förklara specifika kulturella fenomen. Franke-Wikberg (1989) menar att den teoribaserade utvärderingen utgör ett tredje alternativ till de båda hittills vanligaste förekommande utvärderingsformerna, nämligen den produkt- och kontrollorienterade utvärderingen och den småskaliga formativa utvärderingen inom en tradition av lokal skolutveckling. Den teoretiska grunden ger förutsättningen för att i) avgränsa vilken information som blir relevant, ii) forma det analytiska ramverket och iii) tydliggöra från vilket perspektiv som utvärderingen genomförs, vilket i sin tur iv) öppnar upp för en kritisk granskning av utvärderingens resultat (Franke-Wikberg, 1989).

### Varför teoribaserad utvärdering?

Att utvärdera utbildning med ett teoribaserat förhållningssätt innebär att utvärderingsobjektet betraktas utifrån ett specificerat ramverk, det vill säga att

utvärderingen placeras in i en bredare samhällsvetenskaplig teoribildning. Ett sådant angreppssätt leder till ett antal centrala konsekvenser för utvärderingen: Teoribaseringen öppnar upp för en analys där talet om elevers resultat, skolans måluppfyllelse och utbildningspolitikens effekter betraktas i förhållande till de sociala och pedagogiska processer som kan förklara resultaten. Sådana sociala förklarande variabler lyfts fram som samhälleliga förutsättningar som bildar grunden för organiseringen av den pedagogiska praktiken, snarare än att betraktas som påverkansfaktorer för undervisningsförlopp och lärprocesser. En teoribasering innebär att förhållanden mellan input och output förstås som komplexa och mångfacetterade processer. Vidare betyder det att dessa processer äger rum inom delvis skilda kontexter och på olika nivåer. En sådan nivådifferentierad analys kan exempelvis hämta näring ur Franke-Wikbergs (1992) förslag till en nivårelaterad modell, där elevers kunskapsresultat eller individens situation i andra avseenden (mikronivå) kan studeras i relation till organiseringen av den pedagogiska praktiken (mesonivå) som i sin tur kan förstås i förhållande till den sociala och historiska kontext som omger den samtida utbildningen (makroperspektiv). Elevers resultat utifrån uppställda mål blir på så sätt inte enbart en fråga om individuella prestationer, lärares undervisning eller den lokala praktiken i sig. Det övergripande teoretiska perspektivet bidrar till att ge en mer generell belysning av samhällets syn på kunskap och skolans uppdrag.

Teoribaseringen innebär att empiriska resultat förklaras utifrån en teori om processernas yttre och inre villkor. Till de yttre ramarna kan aktuell utbildningspolitik, policydiskurser och andra ideologiska begränsningar hänföras. Utbildningen betraktas då utifrån sin samtida roll i samhället (Lundgren, 1989). En sådan kontextualisering får betydelse i förhållande till de inre villkoren som styr lärarnas arbete. På vilket sätt olika ämnen och ämnesgrupper tolkar och förhåller sig till innehållet i läroplanen och dess föreskrifter kan förstås som ett uttryck för mötet mellan läroplanens yttre förutsättningar och didaktikens inre logik (jfr Lilliedahl, 2015). En konsekvens av detta resonemang är att den teoriinriktade utvärderingen knappast kan förväntas leverera färdiga lösningar att direkt kunna tillämpa i politiska eller pedagogiska sammanhang. Däremot kan slutsatserna från teoribaserade utvärderingar ge underlag för kritisk reflektion och diskussion och därigenom påverka framtida reformer och pedagogisk praktik. Den teoriinriktade utvärderingen karaktäriseras främst av att försöka klargöra ”vad som sker i det som synes ske”, det vill säga att förklara anledningar till olika skeenden i en reformfas och att påvisa alternativa möjligheter till den bild som framkommit (Franke-Wikberg, 1992; Franke-Wikberg & Lundgren, 1980).

## ”Mixed methods” som metodologisk utmaning för den teoribaserade utvärderingen

För policyutvärderingarnas vidkommande har utvecklingen av metodologin inom den så kallade ”mixed methods”-forskningen utmanat flera centrala utgångspunkter och antaganden. Den tidigare polariseringen mellan kvantitativa och kvalitativa metoder har omprövats och en lång rad av metodkombinationer har skapat nya möjligheter att fördjupa resultatbilderna kring utvärderingsfrågor på nya sätt. För det första kan olika metoder komplettera varandra genom att de fokuserar olika aspekter av det aktuella utvärderingsobjektet. För det andra kan en ”mixed methods”-ansats leda till mer kompletta bilder av en reformfas som möjliggör högre förklaringsvärde för de reformprocesser som studeras. För det tredje kan denna pluralistiska metodansats ge möjlighet att bygga upp den metodologiska ansatsen i sekvenser av olika metoder som följer på varandra. Frågor och hypoteser kan därmed genereras successivt från olika metoders delresultat. För det fjärde kan användningen av olika metoder i samma studie bidra till att eventuella svagheter i en ansats eller metod delvis kan kompenseras. För det femte, slutligen, kan utvärderingar som utformats utifrån en ”mixed methods”-ansats leda till mer komplexa resultatbilder kring det som utvärderats, där också motstridiga resultatmönster kan jämföras och kontrasteras mot varandra.

