

Att forskningsbasera den svenska skolan – policyinitiativ under 25 år

CARL-HENRIK ADOLFSSON

Linnéuniversitetet, Institutionen för didaktik och lärares praktik

DANIEL SUNDBERG

Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik och lärande

I artikeln analyseras frågan om forskning och evidens i de senaste 25 årens svenska utbildningspolitik. En pågående internationell rörelse mot evidensbaserad skola och undervisning är egentligen inte ny. Det har alltsedan efterkrigstiden funnits ett samspel mellan forskning och politik på utbildnings- och skolområdet. Det finns därför skäl att studera frågan ur ett samtidshistoriskt perspektiv för att förstå hur samspelet mellan forskning, politik och praktik förändras över tid. Den vägledande forskningsfrågan i studien är vad som kännetecknar olika policylösningar kring en forskningsbaserad skola i de mest omfattande politiska initiativen sedan början av 1990-talet. Studien tar utgångspunkt i den internationella diskussionen om evidensbaserad policy och praktik och relaterar till en svensk utbildningskontext. Med hjälp av begrepp från ny-institutionell teori så fokuseras institutionella avtryck av en evidensrörelse i svenska satsningar. Genom textanalyser studeras premisser för en forskningsbaserad skola. Resultaten visar bland annat på ett gradvist skifte från mer indirekta ambitioner att skapa förutsättningar för forskning relaterad till skola och lärare (förhoppningar) mot mer direkta satsningar på undervisningspraktiker för att förbättra elevers kunskapsresultat (åtgärder). För att få legitimitet för policys visar resultaten att de i ökad utsträckning underbyggs med referenser till andra sektorer som till exempel evidensbaserad medicin.

INLEDNING

Frågorna kring forskningen om skolan och hur den ska användas för att utveckla skolan har idag tagit plats som en av de verkligt brännande för pedagogisk forskning. I kölvattnet av en internationell evidensvåg har förväntningarna på en forskningsbaserad av skolans verksamhet ökat. Den utbildningsvetenskapliga och pedagogiska forskningens betydelse för evidensinformerad policy och praktik är en synnerligen aktuell tematik i många länder (se t.ex. Finnigan & Day, 2014; Gough et al, 2011; Levin 2013). Oavsett intagna ståndpunkter i frågan torde alla vara överens om att frågan är värd att ställas och diskuteras givet de genomgripande omvandlingar som pågår inom utbildningsväsendet. Även om inte alla skulle skriva under på att en ökad användning av utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning i policyverksamhet eller skolpraktik är nödvändig eller önskvärd finns det skäl att undersöka hur det faktiska samspelet ser ut och vilka premisser som det bygger på.

Den svenska utbildningsvetenskapliga evidensdiskussionen har på senare tid förts i bland annat tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (bl.a. Bohlin, 2010; Nilholm & Evaldsson, 2011). Utifrån frågan om systematiska översikter och deras evidens och relevans har diskussionen i huvudsak förts utifrån två innehållsrika spår eller huvudlinjer. Dels handlar det om metodologiska frågor bl. a. knutna till vilken typ av forskning som inkluderas i översikterna (kvantitativa och kvalitativa), dels handlar det om översikternas användning och relevans för praktiken utifrån exempelvis begreppet evidensbaserad praktik med grund i konceptet evidensbaserad medicin (EBM). Däremot har frågor om policyinitiativ för en forskningsbaserad av skolan i bred bemärkelse hittills inte belysts i någon högre utsträckning. I denna artikel kommer vi att belysa evidensfrågan i en vidare mening än den strikt metodologiska eller användningsorienterade.

Forskningens relevans för skolan är på intet sätt en ny. Idag har dock frågan fått en ökad aktualitet mot bakgrund av en internationell evidensdiskurs driven av policyaktörer som till exempel Europakommissionen och OECD (OECD, 2007; Gough et al, 2011). Det är ingalunda givet hur en evidensvåg kommit att påverka policyförslag och reformer inom utbildningssektorn. Därför föreligger det ett behov av empiriska studier som kritiskt granskar olika bevekelsegrunder inom utbildningspolitiken och hur sådana förändras över tid. I denna artikel gör vi en analys av policyinitiativ som, direkt eller indirekt, under de senaste 25 åren haft som uttalad intention att forskningsbasera den svenska skolan. Vårt argument för en sådan analys är att en historisk bakgrund är nödvändig för att förstå dagens diskussioner om att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

STUDIENS SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Artikeln syftar till att ge bild av centrala policyinitiativ som de senaste 25 åren (direkt eller indirekt) haft till syfte att forskningsbasera den svenska skolan. De frågor vi avser belysa och bringa klarhet i är:

- Vad kännetecknar olika policyinitiativ¹ för att forskningsbasera skolan i svensk utbildnings- och skolpolitik sedan början av 1990-talet?
- Hur kan förändringar avseende dessa policyinitiativ förstås som institutionaliseringar av en evidensrörelse?

Artikeln är strukturerad i tre delar. Först kommer vi att definiera begreppen forskningsbaserad och evidensbaserad genom att relatera begreppen till en pågående internationell diskussion om evidens-informerad utbildningspolitik och praktik. Med inspiration från ny-institutionell teori diskuterar vi i ett nästa steg hur en evidensrörelse på olika sätt kan göra institutionella avtryck. Därefter följer artikelns empiriska avsnitt där vi gör några empiriska exemplifieringar av ett urval av policyinitiativ för att visa hur policylösningarna har förändrats över tid. Det handlar primärt om större initiativ och satsningar i en svensk utbildningskontext som haft intentionerna att på olika sätt skapa en brygga mellan forskning och skolverksamhet. Den tredje delen består av en diskussion kring hur urvalet av policyinitiativ kan förstås och med ett särskilt fokus på vilka tendenser som går att urskilja över den aktuella tidsperioden.

FORSKNINGSBASERING OCH EVIDENSBASERING AV SKOLVERKSAMHET

Den s.k. evidensfrågan kan sägas befinna sig i ett skede, åtminstone i en svensk utbildningskontext, där olika meningar och innebörder diskuteras och där ingen entydig definition ännu etablerats bland forskare, beslutsfattare, profession eller systemaktörer. Evidensbegreppet har flera möjliga innebörder och definitioner. En definition av evidensbaserad handlar primärt om syntetiserade kunskaper, presenterad i formaliserade översikter med en standardiserad

1 Med policyverksamhet här avses lagar, regleringar och understödjande procedurer för att styra utbildningspraktiker. Självklart kan forskning påverka pedagogiskt yrkesverksammas handlingar och ageranden direkt, men det ligger utanför sökarmålet i föreliggande artikel. Vidare avgränsas artikeln till nationella (inte lokala) policyinitiativ riktade mot skollära och lärare i förskola, grundskola och gymnasium.

procedur, uppdaterade när nya primärresultat föreligger samt spridningen till olika användare. Även om systematiska forskningsöversikter utgör en viktig motor i evidensrörelsen är det dock inte nödvändigt att begränsa evidensbaserings till en typ av format och en slags användning av sådana sammanställningar (Pampaka et al, 2016; Bransford, 2009; Hammersley, 2007).

