

## Kan och bör systematiska översikter adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt?

*Magnus Levinsson*

Högskolan i Borås

Kraven på evidensbaserad utbildning har drivit fram en rad initiativ som avser att minska det förmodade gapet mellan forskning, politik och praktik (OECD, 2007; Thomas & Pring, 2004). Bland dessa initiativ återfinns inrättandet av särskilda organisationer—så kallade mäklarorganisationer—med uppgift att genomföra systematiska översikter av utbildningsvetenskaplig forskning (Gough, Tripney, Kenny, & Buk-Berge, 2011; Lenihan, 2013; Wolsheid & Oppheim, 2016). I Norden har tre mäklarorganisationer etablerats inom utbildningssektorn det senaste årtiondet: The Danish Clearinghouse for Educational Research (DCU) i Danmark; Kunnskapssenter for Utdanning (KSU) i Norge; och Skolforskningsinstitutet (SKOLFI) i Sverige. Det som förenar DCU, KSU och SKOLFI, liksom många andra liknande organisationer, är en mer eller mindre uttalad ambition att stärka kunskapen om vad fungerar.<sup>1</sup> Kritiker hävdar dock att mäklarorganisationer med denna inriktning har kommit att prioritera aggregativa översikter—primärt metaanalyser av randomiserade kontrollförsök (RTC:er)—för att utvärdera effekterna av olika interventioner (Hammersley, 2004; Keiner, 2004; Moos, 2006; Levinsson, 2013). Denna utveckling har varit föremål för omfattande debatt i den pedagogiska forskningslitteraturen genom åren.<sup>2</sup> Biesta (2007, 2010) har vid upprepade tillfällen betonat att just detta fokus på tekniska frågor inte bara försummar läraryrkets komplexitet, utan framför allt åsidosätts den grundläggande frågan om vad som är pedagogiskt och didaktiskt önskvärt:

---

<sup>1</sup> Denna ambition är tydligt uttalad på DCU:s och KSU:s webbsidor. SKOLFI har dock jämförelsevis ett bredare uppdrag som också innefattar att identifiera områden där praktisknära studier saknas, samt utlysa och fördela medel till praktisknära forskning.

<sup>2</sup> Se till exempel *Qualitative Inquiry* (2004), *Educational Researcher* (2002) och *Educational Theory* (2005) i USA, och *Research Papers in Education* (2003, Issue 4), *European Educational Research Journal* (2008) och *British Educational Research Journal* (2001, 1997) i Europa.

[T]he only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as “effective” crucially depends on judgments about what is educationally desirable. On the practice side, evidence-based education seems to limit severely the opportunities for educational practitioners to make such judgments in a way that is sensitive to and relevant for their own contextualized settings. The focus on “what works” makes it difficult if not impossible to ask the questions of what it should work for and who should have a say in determining the latter. (2007, s. 5)

Biesta efterlyser ett bredare angreppssätt där tekniska frågor om utbildning kan ställas i nära anslutning till normativa och politiska frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt. Dessa frågor omfattar dock inte enbart målen. Biesta understryker att även medlen bör utgöra föremål för omdömen om vad som är önskvärt. Hur lärare organiserar arbetet och samspelar med eleverna i undervisningen förmedlar i sig alltid pedagogiska och didaktiska budskap oavsett vilka andra mål som verksamheten avser att uppfylla. Undervisningens genomförande är alltså enligt Biesta ingen neutral aktivitet som endast kan bedömas på grundval av om använda metoder och arbetssätt är ”effektiva”.

I denna artikel driver jag tesen att mäklarorganisationerna i Norden både kan och bör genomföra systematiska översikter som adresserar just frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt. Att mäklarorganisationer bör understödja diskussioner om vad som är önskvärt i skolans och förskolans verksamhet framstår i ljuset av Biestas kritik som självklart. Det ensidiga intresset för effekter av olika undervisningsmetoder riskerar ytterst att bidra till den avprofessionalisering av läraryrket som har drivits fram av nyliberala reformer och inrättandet av New Public Management (Bridges, Smeyers, & Smith, 2009; Hammersley, 2004; Levinsson, 2013).