Fortsatt kommer vi mer specifikt utifrån en genomförd teoribaserad utvärdering (se Wahlström & Sundberg, 2015) visa på möjligheter med vad som inom ”mixed methods research” går under benämningen en ”förklarande sekventiell design” (Teddlie & Tashakkori, 2009). Ansatsen avser att ge förklarande slutsatser av empiriska resultat som genereras från olika metoder. I fallstudien har följande tre metoder och steg använts:

1. Analys av policy och läroplansdokument – kvalitativ textanalys
2. Webbaserad enkät till lärare – kvantitativ analys
3. Intervjuer av lärare - kvalitativ analys

De tre metoderna har i fallstudien kombinerats utifrån följande utvärderingssekvenser. Först genomfördes textanalyser av för utvärderingen relevanta policydokument (n=29) från transnationell och nationell nivå. Resultaten tolkades kvalitativt och formulerades i fyra hypoteser som sedan i nästa steg prövades i en kvantitativ undersökning i form av en lärarenkät (n=1887). Enkäten utformades således utifrån den bas av fyra hypoteser som formulerats utifrån dokumentstudien. De svarsmönster som enkätstudien resulterade i bildade därefter, i ytterligare ett steg, grunden för de kvalitativa lärarintervjuerna (n=18). Syftet med den tredje delstudien var tvåfaldigt: dels att fördjupa, nyansera och bredda förståelsen av svaren från enkäten, dels att



underbygga alternativt ompröva de förklaringar som de tidigare delstudierna lett fram till. Det fjärde och sista steget i den sekventiella designen innefattade en syntes av de tre delstudiernas utvärderingsresultat.

Den här typen av metodologisk design för teoribaserad utvärdering av en läroplansreform bygger på tre grundläggande premisser om hur policy och praktik förhåller sig till varandra. Grunden utgörs av att utbildning förstås som ett öppet system där de olika arenorna och nivåerna delvis hänger samman i mer eller mindre löst kopplade system, som samtidigt också måste ses som oberoende praktiker där varje praktik är beroende av sin egen särskilda logik (Håkansson & Sundberg, 2016). Vidare förstås läroplanen och styrsystemet som ett diskursivt och semiotiskt system. En läroplansreform handlar inte om att sätta in vissa insatser för att nå vissa effekter, utan om kommunikation av läroplansidéer som måste framstå som meningsfulla för de olika aktörer som förväntas bidra till att omsätta styrdokumentens intentioner till praktisk verksamhet. För det tredje så är undervisning en upprepande och tydligt institutionaliserad praktik. Det finns därför en mängd kulturellt och institutionellt etablerade regler för hur undervisning bör bedrivas som inte omedelbart låter sig påverkas av olika reforminsatser (Cuban, 2013; Lilliedahl, 2015). När läroplansreformer betraktas som diskursiva processer som tar form inom olika typer av praktiker över tid, så krävs en sammansatt metodarsenal för att kunna belysa reformens olika aspekter så heltäckande som möjligt. Givet den komplexitet som föreligger vid utvärderingar av läroplansreformer finns det skäl att se ”mixed methods” som en möjlighet till en nödvändig teori- och metodutveckling för en uppdaterad version av teoribaserad utvärdering inom pedagogikforskningen.

## TEORIBASERAD UTVÄRDERING

### - LÄROPLANSREFORMEN LGR 11 SOM EXEMPEL

I det följande kommer vi att analysera metodologiska svårigheter och möjligheter med teoribaserad utvärdering. Vårt fall utgörs av en utvärdering av hur läroplanen Lgr 11 introducerats och genomförts (Wahlström & Sundberg, 2015). Utvärderingsexemplet bygger på en modell av ”klassisk” läroplansteori (Englund, 2005; Lundgren, 1989; Sundberg, 2012; Wahlström, 2009), där läroplansreformens villkor, intentioner och genomförande undersökts på tre olika arenor. Den första arenan utgörs av en samhällelig/ideologisk policyarena. Den andra arenan är den konkreta styrningsarenan som består av läroplanen som förordningstext och de kommentarmaterial och andra dokument som är relaterade till läroplanen. Den tredje arenan kan benämnas genomförandearenan, det vill säga den arena där undervisningen genomförs. Vad som inledningsvis omnämndes som en teoretisk och metodologisk utmaning

vid genomförandet av en teoribaserad utvärdering på 2010-talet, till skillnad från 1970- och 80-talet, är att införliva en transnationell policyarena. Det ökade internationella inflytandet på nationell utbildningspolitik beror dels på Sveriges medlemskap i EU, dels på en ökande finansiell globalisering med en global konkurrens till följd, vilket sätter individernas utbildning och ländernas skolsystem i fokus för det politiska intresset. I vårt utvärderingsexempel kommer vi att undersöka möjligheterna att binda samman dessa arenor med hjälp av begreppet rekontextualisering. Genom den rekontextualisering av vissa nyckelbegrepp som sker på olika arenor så både återskapas och förändras den pedagogiska diskursen eftersom ett begrepp aldrig rekontextualiseras på exakt samma sätt inom två olika diskursiva arenor (Bernstein, 2000).