Ett centralt argument som kritiker till begreppet evidens och dess ”what-works”- agenda för fram handlar dock om evidensvägens outtalade premisser och tankefigurer som blivit vidhäftade till evidensbegreppet. Att likställa säker evidens med viss typ av resultatdata från randomiserade kontrollförsök (RTI) och placera experimentell tillämpad forskning kring pedagogiska interventioner överst i en evidenshierarki riskerar att reducera all annan kunskap till ovetenskapligt tyckande. Bakomliggande antaganden, menar de, vilar på en teknokratisk och förenklad kokbokansats till olika lösningar som varken väger in de politiska realiteterna eller hur kunskap faktiskt tolkas och används i olika praktiker (Finnigan & Daly, 2014). Därtill bidrar den också, enligt kritikerna till att nedvärdera de professionellas självständighet, omdöme och expertis (Hammersley, 2007).

En avgörande fråga rör 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). Vissa menar att det rör sig om en ökad teknokrati med ”scientism” och ”governing 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 (Weiss, 1977; Tripney & Gough, 2014).

Förespråkare hävdar å andra sidan att det går att fatta mer underbyggda och försvarbara politiska beslut genom att grunda dem i en samvetsgrann, explicit och förnuftig användning av vetenskaplig evidens (Pampaka et al, 2016). På så sätt kan traditioner, vanor, ideologi och personliga åsikter få mindre roll 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. Oavsett vilken ståndpunkt som olika företrädare tar i frågan om evidens i utbildningspolitiskt beslutsfattande så föranleder diskussionen att syna relationer mellan utbildningsforskningen och utbildningspolitiken och att olika alternativ för samspelet inventeras och diskuteras. Idag, efter något decennium

av internationell diskussion, betonas allt oftare att det handlar om multidimensionella och komplexa infrastrukturer av relationer, organisatoriska ramar och politiska kontexter och att enkla ställningstaganden för eller emot evidens blir missvisande (Finnigan & Daly 2014, Pampaka et al 2016, Peterson 2016).

Inom det svenska utbildningsväsendet diskuteras frågan om evidens på flera arenor. Skolverket (2011) har mot bakgrund av frågor och synpunkter arbetat fram en särskild promemoria i evidensfrågan för att klargöra sin position. Skollagens ökade betoning på skolans vetenskapliga grund (1 kap 5 §) och ökade professionaliseringsträvanden genom forskningsangöring utgör också pådrivande faktorer. Samtidigt är det rimligt att säga att frågorna om evidens fortfarande är i sin linda inom den svenska utbildningssektorn (Bohlin 2010). De är dessutom mycket mångfasetterade och mångbottnade. För att förstå den internationella evidensvägen och hur den tagit sig uttryck i svenska sammanhang är det dock viktigt att placera den i en historisk kontext.

När vi fortsättningsvis talar om forskningsbaserad är det för att vidga perspektivet på samspelet mellan forskning och utbildning. Att sprida forskningsresultat med hjälp av systematiska översikter är ett medel, men historiskt sett finns det flera olika typer av medieringsstrategier. Forskningsbaserad, till skillnad från det snävare evidensbaserad, kan t.ex. därutöver handla om att forskningen konsulteras för råd och rekommendationer (rådgivande), att forskningen används i utbildning för kapacitetsbyggande (t.ex. att göra vetenskapliga undersökningar, inta vetenskapligt förhållningssätt, ta del av den senaste forskningen etc.), att forskningsinformation från databaser används som kunskapsunderlag, nätverk mellan forskare, praktiker och beslutsfattare och olika händelser (t.ex. seminarier, konferenser) eller att forskningsresultat används i det praktiska arbetet, forskare och praktiker som utvecklar långvariga samarbeten etc.

Detta sätt att definiera forskningsbaserad skiljer ut sig från en mer specifik innebörd som läggs i begreppet *vetenskaplig grund* i 2010 års skollag. I de förarbeten som låg till grund för den nya skollagen (se t ex Prop. 2009/10:165) diskuteras vetenskaplig grund primärt som ett vetenskapligt förhållningssätt hos lärarna. Skolverket har sedan utvecklat begreppet till att inbegripa både ett *inhåll* och *form* (Skolverket, dnr 2012:1 700). Det vill säga, å ena sidan handlar vetenskaplig grund om utbildningens ämnesinnehåll men å andra sidan också om lärarnas metoder i betydelsen av att bygga upp och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som de i sin tur kan använda för att kontinuerligt systematiskt utveckla den egna undervisningen.

ATT FÖRSTÅ POLICYPROCESSER KRING FORSKNINGSBASERING

Det finns en omfattande och disparat litteratur som behandlar frågor om forskning och politik mer generellt. Stora delar av litteraturen rör sig mellan olika politikområden och behandlar frågor om hur vetenskap och forskning på olika sätt träder in i dessa processer på ett generellt plan. Den internationella evidensrörelsen går tillbaka till början på 1970-talet då systematiken för att samla och presentera forskningsresultat på allvar börjar utvecklas. Från början var det metaanalyserna inom psykoterapin som stod i fokus, men även klassrumstorlek var tidigt ett aktuellt område för systematiska resultatsammanställningar. Det var emellertid framför allt inom medicin- och hälsoforskning som metodutvecklingen gick snabbt fram. Idag är även utbildningssektorn ett starkt expanderande område för stora aggregerande forskningssammanställningar (Pampaka et al, 2016; Finnigan & Daly, 2014; Bransford, 2009; Gough et al, 2011).

I denna artikel är vi primärt intresserade av att förstå hur policyidéer om forskningsbaserad skola rör sig över olika kontexter och institutionaliseras i organisationer, program, satsningar och initiativ över tid. En sådan diskursiv idé om en forskningsbaserad skola institutionaliseras på olika sätt och det finns i regel flera verksamma krafter. Det är viktigt att beakta att det rör sig om dynamiska, komplexa och medierande processer som skapas både av formella och informella strukturer, en mångfald av aktörer och kunskapsbaser men också av det politiska spel som ramar in policyverksamheten (Nutley et al, 2007; Hammersley, 2007).

Inom ny-institutionell teoribildning har forskare arbetat med liknande utgångspunkter, inte minst relaterat till hur globaliseringsprocesser påverkar utbildningssystem och olika policyprocesser. DiMaggio och Powell (1991, sid. 67) skiljer mellan tre olika krafter som är i spel ("coercive", "mimetic" och "normative"). *Påtryckande påverkan* ("coercive") kommer från formella och informella auktoritativa aktörer och organisationer med någon slags beroendeförhållande såväl som kulturella förväntningar i samhället. *Mimetisk påverkan* kommer ur osäkerhet. När nya organisatoriska teknologier är svagt förstådda, när mål är tvetydiga eller när omgivningen skapar symbolisk osäkerhet finns incitament för att organisationer modellerar sig efter andra organisationer. *Normativa krafter* och påverkan kommer från professionalisering definierad som kollektiv kamp mellan yrkesgrupper för att definiera villkor och metoder för sitt arbete och etablera en kognitiv bas för att legitimera sin yrkesmässiga autonomi. I frågan om forskningsbaseringen av skolan uppstår utifrån dessa

begrepp intressanta dimensioner av dynamiken som kännetecknar policyidéer och lösningar över tid.

Emedan en bärande idé hos DiMaggio och Powell (1991) är att idéerna institutionaliseras i enlighet med en isomorfism som innebär en betydande homogenisering mellan organisationer och organisatoriska fält så har senare vidareutvecklingar av deras teori poängterat variationen och kontextens betydelse. Schmidt (2010) argumenterar istället utifrån den diskursiva institutionalismen att den faktiska institutionaliseringen måste empiriskt studeras och då utifrån att olika aktörer lägger olika innebörder i de bärande begreppen. I vår genomgång av policyinitiativ kommer vi därför, i enlighet med Schmidts argument, att fokusera hur problem och lösningar kring skolans forskningsbaserad konstrueras och formuleras samt hur sådana inramningar förändras över tid i policytexter.