Det finns inte heller några hinder för systematiska översikter att svara på frågor som går bortom rent tekniska intressen. Metoderna för att syntetisera forskningsresultat har ökat avsevärt det senaste årtiondet, inte minst när det kommer till format för att sammanställa kvalitativa studier (t.ex. Barnett-Page & Thomas, 2009; Oliver m.fl., 2005). Denna utveckling har bidragit till ett förhållandevis stort antal översikter som skiljer sig från den aggregativa synteslogiken och som istället har kommit att beskrivas under samlingsnamnet konfigurativa översikter (Anderson m.fl., 2013; Dixon-Woods m.fl., 2006; Gough, Oliver, & Thomas, 2012a, 2012b; Peticrew, 2015; Snilstveit, Oliver, & Vojtkova, 2012). Konfigurativa översikter drivs av frågor som är mer utforskande till sin karaktär—syftet är ofta att generera ny teori—och kan just därför utformas mer följsamt mot läraryrkets komplexitet (jfr Levinsson & Prøitz, 2017). Innan jag lyfter fram konkreta exempel på hur konfigurativa översikter kan adressera frågor om vad som är önskvärt i skolans och förskolans verksamhet vill jag först, utan anspråk på en detaljerad redogörelse, uppmärksamma några av de grundläggande skillnaderna mellan aggregativa och konfigurativa översiktsformat.

### **Aggregativa och konfigurativa översikter**

Enligt Gough m.fl. (2012a, 2012b), som utvecklat en typologi för att beskriva skillnader mellan olika syntesformat, baseras aggregativa översikter på antagandet om att de studerade fenomenen är relativt entydiga till sin karaktär. Aggregativa översikter kännetecknas av en synteslogik som summerar eller adderar resultaten från liknande studier för att utvärdera effekterna av en intervention. Metoden i aggregativa översikter bestäms idealt på förhand. Det betyder att processteg som litteratursökning, urval av studier, relevans- och kvalitets-

bedömning, extrahering och kodning av data, och syntes definieras i förväg. Detta sker vanligtvis med hjälp av översiktens konceptuella ramverk som erhålls genom en beskrivning av studiens population, intervention, jämförelsebetingelse, utfall och kontext (t.ex. O'Connor, Green, & Higgins, 2011). Två andra utmärkande drag är att litteratursökningen som regel är grundlig och baserad på en rad kompletterande sökstrategier, samt att kvalitetsbedömningen av inkluderade studier primärt syftar till att undvika olika former av "bias" (t.ex. Campbell Collaboration, 2014; Higgins, Altman, & Sterne, 2011). Målet är att identifiera samtliga relevanta studier inom området för att säkerställa ett så representativt, homogent och tillförlitligt underlag som möjligt (Gough & Thomas, 2012).

Konfigurativa översikter har istället lyfts fram som passande för att syntetisera komplexa forskningsfält, som utbildningsvetenskap, där olika ansatser och metoder för att studera en fråga öppnar upp för kvalitativt skilda förståelser av fenomenet (Dixon-Woods m.fl., 2006; Petticrew, 2015). Enligt Gough m.fl. (2012a, 2012b) baseras konfigurativa översikter på antagandet om att fenomenen som studeras är mångtydiga till sin karaktär. Vad som fångas upp av en enskild undersökning antas bero på studiens metodologiska och teoretiska utgångspunkter (jfr Barnett-Page & Thomas, 2009). Konfigurativa översikter följer en induktiv synteslogik som arrangerar resultaten på sätt som idealt ska utmynna i en meningsfull bild av vad forskningen säger inom ett givet område. Meta-etnografi (Noblit & Hare, 1988) är ett exempel på ett konfigurativt angreppssätt som kan användas för att syntetisera forskning, primärt kvalitativa studier av olika karaktär. Andra exempel på konfigurativa översikter är meta-study (Paterson m.fl., 2001), meta-narrative (Greenhalgh m.fl., 2005) och critical interpretive synthesis (Dixon-Woods m.fl., 2006).