Finns det då möjligheter att teoretiskt och begreppsligt vidareutveckla den teoribaserade utvärderingen inom pedagogikforskningen med begreppet rekontextualisering? Som Bernstein förstår den pedagogiska diskursen består den både av vad han kallar en undervisningsdiskurs och en moralisk diskurs. Den pedagogiska diskursen inbegriper därmed både de ramar som reglerar själva undervisningen i olika ämnena och den sociala ordning och de sociala identiteter som underbyggs av diskursen. En dominerande pedagogisk diskurs kan därför ses som en reglerande princip för hur undervisningens moraliska och pedagogiska uppdrag kommer till uttryck. Den pedagogiska diskursen utformas i ett korstryck av utmanande diskurser från ett samhälles olika arenor. Varje diskurs bär med sig sin ideologiska värdebas och vid varje förflyttning destabiliseras denna värdebas till en öppen, potentiell diskurs med möjlighet till olika uttolkningar. Rekontextualiseringen av en diskurs innebär därmed en process där grunden för en given diskurs destabiliseras genom att diskursens olika element öppnas upp för omprövning. De olika elementen som ingår i diskursen kan väljas ut eller väljas bort, de kan värderas högre eller lägre, de kan ges en delvis annan innebörd etc. På så sätt sker en förskjutning av innebörden av diskursen och det är dessa förskjutningar som har analyserats i vårt utvärderingsexempel. I teoretisk mening innebär ansatsen att intresset riktas både mot vad som händer på de olika diskursiva arenorna i sig och mot processerna som binder samman de olika arenorna. Med andra ord blir utrymmen för diskursiva transformationer viktiga för att skapa kunskap om läroplansreformer och dess pedagogiska effekter. Sammantaget passar förståelsen av rekontextualiseringsprocesser väl in i en utvärderingsansats som betraktar relationen mellan policy och praktik som ett diskursivt förhållande. Rekontextualiseringsbegreppet tycks också svara väl mot utmaningen att införliva en transnationell policydiskurs till den klassiska programteorin för utbildningsreformer. En följdfråga blir emellertid på vilket sätt det kan fungera som förklarande till det fenomen som undersöks, det vill

säga hur rekontextualiseringsbegreppet kan användas för att generera hypoteser som sedan kan testas och undersökas.

### **Fyra hypoteser som kan härledas ur transnationella och nationella policystudier**

I internationell forskning benämns det ökade europeiska samarbetet inom utbildningspolicy med termen ”europeisering” (Lawn & Grek, 2012). Europeisering blir ett uttryck för den ström av aktiviteter, nätverk, expert-samarbeten, utbyten av idéer etc. som överskrider nationsgränserna. Termen europeisering är också ett uttryck för de konkreta överenskommelser och ramverk som tas fram av medlemsländerna gemensamt inom EU. Dessa överenskommelser ges ofta formen av olika målsättningar och uppföljningar av de olika ländernas insatser inom specifika områden. Europeiseringen innebär samtidigt att de olika medlemsstaterna blir aktiva aktörer på den internationella arenan, på samma gång som de behåller sin särart och sitt tolkningsföreträde på den nationella arenan. Slutsatsen är att de transnationella samarbetena, främst inom OECD och EU, påverkar den nationella utbildningspolitiken, men den påverkas på olika sätt i olika länder, som en effekt av att rekontextualiseringsprocesserna tar sig olika uttryck på olika nationella arenor.

Det är tydligt att europeiseringen av utbildningspolicy har ökat under 2000-talet. Med den så kallade Lissabonstrategin från 2000 betonades det livslånga lärandet som en gemensam grund för samarbetet kring utbildningsfrågor. Samtidigt introducerades den öppna samordningsmetoden som byggde på att EU:s medlemsstater skulle lära sig av varandra genom att ta del av de jämförelser i data och siffror som kom att samlas in i allt större utsträckning från och med 2000 och framåt. Här kom också de internationella kunskapsmätningarna att spela en allt viktigare roll. Från ungefär 2007 och framåt har EU blivit alltmer intresserat av ländernas obligatoriska skolsystem, både av deras sätt att organisera utbildning och undervisning och av deras system för kunskapsbedömning och utvärdering av undervisningens innehåll (Wahlström, 2014a). Denna ökade integrering av transnationell och nationell policy är ett uttryck för en denationalisering av utbildningspolicy som innebär att det internationella samarbetet utgör en etablerad del av den statliga verksamheten på utbildningsområdet (Sundberg & Wahlström, 2012).