UNDERSÖKNINGENS METOD OCH MATERIAL

När det kommer till att empiriskt studera och förstå bakgrunden till och innehållet i de policyinitiativ som analyseras i studien bygger vi vidare på DiMaggios och Powells begreppsapparat genom att relatera den till Bacchis (1999; 2012) ”what’s the problem”-ansats. Med en ansats som denna riktas fokus mot de problembilder som ett policyinitiativ förstås vara uppbyggt kring men också på det sätt som initiativet samtidigt framställs som lösningen på samma problem. För att följa Bacchi (2012) handlar det därmed om att: ”read policies with an eye to discerning how the ‘problem’ is represented within them and to subject this problem representation to critical scrutiny (a.a. sid. 21). En vidareutveckling av Bacchis ansats går att finna i Adolfsson (2013) (se även Lundahl, 2008; Forsberg 2008) som menar att just en, i detta fall, utbildningsreforms legitimitet bygger på att den behöver framstå som lösningen på ett eller flera, för samtiden, betydelsefulla problem. Detta innebär att vad som under en viss tid kommer att definieras som ett policyproblem och tillika lösningen på detsamma är präglad av sitt historiska och samhälleliga sammanhang, där vissa materiella och diskursiva villkor är rådande och där vissa aktörer samt idéer kommer framstå som mer legitima än andra. Med detta följer att med en policyanalys som denna riktas intresset inte enbart mot de bakomliggande motiv och idéer som ett visst initiativ är uppbyggt kring utan också den bredare utbildningspolitiska kontext som initiativen i fråga har formulerats inom.

Studien genomförs inom ramen för det som brukar benämnas som en *kvalitativ innehållsanalys* (Bryman, 2012). Vad gäller urvalet av de texter vi arbetat med och analyserat har vi innehållsligt inte begränsat oss till explicita referenser till eller omnämmande av termer som forskningsbaserad, skola på vetenskaplig grund, evidens eller liknande. Istället har vi fokuserat på innehåll som implicit, men ändå på ett tydligt sätt, är kopplat till forskningsbaserad av skolan som fenomen, utan att terminologin som sådan nödvändigtvis behöver ha uttryckts i texten. Frånvaron av policystudier som intresserat sig för att studera forskningsbaseringen av den svenska skolan i ett historiskt sammanhang är påtaglig. Med detta följer att studien i den här artikeln på många sätt är explorativ till sin karaktär och i sina utgångspunkter, såväl teoretiskt som empiriskt. Fokus i artikeln ligger därför på att försöka synliggöra de mer övergripande förändringarna och tendenserna över tid. Detta gör att vi i synnerhet valt att arbeta med de större centrala, i betydelsen nationella, policyinitiativen där statliga offentliga utredningar (SOU), propositioner och olika interna myndighetsutredningar, från t ex Skolverket och Högskoleverket, utgjort det mest betydelsefulla källmaterialet. Vi gör således inte anspråk på att redogöra för samtliga policyinitiativ eller aktörer som de senaste 25 åren på olika sätt arbetat eller arbetar för att forskningsbasera den svenska skolan.²

Med utgångspunkt från studiens syfte och teoretiska perspektiv har analysen i ett första steg inriktats mot att urskilja de centrala meningsbärande enheterna i det undersökta policymaterialet mellan 1990-talet och 2010-talet i betydelsen av att synliggöra de problembilder samt vilka idéer om forskningsbaserad som samtidigt lyfts fram som lösningen på dessa problem. I artikelns avslutande del riktas till sist fokus mot de förändringstendenser, men även kontinuiteter, som går att urskilja över tid. I denna diskussion ingår att sätta in dessa tendenser i en större utbildningspolitisk kontext och relatera dem till delar av ny-institutionalismens begreppsapparat för att förstå de förändringar och kontinuiteter som analysen påvisat.

2 Denna studie är en vidareutveckling av en av de rapporter (Adolfsson & Sundberg, 2015) som arbetades fram i anslutning till förarbetet inför tillkomsten av Skolforskningsinstitutet. I detta förarbete genomfördes en mer heltäckande inventering av policyinitiativ kopplade till forskningsbaserad av skolan. I samband med detta arbete genomfördes även en fokusgruppsintervju med tongivande forskare och policymakare i syftet att dels diskutera forskningsbaserad av skolan som sådan, dels som ett sätt validera de resultat som vid tillfället presenterades.

INITIATIV FÖR ATT FORSKNINGSBASERA DEN SVENSKA SKOLAN

Även om frågan om en skola på vetenskaplig grund idag är högaktuell i den utbildningspolitiska debatten är idén som sådan ingalunda ny. Redan i skolberedningens betänkande 1957 betonades exempelvis att även när de omfattande strukturella och organisatoriska försök som genomförts inom grundskoleväsendet var slut behövdes det föras ett fortsatt vetenskapligt grundat utvecklingsarbete med syfte att utveckla skolans inre verksamhet. Som en följd av detta kom därför bland annat Skolöverstyrelsen 1962 att få ansvar för fördelning av forskningsmedel med syfte att främja olika pedagogiska och psykologiska undersökningar men också som ett sätt stödja framtagandet av undervisningshjälpmedel. Tio år senare, i samband med 1972 års budget, antog Riksdagen nya riktlinjer för det forsknings- och utvecklingsarbete som bedrevs inom just Skolöverstyrelsen. Som Aasen och Prøitz (2004) beskriver underströks då att en samlad uppgift för forskningsprojekt initierade av Skolöverstyrelsen var att dessa på ett effektivt sätt skulle ta fram och förmedla central kunskaper som rörde skolans utveckling. Under 1970-talet skedde samtidigt en reformering av Sveriges högskolesystem som också det, i alla fall indirekt, fick betydelse för skolans framtida forskningsbasering. Med 1977 års högskolereform beslutades att merparten av alla eftergymnasiala utbildningar i Sverige skulle införlivas under en gemensam organisation och regleras av högskolelag och högskoleförordningen. Detta innebar bland annat att lärar- och förskolläro-utbildningarna nu kom att definieras som högskoleutbildningar med tydliga krav på en starkare koppling mellan just utbildning och forskning som följd (Prop. 1975:9).

1990-TALET – NYA MYNDIGHETSAKTÖRER DRIVER FORSKNINGSBASERINGEN AV SKOLAN

1990-talet är en reformintensiv period i den svenska skolans historia, där också frågor om forskning kopplade till läraryrket får ett stort genomslag. År 1991 lades Skolöverstyrelsen ned och samtidigt inrättades Skolverket som en ny skolmyndighet. Hur Skolverkets sedan dess har arbetat med frågor som handlar om relationen forskning och skola är något som har varierat över tid. Förutom uppgifterna utvärdering, inspektion och skolutveckling tog Skolverket vid dess tillkomst också över Skolöverstyrelsen forskningsprogram, det så kallade sektorsforskningsanslaget.