Konfigurativa översikter är jämfört med aggregativa översikter mer utforskande och iterativa till sin karaktär (Gough m.fl., 2012a, 2012b).<sup>3</sup> Metoden i konfigurativa översikter kan anpassas kontinuerligt beroende på vilka studier som inkluderas och processtegen kan dessutom överlappa varandra. I vissa konfigurativa översikter kan till exempel kvalitetsbedömningen och syntesen gå in i varandra eftersom värdet av enskilda studier först antas bli synligt i ljuset av övrig forskning inom området. Som Gough m.fl. (2013, s. 20) påpekar, "a spread of different and unusual cases may provide greater insights than a representative sample that reveals more about typical cases". Litteratursökning kan återkomma vid flera tillfällen under översiktsarbetet och principen om mättnad kan användas för att styra urvalet av studier. Målet är att identifiera tillräckligt många studier för att få till stånd en meningsfull konfiguration som har potential att fördjupa förståelsen av det undersökta fenomenet (jfr Petticrew, 2015).

### Vad är utbildningsmässigt önskvärt?

Konfigurativa översikter har potential att bidra till diskussioner om vad som är utbildningsmässigt önskvärt i skolan och förskolan. Låt mig illustrera denna potential genom två konkreta exempel som båda rör inkluderingsfrågor. Det första exemplet tar sin utgångspunkt i Nilholm och Göranssons (2015) systematiska översikt av forskningen om inkludering. Denna översikt baseras i flera avseenden på tillvägagångssätt som är utmärkande för

<sup>3</sup> Även om konfigurativa och aggregativa översikter har påtagliga skillnader är det viktigt att understryka att de flesta översikter baseras på både konfigurativa och aggregativa element, och det finns översikter som kan placeras in mitt emellan dessa båda ytterligheter (t.ex. Snilstveit, Oliver, & Vojtkova 2012; Westhorp m.fl., 2014).

konfigurativa format och skiljer sig därmed från mycket annan sekundärforskning inom området. Det finns till exempel en rad metaanalyser från anglosaxiska länder som utvärderar effekterna av olika inkluderingsinsatser (t.ex. Almqvist, Malmqvist, & Nilholm, 2015; Mitchell, 2014). För lärare är det givetvis angeläget att få svar på vad som fungerar i denna fråga—vilka arbetssätt och metoder som främjar inkludering i undervisningen. Men en minst lika viktig fråga i detta sammanhang är alltså som vad som ska räknas som fungerande (jfr Biesta, 2007; Bridges, 2008). För lärare är det lika angeläget att överväga vilket inkluderingsbegrepp som är önskvärt sett ur ett vidare bildningsperspektiv. Men det är en fråga som konventionella översikter av förklarliga skäl inte kan svara på. Evidens som genereras av den aggregativa logiken kan enligt Hammersley (2009) endast vara för eller emot de arbetssätt och metoder som undersöks.

Konfigurativa översikter kan dock utvecklas mer följsamt mot denna komplexitet i lärares arbete (jfr Levinsson & Prøitz, 2017). I Nilholm och Göransson (2015) översikt inbegrips såväl teoretiska som empiriska studier av olika karaktär för att belysa frågan: ”Vilken betydelse ges begreppet inkludering inom forskningen?” (s. 6). Svaren på vad inkludering ”är” kan enligt Nilholm och Göransson relateras till vilka teoretiska resurser och metoder som används i studierna vilka kategoriseras i relation till fyra olika definitioner av inkludering: (1) inkludering är när elever i svårigheter placeras i det vanliga klassrummet; (2) inkludering är när sociala eller kunskapsmässiga behov tillfredsställs hos elever i svårigheter; (3) inkludering är när sociala eller kunskapsmässiga behov tillfredsställs hos alla elever; (4) inkludering är när gemenskaper med specifika egenskaper skapas.

Den viktigaste implikationen av den påvisade variationen i inkluderingsbegrepp är enligt Nilholm och Göransson att verksamma ”inom ramen för policy-processer och praktik tydliggör vad som avses med inkludering” (s. 23). Resultaten av översikten framstår alltså som ett relevant kunskapsbidrag som tänkbart kan bilda underlag för omdömen gällande vilket inkluderingsbegrepp som är önskvärt i förhållande till bland annat styrdokumentens föreskrifter om att undervisning ska främja *alla* barns och elevers utveckling och lärande (t.ex. SFS 800:300, kap 1 §).