Analysen av transnationella och nationella policydokument visar att det finns en överensstämmelse mellan en internationell trend mot standardsbaserade läroplaner och den svenska läroplansreformen Lgr 11. Med standardsbaserade läroplaner avses att det finns en nära koppling mellan mål, innehåll och förväntade resultat i läroplanen. Vidare följer Sverige en internationell trend när det gäller utvärdering och kontroll av sitt skolsystem. Som

exempel kan nämnas att ett ökat antal nationella kunskapsprov och inrättandet av en skolinspektion. Däremot skiljer sig den svenska läroplanen från en dominerande transnationell diskurs genom att den svenska läroplanen Lgr 11 betonar de olika ämnenas roll snarare än ämnesövergripande undervisning. Vidare betraktas kompetenser i Lgr 11 som förmågor som är inordnade i de olika ämnena, medan den internationella diskursen snarare poängterar generiska kompetenser som fristående förmågor vilka är överordnade ämneskunskaper (Nordin & Sundberg, 2016, submitted).

Det fallet med Lgr 11 visar är alltså att en uppdaterad version av teori-baserad utvärdering behöver teoretiskt och metodologiskt förhålla sig till relationen mellan en transnationell och en nationell styrningsarena. Snarare än att ta påverkan från dominerande policytrender för given erbjuder ”mixed method”-forskningen möjligheter att formulera hypoteser som sedan kan testas med kompletterande metoder. Följande fyra hypoteser genererades ur policyanalyserna för att undersöka rekontextualiseringsprocessen mellan olika arenor (Wahlström & Sundberg, 2015):

1. Hypotes om Lgr 11 som reform:

Läroplanen för den obligatoriska skolan, Lgr 11, kan inte uppfattas enbart som en modifiering av dess föregångare Lpo 94, utan bör förstås som en separat reform givet de stora skillnaderna i konstruktionen av respektive läroplan.

2. Hypotes om lärares professionella praktik:

Lgr 11 styr och påverkar de sätt på vilka lärare uppfattar sina professionella uppgifter och hur de utför sitt arbete i praktiken.

3. Hypotes om lärares undervisningsrepertoar:

Med Lgr 11 sker en viss standardisering av lärares undervisningsrepertoarer. Från Lpo 94 till Lgr 11 har det skett en förskjutning från ”eget arbete” till ”hel-klassundervisning” som aktuellt mönster för undervisning.

4. Hypotes om bedömningspraktiker:

Betydelsen av summativa former av bedömning och utvärdering tenderar att öka trots en stark diskurs som förespråkar formativ bedömning av lärande i skolan.

Låt oss kortfattat undersöka vilka teoretiska och metodologiska implikationer de fyra hypoteserna får i detta utvärderingsfall.

*Utfall 1: Lgr 11 som utbildningsreform*

Textanalysens resultat talar för att Lgr 11 bör förstås som en läroplansreform i sig, snarare än som en modifiering av föregående läroplan. I jämförelse med Lpo 94 står nämligen Lgr 11 för markanta förskjutningar och skiften vad gäller läroplanens design, kunskapssyn, didaktiska formuleringar och tolkningsutrymmen. Medan Lpo 94 genomgripande arbetade med ett kunskapsbegrepp som var underordnat skolans övergripande uppdrag och arbete, står Lgr 11 för ett mer kunskapseffektivt förhållningssätt. Utvecklingen har gått från en mer humanistiskt inriktad läroplansideologi som betonar personlig utveckling, kreativitet och samhällreliga/kulturella aspekter, till en läroplansinriktning som i högre grad präglas av socialt effektivitetstänkande och en akademisk rationalism, där betydelsen av överföring av ämneskunskaper ställs i centrum. Resultaten kan tolkas som grundläggande förskjutningar i den syn på skola och kunskap som respektive läroplan baseras på vilka kan härledas till dominerande policytrender (Sundberg & Wahlström, 2012; Wahlström, 2014b). *En första slutsats* utifrån utvärderingsfallet är att sådana underliggande diskursiva förskjutningar i internationella/nationella läroplansdiskurser och vidare policykontexter måste hanteras teoretiskt och metodologiskt för att utvärderingen ska kunna baseras på korrekta antaganden om reformens initiering, genomförande och utfall. Utvärderingsfallet visar också att rekontextualiseringsbegreppet rymmer sådana möjligheter, samtidigt som det innebär en ökad komplexitet avseende utvärderingens konstruktion.