Den problembild som målades upp i anslutning till övertagandet av sektorsforskningsanslagen var att den tidigare linjära tanken om att forskningsresultat på ett tämligen instrumentellt sätt kunde omsättas direkt i klassrummet, på många sätt i enlighet med den sociala ingenjörskonstens idéer, nu framstod som allt mer problematisk. Det fanns således en ambition att bryta med den forskningstradition som dominerat hos tidigare Skolöverstyrelsen (Aasen & Prøitz, 2004). I beskrivningen av det nya forskningsprogrammet framhölls vidare att relationen mellan forskning och skola inte längre skulle förstås i termer av ett linjärt ”teknologiskt imperativ”. Istället skulle den vetenskapliga kunskapen bidra till och underbygga en ökad förståelse och analys hos lärarna av den egna praktiken vilket i sin tur skulle skapa förutsättningar för en utveckling av skolan ”inifrån”.

Inrättandet av just Skolverket och denna förändrade syn på relationen forskning – praktik ska förstås mot bakgrund av en ny kunskapsförståelse och den nya modell för politisk styrning som vann ny mark i den offentliga sektorn under 1980- och -90-talet i Sverige (Adolfsson, 2013). Den kunskap som genererades från forskning framställdes allt oftare som historiskt, socialt och kulturellt inbäddad vilket innebar att de som utbildningsforskningen hade som ”måltavla” inte kunde betraktas som passiva studieobjekt som gick att studera ”utifrån”. För att få en kunskap om skolans praktik behövde exempelvis lärare istället införlivas i själva forskningsprocessen (Skolverket, 1992). Denna utgångspunkt fick till konsekvens att Skolverket inte enbart hade som ambition att med hjälp av forskningsanslagen initiera, beställa och sprida sådan forskning som ansågs vara relevant för utbildningssystemet utan också påverka hur forskningen genomfördes. Med andra ord förordades en forskjutning kring hur skolan borde forskningsbaseras, från en modell som i stort byggde på spridning och implementering av forskningsresultat till en mer interaktiv modell som i större utsträckning baserades på dialog mellan forskare och praktiker. Skolverket skulle med detta bli en arena där erfarenhets- och forskningsbaserad kunskap kunde ”vässas mot varandra”. Målet var, såsom det framhölls av myndigheten, att vidareutveckla utbildningssektorn som en professionell organisation med hjälp av en kritiskt reflekterande kunskapsbas där sektorsforskningsanslagen således skulle utgöra en viktig resurs (Skolverket, 1992). I anslutning till denna förändrade uppfattning om relationen mellan forskning och lärares arbete kom samtidigt behovet av en reformering av den svenska lärarutbildningen att lyftas fram som alltmer nödvändig.

EN NY LÄRARUTBILDNING – ETT STEG MOT EN FORSKANDE LÄRARPROFESSION

I slutet av 1990-talet lades förslaget om en förnyad lärarutbildning (Prop. 1999/2000) fram som också den ska förstås i ljuset av en förändrad syn på relationen mellan forskning och praktik men också på decentraliseringen och den nya styrningen av skolan. *Lärarytbildningskommitténs* (SOU 1999:63) hade tidigare tydligt deklarerat att det fanns ett stort behov av att ”stärka lärarutbildningens forskningsbas”. Lösningen gick via en tydlig utbildningsstrategi som syftade till att från grunden bygga upp ett vetenskapligt förhållningssätt hos läraren (Prop. 1999/2000:135). Utifrån en beskrivning av ett samhälle och ett arbetsliv i snabb förändring där kunskaper beskrevs snabbt bli inaktuella, framhöll propositionen att det med denna utveckling ställdes nya krav på elever och lärare vilket i sin tur krävde en fördjupad vetenskapligt grundad kunskapsbas för framtidens lärare. I termer av det livslånga lärandet framhölls med detta att lärarna bland annat behövde utveckla nya arbetssätt och synsätt på kunskap där vederbörande på ett självständigt sätt skulle kunna söka och värdera information. Genom att lärarna, såsom det beskrevs i samma proposition, i allt större utsträckning skulle komma att ansvara för sin och skolans utvecklingsarbete behövde lärarna också få redskap för att kunna söka, konsumera och omsätta utbildningsvetenskapligt relevanta forskningsresultat. Lösningen beskrevs bland annat vara att lärarna under sin utbildning fick möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt för att därigenom dels kunna ta till sig nya forskningsresultat, dels kunna beforska sin egen praktik. En underliggande tanke var således att läraren inte enbart skulle vara en passiv konsument av forskningsresultat utan istället en aktiv medproducent av den forskningsbaserade professionskunskapen.

FÖRSÖK TILL FORSKNINGSORIENTERADE SAMVERKANSARENOR

Ett policyinitiativ som under samma tid byggde på en liknande tankemodell vad gäller relationen mellan forskning och skolpraktik var förslaget om inrättandet av så kallade *regionala utvecklingscentrum* (RUC). I departementsskrivelsen (Ds 1996:16) framhölls ett problem med att det många gånger saknades samarbeten och erfarenhetsutbyten mellan skolor, forskning och lärarutbildning. Inrättandet av utvecklingscentrum runt om i Sverige skulle, såsom det framhölls, kunna möta detta problem Även om de regionala utvecklingscentra som idag finns runtom i landet skiljer sig åt organisatoriskt är de alla placerade vid ett lärosäte och det är just i skärningspunkten mellan

skolpraktik, skolutveckling, lärarutbildning och forskning som RUC verkar. Vilken funktion de olika utvecklingscentra beskriver sig ha varierar också men som går att utläsa i Högskoleverkets rapport *Utvärdering av regionala utvecklingscentrum och nationella resurscentrum* (2009:1) är det vanligt att RUC:

... beskriver sig som ett förmedlande organ: man kan säga sig vara ett "samarbetsforum", "en länk eller bro", "ett formaliserat nätverk" eller "en arena". Syftet med detta organ beskrivs på olika sätt men en genomgående tanke är att närma skola och högskolan, för att det ska kunna ta ett gemensamt ansvar för lärarutbildningen, eller för att högskolan ska kunna bidra till skolutveckling" (a a, sid. 23).

En viktig utgångspunkt som flera av centrumen framhåller är att de samarbeten som sker mellan de inblandade parterna är horisontella och ska bedrivas på en jämbördig basis. Även om RUC många gånger har haft en viktig koordinerande och organiserande funktion när det kommer till olika statliga kompetensutvecklingsåtgärder såsom exempelvis *Särskild lärarutbildning* (SÄL), vidareutbildning av lärare (VAL) och utländska lärares vidareutbildning (ULV), har samarbetet framförallt varit uppbyggt kring en mer horisontell nätverksbaserad modell. Inom ramen för RUC:s arbete har således ingen profession såsom lärare, forskare eller lärarutbildare på ett tydligt sätt tagit ansvar för och drivit på arbetet med att forskningsbasera skolan i en viss riktning.

2000-TALET – NYA STRATEGIER FÖR FORSKNINGSBASERING

År 2003 genomfördes en delning av Skolverket i två myndigheter, *Skolverket* och *Myndigheten för skolutveckling*. Argumentet var att det fanns ett behov av att särskilja och tydliggöra Skolverkets granskande respektive utvecklingsstödande uppgifter. Resultatet av denna delning blev att den tidigare forskningsenheten på Skolverket med ansvar för forskning och skolutveckling lades ner och flyttades till den nya *Myndigheten för skolutveckling*. Redan i samband med regeringens budgetproposition 2003 (Prop. 2002/03:1) framgick det dock att myndigheten inte längre skulle initiera eller finansiera forskning, vilket i praktiken innebar en successiv avveckling av det tidigare nämnda sektorsforskningsprogrammet. Ansvaret för finansieringen av den utbildningsvetenskapliga forskningen kom i stället att läggas under Vetenskapsrådet och den nyinrättade *Utbildningsvetenskapliga kommittén* (UVK). Frågor som rörde just skolutvecklingsarbete låg dock kvar hos Myndigheten för skolutveckling men med ett visst förändrat uppdrag. Utan några möjligheter att initiera ny

forskning hade denna nya myndighet till uppgift att, förvisso på basis av forskning, i första hand främja skolutveckling och stödja kompetensutveckling inom olika strategiska områden inom skolan. Att sprida forskningsresultat blev här ett av flera viktiga tillvägagångssätt för den nyinrättade myndigheten att arbeta efter. Myndigheten för skolutveckling kom både att arbeta nationellt med generella insatser utifrån de nationella målen men också utifrån mer riktade insatser kopplade till en viss region, kommun eller skola.