Konfigurativa översikter har också potential att utforska hur olika inkluderingsstrategier tillämpas och kommer till uttryck i skolans och förskolans verksamhet. Nilholm och Göransson (2015) översikt har inte detta syfte. Men det skulle vara möjligt att genomföra en konfigurativ översikt som specifikt fokuserar studier av *hur* lärare använder inkluderande arbetssätt och metoder samt vilka pedagogiska och didaktiska konsekvenser användandet kan få i olika sammanhang. En sådan konfigurativ översikt skulle, för att nämna ytterligare ett konkret exempel, kunna belysa de undervisningsstrategier som baseras på olika aspekter av formativ bedömning och som lyfts fram som gynnsamma för att tillfredsställa kunskapsmässiga behov hos elever i svårigheter (t.ex. Almqvist, Malmqvist, & Nilholm, 2015; Mitchell, 2014). Konfigurationen av studierna skulle i denna skisserade översikt baseras på antagandet om att olika ansatser och metoder potentiellt ”fångar” skilda dimensioner av hur lärare använder formativ bedömning (jfr Levinsson, 2015). Resultaten från tidigare forskning visar också att formativ bedömning kan tillämpas på en rad olika sätt: ”lärarcentrerad”, ”elevcentrerad”, ”ytligt”, ”fördjupat”, ”konvergent”, ”divergent”, ”bokstavligt” och ”instrumentellt” (Black & Wiliam, 2009; Marshall & Drummond, 2006; Torrance & Pryor, 2001; Torrance, 2007). Huruvida dessa begrepp går in i varandra eller inte är upp till

den konfigurativa översikten att utforska. Resultaten växer alltså fram på begreppslig nivå i takt med att syntesen fortskrider (Gough & Thomas, 2012).

Översikten hade sannolikt uppmärksammat den grupp av fallstudier som pekar på att formativ bedömning kan användas på ett instrumentellt sätt i vissa kontexter (se t.ex. Hume & Coll, 2009; Marshall & Drummond, 2006; Torrance, 2007). Dessa studier visar att formativ bedömning kan ge upphov till undervisningskulturer som gör eleverna mer beroende av läraren och begränsar deras tolkningsutrymme i klassrummet. Synliggörandet av mål och kriterier tycks framförallt prägla elevernas lärandeupplevelser på bekostnad av ett mer självständigt utforskande av ämnesinnehållet. Eleverna lär sig alltså främst själva bedömningspraktiken—vissa elever blir till exempel skickliga på att framställa sitt eget och andras kunnande i relation till fastställda mål och kriterier. Resultaten från dessa studier utgör exempel på att satsningar på att förbättra utsatta elevers kunskapsresultat under vissa omständigheter skulle kunna ge upphov till undervisningspraktiker som många parter i skolan förmodligen skulle betrakta som mindre önskvärda. Huruvida syntesen av övriga studier inom området skulle visa på andra pedagogiska och didaktiska verkningar låter jag vara osagt. Men det skulle alltså vara möjligt att designa en konfigurativ översikt som utforskar hur inkluderande arbetssätt och metoder används och som därmed kan bilda underlag för bedömningar om vilka praktiker som är önskvärda.

Sammantaget har jag alltså argumenterat för att systematiska översikter både kan och bör adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt i skolan och förskolan. Jag har lyft fram konkreta exempel på hur konfigurativa översikter kan utformas för att stödja lärares professionella omdöme i sådana frågor vad det gäller såväl undervisningens mål som medel. Jag undrar dock om representanter för DCU, KSU och SKOLFI anser att mina argument gör det angeläget att utveckla arbetet med systematiska översikter i denna riktning?