*Utfall 2: Lärares professionella praktik*

Om vi följer rekontextualiseringsprocessen och reformgenomförandet till lärares arbete med att tolka, omsätta och genomföra läroplanens intentioner ("the enacted curriculum") visar utvärderingsfallet på intressanta resultat. Utvärderingen visar att Lgr 11 redan efter tre år haft betydelse för hur lärare uppfattar sitt uppdrag och arbete i den pedagogiska praktiken. Lgr 11 har formen av en standardbaserad läroplansmodell som förutsätter en linjär implementering och tolkning av läroplanen i en "top-down"-modell. Den ökade centrala kontrollen blir dubbelbottnad för lärarna. Å ena sidan uppfattas den ökade styrningen som klargörande för uppdraget såtillvida att undervisningen kan legitimeras genom en nära koppling till läroplanen och framskrivna ämneskunskaper. Å andra sidan innebär Lgr 11 en ökad kontroll som går på tvärs med lärarnas professionalism. I en vidare mening kan Lgr 11 sägas representera synen på lärarna som genomförare av läroplanen snarare än som läroplansutvecklare (Wahlström & Sundberg, 2015).

Utvärderingsfallet visar att "mjuk styrning", genom riktlinjer, rekommendationer och stödmaterial, har haft en signifikant påverkan på lärarnas

tolkning av kursplaner och utformningen av undervisningspraktiken. Den teta kopplingen mellan ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav som kännetecknar den standardsbaserade läroplanskonstruktionen styr i hög grad hur läroplanen ska tolkas och realiseras. Det blir de mer undervisningstekniska aspekterna som frågor om ”hur” och ”när” som blir föremål för diskussion bland lärarna, medan didaktiska frågor om ”vad” och ”varför” blir underordnade. Betyg och bedömning tillmäts stor betydelse och en ökad central reglering av bedömningspraktiken gör att lokala planer ges en relativt sett svagare betydelse (a a). *En andra slutsats* baserad på det aktuella utvärderingsfallet är att reformutvärderingar behöver förhålla sig till policy i en vidare mening (även s.k. ”mjuk styrning”) där också så kallade interaktionseffekter mellan olika policys och reformer tas i beaktande. En teoribaserad utvärdering med förankring i en samhällsvetenskapligt grundad styrningsteori (t.ex. governance-styrning) har sådana möjligheter som andra alternativa resultat- och effektorienterade utvärderingsmodeller många gånger saknar (Karlsson Vestman & Andersson, 2007).

### *Utfall 3: Lärares undervisningsrepertoarer*

I utvärderingsfallet undersöktes också huruvida Lgr 11 bidragit till en viss standardisering av lärarnas undervisningsrepertoarer. Resultat från läroplansanalyserna indikerade att Lgr 11 inneburit en förskjutning från det fokus på elevers eget arbete som fanns i Lpo 94, till undervisning i helklass som framstår som mer prioriterat i Lgr 11. Enkätstudien riktad till lärare år 6 och 9 kan också uppvisa en generell förskjutning i lärares undervisningssätt från ”elevers eget arbete” till gemensamma klassrumsdiskussioner, där den senare uppfattas som mer överensstämmande med Lgr 11. I hög utsträckning är det också den undervisningsform lärarna själva förordar och prioriterar.

Generellt sett uppfattar lärarna Lgr 11 som en tydligare och mer föreskrivande läroplan än den föregående. Det gäller främst läroplanens klargöranden av vilket innehåll ämnesundervisningen ska behandla, inte minst i förhållande till uppställda kunskapskrav. Beträffande valet av innehåll spelar lärarnas egna val fortsatt en betydande roll, men genom Lgr 11:s tydligare anvisningar verkar elevernas inflytande över innehållsfrågan ha minskat. Trots läroplanens styrande karaktär betraktar en majoritet av lärarna kunskapskraven ändå som i hög grad tolkningsbara, vilket nyanserar hypotesen om en tilltagande standardisering. *En tredje slutsats* är att reformutvärderingar behöver ha flera teorier på olika nivåer för att också kunna fånga upp oavsedda konsekvenser och effekter av ett reformgenomförande. Utvärderingsfallet visar att en starkare klassificering och inramning i Lgr 11, jämfört med Lpo 94, också inneburit en ökad standardisering och instrumentalisering av undervisningen

i termer av prioriterade undervisningsrepertoarer. Utvärderingen visar också att detta till stor del är betingat av lärares uppfattningar av läroplanens intentioner, snarare än faktiska manifesta intentioner i styrdokumentet. En teori-baserad utvärdering behöver kunna adressera frågan hur reformintentioner översätts av dem som är satta implementera dem.