ETT NYTT FINANSIERINGSSYSTEM FÖR UTBILDNINGSVETENSKAPLIG FORSKNING

Ett viktigt motiv bakom initiativet att inrätta Utbildningsvetenskapliga kommittén går att finna i den ovan nämnda *Lärarytbildningskommitténs* (SOU 1999:63) ståndpunkt att det fanns ett behov av att stärka lärarytbildningens forskningsbas. Den problembild som utredningen framställde var att pedagogikämnet i många avseenden inte hade lyckats med denna forskningsbaserad men inte heller med att ta fram tillräckligt många doktorer för att tillgodose det ökade behovet av lektorstjänster inom lärarytbildningen. Lösningen som presenterades i utredningen var att det skulle inrättas ett nytt vetenskapsområde, det vill säga ett särskilt statligt anslag för forskning och forskarytbildning, ”utbildningsvetenskap”, i kombination med ett nytt forskningsråd. Något nytt anslagsområde för utbildningsvetenskaplig forskning inrättades inte, men väl den utbildningsvetenskapliga kommittén som framgick ovan.³ I den efterföljande propositionen *En förnyad lärarytbildning* (prop. 1999/2000:135) kom begreppet utbildningsvetenskap att beskrivas som: ”... den breda forskning och forskarytbildning som bedrivs i nära anslutning till lärarytbildning och svarar mot behov i lärarytbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten” (s. 39).

De forskningsresultat från forskningen som finansieras av UVK förväntas således i ett nästa steg spridas och vara till gagn för såväl lärarytbildning och skolpraktik. Spridningsstrategier som Vetenskapsrådet idag arbetar efter är dels via serien *Forskning pågår*, dels via den årliga konferensen *Resultatdialogen*.

3 Kommitténs arbete skulle vara temporärt under en uppbyggnadsfas. Tanken var att en utredning 2004 skulle bedöma huruvida forskningen hade blivit tillräckligt stark för att UVK kunde avvecklas och integreras i Vetenskapsrådets eller annan finansiärs verksamhet. Som känt är kom denna avveckling inte att ske utan i enlighet med de rekommendationer som presenterade i utredningen (SOU 2005:31) finns UVK kvar som en av kommittéerna inom Vetenskapsrådet.

Hur dessa forskningsresultat i sin tur ska omsättas och vidare utveckla skolan är dock en fråga som inte inryms i Vetenskapsrådets uppdrag.

KOMMUNDOKTORANDER – EN UTBILDNINGSTRATEGI FÖR ATT ÖVERBYGGA GAPET MELLAN FORSKNING OCH PRAKTIK

En ytterligare strategi för att forskningsbasera skolan som blev allt vanligare i början på 2000-talet var inrättandet av så kallade kommundoktorander. En kommundoktorand brukar definieras som en anställd (exempelvis en lärare) som är antagen till forskarutbildning till minst en licentiatexamen och där kommunen fungerar som medfinansierare (SKL & LF, 2010). Även om inrättandet av kommundoktorander vanligen inte utgör en renodlad nationell strategi, i termer av direkt initiering och finansiering, är den dock ändå värd att uppmärksamma då staten, inte minst genom de i avsnittet ovan nämnda propositionerna, tydligt drev på utvecklingen i kommunerna i en sådan riktning. Att skolor har lektorer anställda är i sig inget nytt, istället är det just samverkan mellan en kommun och ett lärosäte som är en relativt ny företeelse. Det främsta motivet bakom att satsningen på kommundoktorander var idén om att skapa en brygga mellan forskning och praktik (SKL och Lärarförbundet, 2010). Kommundoktorandernas uppgifter består därför många gånger, vid sidan av sin undervisning, att delta i skolans eller förskolans kvalitets- och utvecklingsarbete. Det fanns också en tanke med att den forskning som doktorander genomför inom ramen för sin forskarutbildning ska ta sin utgångspunkt i en frågeställning hämtad direkt från undervisningspraktiken.⁴ Det vill säga på många sätt likt idén om att lärare ska beforska sin egen praktik som återfanns i lärarutbildningspropositionen från slutet av 1990-talet och början på 2000-talet (Prop. 1999/2000:135).

LÄRARLYFTEN SOM STRATEGI FÖR FORSKNINGSBASERING

Ett policyinitiativ som också, likt t ex lärarutbildningen, arbetade via en tydlig utbildningsstrategi, men här på betydligt bredare front, är de olika varianter av *nationella kompetensutvecklingsinsatser* som genomfördes under 2000-talets första decennium. I dessa insatser var, vid sidan av lärare och förskollärare, flera andra aktörer inblandade: *staten* i form av initiativtagare och finansierare av utbildningarna, *Skolverket* med uppgift att nationellt koordinera utbildningarna, de *Regionala utvecklingscentrumen* (RUC) genom att ha en motsvarande regional

⁴ Ett exempel på en väl etablerad forskarskola som specifikt fokuserat sitt arbete mot en praktisknära skolforskning med åtskilliga kommundoktorander knutna till sig är Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) som bildades 2003 vid Göteborgs universitet (www.cul.gu.se/).

koordineringsfunktion och till sist *högskolor och universitet* som utförare av utbildningarna. Från 2007-2010 initierades exempelvis det så kallade *läraryftet* i form av omfattande fortbildningsåtgärder för verksamma, behöriga lärare. Fortbildningarna kunde vara i form av högskoleutbildningskurser som gavs på uppdrag av Skolverket eller en vanlig högskolekurs. Direktiven till Skolverket och skolhuvudmännen var att de skulle prioritera fortbildning på de områden som vara eftersatta ute på skolorna.

2010 – TALET: NYA AKTÖRER OCH INITIATIV FÖR FORSKNINGSBASERING

I slutet av 2000-talets första årtionde genomfördes ett omfattande reformarbete i Sverige för att ta fram en ny läroplan för grundskolan och gymnasieskolan. Kopplat till detta genomfördes också en revidering av förskolans läroplan. I samband med dessa reformeringar beslutade regeringen 2008 att också lägga ned Myndigheten för skolutveckling. Samtidigt inrättades ett nytt statligt verk, *Statens skolinspektion*. Med detta följde att ansvaret för forskning och utvecklingsfrågor återigen lades på Skolverket samtidigt som Skolverkets tidigare tillsynsverksamhet nu istället hamnade under den nya skolinspektionsmyndigheten. Bakgrunden till dessa organisatoriska förändringar var att det enligt regeringen fanns ett behov av en ökad uppföljning och kontroll av skolors verksamhet i kombination med att det ansågs olämpligt att en och samma myndighet både sysslade med utvecklingsfrågor och tillsyn.