## Om författaren

Magnus Levinsson är lektor vid Högskolan i Borås. E-post: magnus.levinsson@hb.se

## Referenser

- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Anderson, L. M., Oliver, S., Michie, S., Rehfuss, E., Noyes, J., & Shemiilt, I. (2013). Investigating complexity in systematic reviews of interventions by using a spectrum of methods. *Journal of Clinical Epidemiology* 66(11), 1223–1229. doi:10.1016/j.jclinepi.2013.06.014
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesizing of qualitative research: a critical review. *BMC Medical Research Methodology* 9(59), 1–11. doi:10.1186/1471-2288-9-59
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57(1), 1–22.
- Biesta, G. (2010). Why “what works” still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491–503.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Bridges, D. (2008). Evidence-based reform in education: a response to Robert Slavin. *European Educational Research Journal* 7(1), 129–133.
- Bridges, D., Smeyers, P., & Smith, R. (Red.). (2009). *Evidence-based education. What is evidence? What Basis? Whose policy?* Chichester: Blackwell Publishing.
- Campbell Collaboration. (2014). *Campbell Systematic Reviews: Policies and Guidelines* Campbell Systematic Reviews 2014: Supplement 1.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., ... Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology* 2006 6(35), 1–13.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Red.). (2012a). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012b). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews* 1(28), 1–9..
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *Learning from research: systematic reviews for informing policy decisions: a quick guide. A paper for the Alliance for Useful Evidence*. London: Nesta.
- Gough, D., & Thomas, J. (2012). Commonality and diversity in reviews. I D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Red.). *An introduction to systematic reviews* (35–65). London: Sage.
- Gough, D., Tripney, J., Kenny, C., & Buk-Berge, E. (2011). *Evidence informed policy in education in Europe: EIPEE final project report*. London: EPPI-Centre.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine* 61, 417–430.
- Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. I G. Thomas & R. Pring (Red.). *Evidence-based practice in education* (133–149). Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. (2009). What is evidence for evidence-based practice? I. H. U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Red.), *Evidence-based practice—modernising the knowledge base of social work* (139–150). Opladen: Budrich.
- Higgins, J. P. T., Altman, D. G., & Sterne, J. A. C. (2011). Chapter 8: Assessing risk of bias in included studies. I J. P. T. Higgins and S. Green (Red.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* (rev. March 2011). The Cochrane Collaboration.
- Hume, A. & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269–290.
- Keiner, E. (2004). Educational research between science and policy. *European Educational Research Journal* 3(2), 513–518.
- Lenihan, A. (2013). *Lessons from abroad. International approaches to promoting evidence-based social policy*. London: Alliance for Useful Evidence.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.
- Levinsson, M. (2015). *Kartläggning och sammanställning av forskning i Norden*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Levinsson, M. & Prøitz T. S. (2017). The (non-)use of configurative reviews in education. *Education Inquiry*, doi: 10.1080/20004508.2017.1297004
- Marshall, B. & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Abingdon and New York: Routledge.
- Moos, L. (2006). A real change or a change in rhetoric? Comments to two OECD reviews on educational research: United Kingdom in 2002 and Denmark in 2004. I Schuller, T., Jochems, W., Moos, L. & Van Zanten, A. Evidence and policy research. *European Educational Research Journal* 5(1), 57–61.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2015). *Forskningen om inkludering - en smart översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- O'Connor, D., Green, S., & Higgins, J. P. T. (2011). Chapter 5: Defining the review question and developing criteria for including studies. I J. P. T. Higgins & S. Green (Red.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* (rev. March 2011). The Cochrane Collaboration.
- Oliver, S., Harden, A., Rees, R., Shepherd, J., Brunton, G., Garcia, J., & Oakley, A. (2005). An emerging framework for integrating different types of evidence in systematic reviews for public policy. *Evaluation* 11(4), 428–46.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: CERI.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petticrew, M. (2015). Time to rethink the systematic review catechism? Moving from “what works” to “what happens”. *Systematic reviews* 4(1), 1–9.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Snilstveit, B., Oliver, S., & Vojtkova, M. (2012). Narrative approaches to systematic review and synthesis of evidence for international development policy and practice. *Journal of Development Effectiveness* 4(3), 409–429.
- Thomas, G. & Pring R. (Red.) (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H. (2007). Assessment "as" learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Wollscheid, S. & Opheim, V. (2016). Knowledge brokering initiatives in education: a systematic map of the Nordic countries. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2(1), 1–18.