#### *Utfall 4: Skolans bedömningspraktiker*

Det fjärde utfallet rör huruvida reformen också påverkat lärarnas bedömningspraktiker. Resultaten kunde visa att olika former av stödmaterial spelar en central roll, men än viktigare är diskussioner med kollegor och den egna professionella erfarenheten. Den horisontella kalibreringen av kunskapsnivåer och bedömningsmetoder mellan kollegor i arbets- eller ämneslag kan i denna mening sägas vara särskilt viktig. Den fortlöpande bedömningen under lektionstid samt elevers presentationer av muntliga uppgifter och redovisningar är de viktigaste bedömningsinstrumenten för lärarna. Samtidigt har de summativa bedömningspraktikerna fått stor betydelse. Omkring hälften av lärarna i studien har arbetat med färdiga bedömningsverktyg, såsom matriser och andra typer av mallar (Wahlström & Sundberg, 2015). Inflytandet av summativa bedömningsformer varierar dock bland olika ämnen och ämnesområden vilket indikerar att Lgr 11 tolkas olika utifrån de olika ämnenas skilda bedömningskulturer och traditioner.

I linje med den formulerade hypotesen visar resultaten på tendenser till ökat fokus på utvärderingsaspekter och på elevers kunskapsprestationer. Lärare vittnar också om att eleverna är mer medvetna om kunskapskraven. För lärare i årskurs 6, där betyg numera ges, anser cirka tre fjärdedelar av lärarna att de har blivit mer noggranna i utvärderingen av elevernas kunskapsutveckling. Den ökade betydelsen av nationella prov har lett till att summativa utvärderingar har fått ökad betydelse. Även om lärarna i allmänhet anser att nationella prov fungerar som väl utvecklade instrument för bedömning av elevernas kunskaper i relation till innehåll och kunskapskrav, får de också en styrande funktion för hur kunskaper i skolan ska bedömas, och därmed blir de också styrande för lärares bedömningsarbete. Vad resultaten i utvärderingsfallet särskilt visar är en tendens till att yngre lärare sätter mer fokus på kunskapskraven, medan mer erfarna lärare väljer att i högre utsträckning fokusera ämnets syfte och centrala innehåll. Resultaten visar också på stora variationer härvidlag mellan ämnen och ämnesområden. En fjärde slutsats för reformutvärderingar är vikten av att uppmärksamma inte bara generella effekter och utfall, utan också variationerna i utfall. En kompetensorienterad läroplansmodell som Lpo 94 kan sägas stå för har i och med Lgr 11 mer eller mindre ersatts av en prestationsorienterad modell. Samtidigt finns det

en stor variation mellan olika kommuner, skolor, ämnen och lärarkategorier. Den teoribaserade utvärderingens uppgift är att hantera ett sådant varierat utfall och att använda sig av metoder som förmår att identifiera kontextuella variationer.

## KONTEXTUELLT ROBUSTA UTVÄRDERINGAR AV UTBILDNINGSGREFFOR – EN SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I denna artikel har vi velat visa på hur den teoribaserade utvärderingen kan vidareutvecklas för att på ett produktivt sätt kunna svara upp mot dagens behov av forskningsbaserade policyanalyser. Den teoribaserade utvärderingen rymmer möjligheter att adressera flera av de utmaningar som aktualiserats i och med de ökande kraven på att forskningsbasera föreslagna förändringar i utbildningspolicy. I den teoribaserade ansatsen för utvärdering ingår att inkludera hur transnationella, nationella och lokala diskurser om skola och utbildning konvergerar och divergerar i relation till varandra, för att kunna väga in olika kontextuella faktorer som får stor betydelse för hur reformen uttolkas och omsätts i vardagens skolpraktik. I ett samhälle med allt tätare flöden av utbildningsidéer mellan olika arenor kräver utvärderingar av utbildningsreformer ett fortsatt arbete med att utforma metodologiska ramverk som klarar av att hantera ett komplext system av ”governance”-styrning. I den internationella diskussionen om evidens som pågår så förs effektutvärderingar ofta fram som den utvärderingsform som skulle kunna ge svar på utbildningsreformernas utmaningar (se t.ex. Slavin, 2008). Effektstudier utmärks dels av att de strävar efter att avläsa mätbara förändringar i det som utvärderas, dels av att de försöker uttala sig om ifall en specifik intervention har orsakat det som hänt, det vill säga om det finns ett samband mellan en viss insats och ett visst resultat (Sundell & Ogden, 2012). De frågor som därmed ställs i fokus är om en reform fått avsedda effekter och hur stabila dessa effekter i så fall är över tid och i förhållande till olika målgrupper. Ett bakomliggande syfte är att identifiera vilka policyinterventioner som leder till önskat utfall inom en praktik. I stället för att utgå från sådana linjära samband mellan policy och praktik har vi i denna artikel velat peka på betydelsen av att inbegripa utvärderingsobjektets såväl inre som yttre sammanhang för att belysa relationer mellan interna och externa diskurser om skola och undervisning. En sådan mer dynamisk modell för utvärdering av skolreformer kan också bidra till att skapa och utveckla nya policyer som ger förutsättningar för kontextuella anpassningar och för att kunna skapa legitimitet hos skolans aktörer.