Med detta omfattande reformarbete kom frågan om forskningsbaserad av skolans att få en ökad tyngd. Inte minst kom detta till uttryck genom den skarpa formulering i den nya skollagen där det uttryckligen framhölls att: "Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (SFS 2010:800, kapitel 1, 5 §). Kopplat till detta fick Skolverket samtidigt ett tydligt myndighetsuppdrag att under namnet *Forskning för skolan* ansvara för att sammanställa och sprida forskningsresultat till förskola och skola. Ambitionen var att denna forsknings-spridning skulle skapa förutsättningar för rektorer, lärare och förskolelärare att på ett enkelt sätt kunna få ta del av relevanta skolforskningsresultat som de i sin tur förväntades omsätta i den lokala undervisningspraktiken. Sedan 2008 sker denna forsknings-spridning bland annat genom informationsmaterial, utbildningar och konferenser men också genom styrande dokument som exempelvis *allmänna råd*. En viktig kanal för detta går via Skolverkets hemsida där myndigheten sedan 2010 har byggt upp en särskild webbsida om just skolrelevant forskning.

EN ÖKAD MÅNGFALD AV ICKE-STATLIGA AKTÖRER OCH INITIATIV FÖR FORSKNINGSBASERING

Vad som blir allt tydligare under 2000-talet är att vi nu ser en större mångfald av andra aktörer, vid sidan av staten, som på olika sätt intresserar sig för förändring och utveckling av skolans inre verksamhet. Ett exempel i sammanhanget utgörs av intresseorganisationen SKL (Sveriges Kommuner och Landsting) som arbetar med en rad olika projekt tillsammans med flera kommuner med syftet att via just utbildning och utvecklingsinsatser utgöra ett stöd i skolors utvecklings- och förbättringsarbete. Ett exempel på ett sådant initiativ är översättningen och spridningen av John Hatties (2009) metastudie *Visible Learning*, som också fick ett stort genomslag på många skolor i form av att undervisningens betydelse för elevers lärande och skolresultat hamnade i fokus.

En annan aktör i sammanhanget är utbildningsföretaget *Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola* (IFOUS) som arbetar med att knyta samman skolor kring gemensamma FoU projekt. Genom ett medlemskap ges medverkande kommuner och skolor möjlighet att aktivt delta i de olika FoU projekt som bedrivs och därmed också stöd i att knyta kontakt med andra skolor som arbetar med liknade utvecklingsarbeten (www.ifous.se). Därtill bör lärarnas två olika fackförbund (Läraryrket och Lärarnas Riksförbund) nämnas. Dessa jobbar bland annat med att lyfta fram relevant skolforskning via förbundens medlemstidningar och hemsidor. Till sist kan också mediaföretaget *Skolporten* lyftas fram som utifrån en tydlig spridningsstrategi arbetar med att sprida forskning som uppfattas som relevant för skolan.

NATIONELLA INITIATIV FÖR ATT STÄRKA ÄMNESKOMPETENSEN PÅ SKOLORNA

Också från en nationell nivå fortsatte satsningarna under 2010 för att kompetensutveckla den svenska lärarkåren. Det nationellt initierade *läraryftet* (som redogjorts för ovan) fortsatte också under 2010-talet men med ett delvis annat fokus. Som en konsekvens av lärarlegitimeringsreformen (prop. 2010/11:20), där ökade krav på behörighet ställdes på undervisande lärare, följde att läraryftet nu i många avseenden fick ett tydligare fokus mot att kompetensutveckla lärare för att svara upp mot dessa nya behörighetskrav. Om kompetensutvecklingsinsatserna under föregående årtionde hade varit tämligen allmänna till sin karaktär skedde nu mer specificerade ämnesinriktade satsningar. *Matematiklyftet* (U2011/2229/G) och det så kallade *läslyftet* (Förordning 2015:42) är tydliga sådana exempel. Mot bakgrund av långvarigt sjunkande elevresultat i matematik samt sjunkande läs- och skrivförmåga

syftade dessa initiativ till att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen med det långsiktiga målet att öka elevernas måluppfyllelse. Lösningen bestod i en omfattande fortbildning av lärarna via webbaserade lärportaler. Utbildningen skulle ske genom så kallat kollegialt lärande och där kursen var uppbyggda av moduler som innehöll texter, filmer, diskussionsfrågor och förslag på aktiviteter, som exempelvis ”learning studies” (Skolverket.se).

UTBILDNINGSPOLITISK UTVÄRDERING

– ETT NYTT UPPDRAG FÖR IFAU

I spåren av en mer generell utveckling mot och tillika krav på vetenskapligt grundade politiska beslut (evidensbaserad policy) utökades 2012 uppdraget för *Institutet för Arbetsmarknadspolitisk utvärdering* (IFAU) att nu också omfatta den utbildningspolitiska sektorn (SFS 2012:16). Med den nya benämningen *Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering* arbetar institutet med att främja och stödja forskning samt utvärdera effekter av olika reformer och insatser inom utbildningsväsendet. Arbetet sker dels internt via olika projekt som drivs av forskare vid institutet, dels externt av forskare som erhållit forskningsmedel från institutet. På institutets hemsida (www.ifau.se) beskrivs att spridningen av forskningsresultaten i första hand sker genom publikationer, seminarier, konferenser, kurser och via institutets hemsida. På samma sätt som med UVK är det således i första hand frågan om en slags indirekt forskningsbaserad finansiering och forsknings-spridning. Arbetet med att bygga en skola på vetenskaplig grund stannade dock inte med en förändring av IFAU:s uppdrag. Två år senare kom förslaget om inrättandet av ett helt nytt statligt institut som enbart skulle ha till uppgift att arbeta för att forskningsbasera den svenska skolan.

SKOLFORSKNINGSINSTITUTET - ETT NYTT STATLIGT POLICYINITIATIV FÖR ATT FORSKNINGSBASERA DEN SVENSKA SKOLAN

Mot bakgrund av reformeringen av det svenska skolsystemet och den skarpare framskrivningen i skollagen, men också som ett svar på en bredare internationell ”evidensrörelse”, initierades förslaget om att inrätta ett nytt skolforskningsinstitut. I rapporten *Utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut* (U2014:02) betonades att det övergripande syftet med att inrätta ett sådant institut var att via en forskningsbaserad av undervisningen öka elevernas måluppfyllelse och resultat. En viktig bakgrund och tillika motiv till att det just var ett nytt skolforskningsinstitut som behövdes för detta går att finna i propositionen *Forskning och innovation* (prop. 2012/13:30) där det

betonades att forskningsresultat med relevans för skolans och förskolans verksamhet många gånger inte kom lärarna till del och således inte heller omsattes i undervisningspraktiken. Lärarna behövde därför stöd och vägledning i att välja arbetssätt och metoder som var vetenskapligt underbyggda.

Det är mot ovanstående policybakgrund som regeringen gav en särskild utredare i uppdrag (Dir. 2014:7) att förbereda och påbörja inrättandet av en ny skolforskningsmyndighet som skulle ha till uppgift och ansvara för att systematiskt väga samman och sprida relevanta forskningsresultat till skola och förskola. I direktivet framhölls det att det redan fanns ett antal myndigheter som hade liknande uppgifter. Problemet var dock, enligt direktivet, att det saknades en funktion, liknande den som finns inom vårdsektorn, som mer systematiskt:

... sorterar, kritiskt granskar och metodiskt värderar relevanta forskningsresultat utifrån vetenskaplig kvalitet, och väger samman den kunskap som finns i övergripande, praktiskt användbara kunskaps-sammanställningar (Kommittédirektiv 2014:7, sid. 3).

En myndighet med en liknande funktion, fast då kopplad till skolan, skulle skapa bättre förutsättningar för ett ökat, såsom det uttrycks i direktivet, "evidensbaserat förhållningssätt" i skolan, med en högre kvalitet på undervisningen och ökade elevresultat som följd. Skolforskningsinstitutets främsta uppgift skulle därmed vara att sammanställa och sprida forskning som är "praktiknära" i den betydelsen att den ska kunna ge ett direkt stöd för de verk-samma i skolan med att utveckla sin undervisning. Utgångspunkten beträffande urvalet av vad som utgjorde en sådan praktiknära forskning skulle tas utifrån vilken användning forskningen bedömdes kunna ha för praktiken. Den motsvarande kliniska forskningen inom det medicinska området borde, enligt såväl direktivet som utredningen, kunna utgöra en viktig förebild. Genom att systematiskt sammanställa och sprida forskningsresultat, men också via en kontinuerlig dialog med skolor och förskolor, skulle "kunskapsluckor" inom skolforskningen identifieras. Utifrån identifieringen av sådana kunskapsluckor föreslogs också skolforskningsinstitutet ett visst utrymme i sin budget att kunna initiera och finansiera ny forskning (U2014:02).

FORSKNINGSBASERING AV SKOLAN: TENDENSER ÖVER 25 ÅR
Vad denna studie visat är att idén med att forskningsbasera den svenska skolan på intet sätt är ny. Däremot är det tydligt hur motiven bakom samt lösningarna för hur denna idé ska förverkligas har förändrats över tid men

också vilka aktörer och organisationer som drivit frågan som sådan och tillika utgjort betydande auktoriteter för att definiera problem och språkligt rama in hur lösningar bör formuleras. Det har i sin tur påverkat olika former av institutionaliseringar av sådana idéer.

En övergripande tendens över de 25 år som denna studie har omfamnat kan uttryckas som att det skett succesiv förskjutning från indirekta till mer direkta initiativ med avseende på att forskningsbasera skolan. Under 1990-talet och det tidiga 2000-talet kretsade frågan, eller problemet, hos flera av policyinitiativen hur de rätta förutsättningarna för en forskningsbaserad skola skulle skapas. Reformering av lärarutbildningen i slutet av 1990-talet utgör här ett sådant exempel där lösningen bestod i att lärarstudenter under sin utbildningstid skulle utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som de sedan skulle ta med sig in i sin lärarprofession. Uttryckt i delvis andra termer präglades policyinitiativen under 1990-talet och början på 2000-talet av en form av "ekologisk rationalitet" (jfr Lindblad, 1992) där omgivningen och dess förutsättningar antogs utgöra centrala villkor för hur forskningsbaseringen kunde förverkligas men också dess utfall. Vägen till att skapa de rätta förutsättningarna gick många gånger via mer allmänt hållna forsknings-spridnings- eller utbildningsstrategier där stor tilltro lades till professionen att själva omsätta forskningen och anpassa densamma till den lokala praktikens kontextuella villkor och behov. Det var i den meningen en tanke om successiv och långsiktig inkrementalism med små steg av anpassning och där det successivt på egen hand skulle byggas upp ett samspel mellan forskningens värld och skolans praktik (jfr Brofoss & Wiig 2006). Greenhalgh et al (2004) benämner denna problemlösningssmodell i termer av att "låta det hända" där således forskningsbaserad i detta sammanhang betraktas som en relativt oförutsägbar, oplanerad och lokalt självorganiserande verksamhet. För att förstå denna "låt det hända"-modell och hur den präglade 1990- och inledningen på 2000-talets policyinitiativ bör det sättas i relation till den samtida utbildningspolitiska kontexten och den förändrade styrningen av skolan som detta innebar. Med en, internationellt sett, långt dragen decentralisering av utbildningssystemet, och där mål- och resultatstyrning kom att utgöra en ny styrningsmodell, uttrycktes en stor tilltro i policy till läraryrket som profession att ansvara och genomföra det lokala läroplans- och utvecklingsarbetet på skolor och förskolor (Adolfsson 2013). Med dessa politiska förändringar i kombination med att ett alltmer dominerande kvalitativt forskningsparadigm inom utbildningsforskningen, kom forskningsbaserad att kopplas till lärares meningsskapande. Lärare betraktades med detta som lokala översättare av forskningen i termer av att reflektera, kritiskt granska och tolka forskningsresultat i relation till sin egen lokala pedagogiska praktik.

Mot bakgrund av ovanstående går det att under 2000-talets två första decennier att urskilja vissa successiva förskjutningar med avseende på hur problem och lösningar formulerades men också vilka aktörer samt organisationer som nu tog ett större utrymme inom området. Flera av policyinitiativen präglas nu av en alltmer aktiv och ambitiös linje för att åstadkomma direkta förändringar i lärares undervisning och i förlängningen av elevers skolprestationer. I anslutning till initiativen blir det även allt vanligare att det på förhand formulerades vilka faktiska effekter och utfall man tänker sig få av en viss insats. Initieringen av det så kallade matematiklyftet 2011 kan exempelvis nämnas i ett sådant sammanhang. Den ekologiska rationalitet som hade en framträdande position i policymaterialen tidigare börjar alltmer få ge plats åt en mer teknisk rationalitet där det nu allt mindre handlar om att ”hoppas att det ska hända” utan snarare om att ”se till att det händer” (Greenhalgh et al, 2004).

Ovanstående förskjutningar kan förstås i ljuset av en allt hårdnande kritik från i synnerhet politiskt och massmedialt håll där skolans bristande likvärdighet samt elevers sjunkande kunskapsresultat, inte minst i olika internationella kunskapsmätningar, uppmärksammades. Problemen förklaras bland annat med en, såsom det uttrycks, alltför långtgående decentralisering och otydlig styrning av skolan (se t ex SOU 2007:28). En allt större otålighet med uteblivna resultat trots internationellt sett en tämligen generös ekonomisk tilldelning till utbildningssystemet skapade legitimitet för nya idéer och modeller för hur forskningsbaseringen av skolan skulle ske. Även om den så kallade evidensvägen är relativt nedtonad i den allmänna skoldebatten (i jämförelse med t.ex. England) är det ändå tydligt hur politiken med detta också vänder sig till andra aktörer och institutioner för att hitta nya lösningar på dessa problem, att modellera sig efter andra organisationer med uppfattad legitimitet (dvs. mimetisk påverkan). Ett exempel går att finna i förarbetet till det nya Skolforskningsinstitut där hälso- och sjukvårdens kom att utgöra en viktig förebild:

Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) har ett uppdrag som delvis sammanfaller med Skolforskningsinstitutets, men inom det medicinska området. SBU har dessutom lång erfarenhet av att arbeta med den typ av sammanställningar som kommer att utgöra ett uppdrag för Skolforskningsinstitutet. Vi bedömer därför att SBU kommer att vara en viktig samarbetspartner vad gäller frågor om myndighetens metoder och arbetsätt (U2014:2, sid. 28).