I artikeln har ”mixed methods”-ansatsen lyfts fram som ett verktyg för att åstadkomma mer djupgående och mångfacetterade resultatbilder av en utvärdering. I komplexa utbildningsreformer, såsom i fallet med en läroplansreform, har en kombinerad metodansats visat sig ha uppenbara fördelar. Med hjälp av en sekventiell förklarande design som använts i föreliggande exempel kan såväl intentioner, genomförande som resultat av reformen ges en mer allsidig belysning. Här återstår emellertid fortfarande ett stort behov av utvecklingsarbete, både vad gäller teoretisk förankring och metodologiska tillvägagångssätt. För att nå fram till kontextuellt robusta, hållbara teoretiska förklaringar av policyreformers olika effekter krävs flernivåanalyser samt långsiktiga utfallsanalyser som visar såväl avsedda som icke-avsedda utfall av reformen. Med en *kontextuellt robust utvärdering* menar vi en utvärdering som

- grundas i en teoretisk samhällsvetenskaplig analys som kan bidra med ett kritiskt förklaringsvärde till utvärderingens resultat,
- innehåller flernivåanalyser som uppmärksammar relationer mellan olika diskursiva arenor, samt
- använder sig av någon form av sekventiell pluralistisk metodansats för att underbygga slutsatser och identifiera möjliga icke avsedda konsekvenser.

Inom utvärderingsforskning menar vi att den teoribaserade forskningen kan bidra till ”mixed methods”-forskningen genom att peka på betydelsen av att utvärderingen bygger på ett teoretiskt perspektiv. Utvärdering är inte bara en fråga om att finna rätta metoder. Om utvärderingsansatsen stannar vid metodfrågor riskerar utvärderingen att bara ge beskrivningar, utan att kunna ge förklaringar eller fördjupande analyser. ”Mixed methods”-forskningen kan å andra sidan bidra till att utveckla en teoribaserad utvärdering genom att betona vikten av en noggrant utformad metodologi som kan fånga in den variation av aspekter som är av betydelse för utvärderingens resultat. En sekventiellt förklarande metodansats har till exempel visat sig vara lämplig för att låta diskursiva resultat från en arena påverka utformningen av utvärderingen på andra arenor för att därigenom öka möjligheten att fokusera på reformens kärnpunkter. Det är en sådan kombination av teoribasering och kombinerade metodansatser som vi här benämner som ”kontextuellt robusta utvärderingar”.

### **Några kritiska aspekter på relationen evidens – policy/praktik**

Syftet med den teoribasering och den metodologi som använts i utvärderingsexemplet Lgr 11 har inte varit att klarlägga ett enkelt samband mellan en läroplans avsikter och dess effekter. Teoribaseringen har snarare inneburit en

möjlighet att kartlägga de processer, praktiker och villkor som kan förklara reformens rekontextualiseringsprocesser på de olika nivåer och arenor som ingår i reformens förutsättningar och genomförande. Det är i denna bemärkelse vi menar att den teoribaserade utvärderingen i termer av en kontextuellt robust utvärdering fyller ett viktigt syfte: att utifrån ett kritiskt samhällligt perspektiv sätta in organiseringen av utbildning inom en ram av förklarande samband och sammanhang för att på så sätt kunna belysa en viss utbildnings förutsättningar och villkor.

Därmed blir teoribaserade utvärderingar svåra att använda för evidensbaserad av utbildningsreformer om man med evidensbaserad menar utvärderingar som genom sina resultat visar på enkla samband mellan vissa identifierade insatser och "vad som fungerar" (jfr Biesta, 2010; Steiner-Khamsi, 2013). Skillnaden mellan en kunskapsutvärdering som PISA-undersökningen, vars resultat ofta används som argument för policyförändringar inom skolans område, och en teoribaserad utvärderingsansats, är att den förra i första hand intresserar sig för ett samlat slutresultat snarare än för skillnader i olika lokala utfall och dess möjliga förklaringar. I stället för att erbjuda den formen av entydiga kvantitativa resultat kan teoribaserade utvärderingar bidra med klargöranden av utifrån vilka grundläggande principer som en utbildningsreform ges sin inriktning, vilka samhälleliga skeenden som påverkat dess utformning och vilka lokala förhållanden och skolinterna diskurser som spelat roll för dess genomförande i praktiken. Det är också med en sådan utvärderingsform som grund som det kan bli möjligt att förutsäga vilken typ av reforminnehåll och vilka implementeringsåtgärder som kan förväntas utveckla den professionella basen hos skolans aktörer och därmed bidra till skolans utveckling på längre sikt.