I jämförelse med tidigare initiativ under 1990-talet går det också att urskilja en insnävning vad gäller att definiera och innehållsligt välja ut vilken forskning som bör sprids till skolans aktörer. Till skillnad från hälsosektorn och medicinsk forskning har institutionaliseringen inom utbildningssektorn dock inte skett genom en normativ process, där dominerande professioner definierar villkor och metoder för forskningsbaseringen. Inte sällan, likt det som brukar benämnas som en påtryckande ("coercive") process, importeras idéer och definitioner som rör evidens från olika nationella och internationella institutioner, som t ex OECD, för att sedan presenteras som lösningar på de problem som skolan står inför. Det innebär att initiativ, beslut men också tolkningsföreträdet succesivt har hamnat längre ifrån lärarna själva med konsekvensen att de i ökad utsträckning fått inta rollen som passiva mottagare av forskning. Hur den fortsatta formeringen av krafter och idéer bakom gångbara lösningar för skolans forskningsbaserings utspelar sig kan förmodas få en allt större betydelse för de kommande årens utbildningspolitik.

REFERENSER

- Aasen, Petter. & Prøitz, Tine. (2004). *Initiering, finansiering och förvaltning av praxisnära forskning: Sektormyndighetens roll i svensk utbildningsforskning*. Oslo: NIFU.
- Adolfsson, Carl-Henrik. (2013). *Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Linnaeus University Press, Växjö.
- Adolfsson, Carl-Henrik. & Sundberg, Daniel. (2015). *Att forskningsbasera skolan – En analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie
- Bacchi, Carol Lee. (1999). *Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems*. London: Sage publications.
- Bacchi, Carol Lee. (2012). Introducing the "What's the problem represented to be"? Approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (pp. 21–24). Adelaide, SA: University of Adelaide Press.
- Bransford, John. (red.) (2009). *The role of research in educational improvement*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press

- 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, no. 5: 491-503. *Academic Search Elite*, EBSCOhost (accessed December 29, 2014).
- Bohlin, Ingemar. (2010). Evidensbaserad och kunskapsbaserad pedagogik. Specifika metoder, generella problem. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2010 årg. 15. Nr. 4.
- Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. (red.) (2011). *Evidensens många ansikten*. Lund: Arkiv.
- Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. (2011). Evidensbaserad praktik i praktiken. I: Bohlin, Ingemar. & Sager, Morten. *Evidensens många ansikten*. Lund: Arkiv.
- Brofoss, Karl Erik. & Wiig, Ole. (2006). *Bruk av forskning - Fasettert begrep – mange forklaringsmodeller*. Oslo: NIFU/STEP, Rapport, 2/2006.
- Bryman, Alan. (2012). *Social research methods*. (4. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). Göteborgs universitet. (www.cul.gu.se)
- Departementsserien (1996:16) *Läro- och utbildningsutbildning i förändring*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Finnigan, Kara S., & Daly, Alan J. (red.) (2014). *Using research evidence in education: from the schoolhouse door to Capitol Hill*. Cham: Springer, cop. *Linnaeus University Library*, EBSCOhost (accessed November 4, 2014).
- Forsberg, Eva. (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning och demokrati*, 17(1), s 75-98.
- Förordning (2015:42). *Om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Gough, David; Tripney, Janice; Kenny, Caroline; & Buk-Berge, Elisabeth. (2011). Evidence Informed Policymaking in Education in Europe. EIPEE
- Greenhalgh, Trisha; Robert, Glenn; Macfarlane, Fraser; Bate, Paul & Kyriakidou, Olivia. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly* 82, pp. 581–629.

- Grek, Sotiria. (2008). From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal* 7, no. 2: 208-218. ERIC, EBSCOhost (accessed December 29, 2014).
- Hammersley, Martyn. (red.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hattie, John A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Högskoleverkets rapportserie (2009:1). *Utvärdering av regionala utvecklingscentrum och nationella resurscentrum*. Högskoleverket, Stockholm.
- Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola (www.ifous.se).
- Kommittédirektiv (2014:7). *Inrättande av ett skolforskningsinstitut*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Levin, Benjamin; Qi, Jie, Edelstein; Hilary & Sohn, Jacqueline (red.) (2013). *The impact of research in education [Elektronisk resurs] : an international perspective..* Bristol: Policy Press
- Lindblad, Sverker. (1992). *Om lärares osynliga erfarenheter och professionella ansvar*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lundahl, Lisbeth. (2008). Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati*, 17(1), s 29-51.
- Nilholm, Claes. & Evaldsson, Ann-Carita. (2011). Evidensbaserat skolarbete och demokrati : Mobbning som exempel. I: Pedagogisk forskning i Sverige, 2009, 14:1, s. 65-82
- Nutley, Sandra M., Walter, Isabel. & Davies, Huw T.O. (2007). *Using evidence: how research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- OECD/CERI (2011). *Evidence in education: linking research and policy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Pampaka, Maria; Julian, Williams; & Matt, Homer. (2016). Is The Educational 'What Works' Agenda Working? Critical Methodological Developments. *International Journal Of Research & Method In Education* 39.3 (2016): 231-236. *Academic Search Premier*. Web. 13 Sept. 2016.

- Peterson, Amelia. (2016). Getting 'What Works' working: building blocks for the integration of experimental and improvement science. *International Journal Of Research & Method In Education* 39, no. 3: 299-313. *Academic Search Premier*, EBSCOhost (accessed September 13, 2016).
- Powell, Walter W. & DiMaggio, Paul J. (red.) (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Proposition (1975:9). *Regeringens proposition om reformering av högskoleutbildningen m.m.* Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (1999/2000:81). *Forskning för framtiden – en ny organisation för forskningsfinansiering*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (1999/2000:135). *En förnyad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2002/03:1). *Budgetproposition för 2003*. Finansdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2009/10:165). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Proposition (2010/11:20). *Legitimation för lärare och forskollärare*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Proposition (2012/13:30). *Forskning och innovation*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Schmidt, Vivien A. (2010). "Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining Change through Discursive Institutionalism as the Fourth New Institutionalism." *European Political Science Review* vol. 2, no. 1: 1-25.
- Skolverket (1992: 694/91). *Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94 – 1995/96. 1992-08-24*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Promemoria om evidens på utbildningsområdet*. Nedladdad, 2014-12-17: www.skolverket.se/polopoly_fs/1.../Menu/.../EvidensPM.Skolverket.pdf
- Skolverket (Dnr 2012:1 700). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

- Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*.
Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Svensk författningssamling (2012:16): *Om ändring i förordningen (2007:911) med instruktion för Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering*. Arbetsmarknadsdepartementet, Stockholm.
- Sveriges kommuner och landsting & Lärarförbundet (2010).
Forskarutbildade lärare– en väg till skolutveckling: En kartläggning av kommundoktorander inom förskolans och skolans verksamhet. Stockholm.
- Tripney, Janice; Kenny, Caroline; & Gough, David. (2014). Enabling the Use of Research Evidence Within Educational Policymaking in Europe. *European Education*, 46, 1, pp. 55-74, Academic Search Elite, EBSCOhost, viewed 16 September 2014.
- Uppdrag (2011/1201). *Uppdrag till Vetenskapsrådet att utlysa medel för utbildning på forskarnivå för lärare och förskollärare*.
Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Uppdrag (2011/2229/G). *Uppdrag till Statens skolverk att stärka undervisningen i matematik, naturvetenskap*. Utbildningsdepartementet.
Stockholm.
- och teknik*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1990:5). *Skolverksutredningen*. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (2014:02). *Utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut*. Stockholm.
- Weiss, Carol. H. (red.) (1977). *Using social research in public policy making*.
Lexington Mass: Lexington Books.