För att kunna utveckla en produktiv relation mellan evidens och policy, där utvärderingsforskningen kan lämna betydelsefulla bidrag, blir det viktigt att problematisera innebörden av själva evidensbegreppet. Att tolka evidens i termer av "bevis" förefaller alltför smalt för att det ska vara möjligt att evidensbasera komplexa undervisningspraktiker och utbildningsreformer. Även de utvärderingar som skulle kunna betecknas som "enkel evidens" i termer av kvantitativa resultatmått av vissa genomförda insatser skulle få svårt att leva upp till en "bevisnivå". Väljer vi i stället att tolka evidens som "att komma till klarhet" om ett fenomen, i betydelsen av att nå ökad kunskap och förståelse om något, så skulle evidensbegreppet kunna öppna upp för en mera "sammanfattad evidens" där den kontextuellt robusta utvärderingen har sin givna plats.

## REFERENSER

- Adolfsson, Carl-Henrik & Sundberg, Daniel (2015). *Att forskningsbasera skolan: En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20-årsperiod* (Delrapport från SKOLFORSK-projektet). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Biesta, Gert J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491–503.
- Cuban, Larry (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Dahllöf, Urban (1971). Ability grouping, content validity and curriculum process analysis. New York: Columbia University, Teacher College Press.
- Englund, Tomas (2015). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Diadalos.
- Franke-Wikberg, Sigbrit (1989). Utvärderingen av den svenska skolan – vadan och varthän? I Sigbrit Franke-Wikberg (red.), *Skolan och utvärderingen: Fem professorer tar ordet* (s. 33–51). Stockholm: HLS.
- Franke-Wikberg, Sigbrit (1992). Teoriinriktad utvärdering – ett fruktbart alternativ för en pedagogisk utvärderare? I Staffan Selander (red.), *Forskning om utbildning: en antologi* (s. 194–205). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P. (1980). *Att värdera utbildning: en introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gough, David; Tripney, Janice; Kenny, Caroline & Buk-Berge, Elisabeth (2011). *Evidence Informed Policymaking in Education in Europe*. EPPI-center, University of London.
- Grek, Sotiria (2008). From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), 208–218.
- Hammersley, Martyn (red.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.

- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2015). *Utbildningsvetenskaplig forskning i utbildningspolitiken: En analys av olika modeller för mediering* (Delrapport från SKOLFORSK-projektet). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2016, under publicering). *Utmärkt skolutveckling – Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karabel, Jerome & Halsey, Albert Henry (1977). Educational research: A review and an interpretation. I Jerome Karabel & A. H. Halsey (red.), *Power and ideology in education* (s. 1–85). New York: Oxford University Press.
- Karlsson Vestman, Ove & Andersson, Inger M. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning: En historia från präster till PISA*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lawn, Martin & Grek, Sotiria (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Lilliedahl, Jonathan (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, NordSTEP 2015*, 1: 27008, s. 40–47.
- Lundgren, Ulf P. (1978). Using evaluation to monitor educational change. *New Directions for Program Evaluation*, 3, 75–86.
- Lundgren, Ulf P. (1984). Ramfaktorteoriens historia. I Donald Broady & Ulf P. Lundgren (red.), *Rätten att tala* (Skeptron 1). Stockholm: Symposium.
- Lundgren, Ulf P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (2016, submitted). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal*.
- OECD (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD.
- Skolforskningsinstitutet (2015). <http://skolfi.se/>. Tillgänglig 2015-07-15.
- Slavin, Robert E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124–128.

- Steiner-Khamsi, Gita (2013). What is Wrong with the 'What-Went-Right' Approach in Educational Policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20–33.
- Sundberg, Daniel (2012). Läroplansteori – några samtida utvecklingslinjer. I Tomas Englund; Eva Forsberg & Daniel Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 80–99). Stockholm: Liber.
- Sundberg, Daniel & Wahlström, Ninni (2012). Standards-based curricula in a denationalized conception of education: The case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342–356.
- Sundell, Knut & Ogden, Terje (2012). Introduktion. I: Sundell, Knut (red.), *Att göra effektutvärderingar* (1 uppl.). Stockholm: Gothia
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Tripney, Janice; Kenny, Caroline, & Gough, David (2014). Enabling the Use of Research Evidence Within Educational Policymaking in Europe. Lessons from the EIPEE project. *European Education*, 46(1), s. 55–74.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Diadalos.
- Wahlström, Ninni (2014a). A third-wave of European education policy: transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. Paper presented in the invited session *Curriculum Reform in the Nordic Policy Agenda: For Whom and By What?* at the 2014 AERA annual meeting, April 3 – April 7, Philadelphia, Pennsylvania.
- Wahlström, Ninni (2014b). Utbildningens villkor – en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning & Demokrati* 23(3), 77–94.
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11* (Working Paper 2015:11). Uppsala: IFAU.
- Weiss, Carol H. (red.) (1977). *Using social research in public policy making*. Lexington, Mass.