

Evidensbaserad och kunskapsbaserad pedagogik

Specifika metoder, generella problem

INGEMAR BOHLIN

Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet

Trots vad Ann-Carita Evaldsson och Claes Nilholm inledningsvis skriver i sitt inlägg ovan gäller en hel del av deras kritiska synpunkter innehållet i min artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige* (Bohlin 2010) snarare än redaktionens agerande. Jag är därför tacksam över att redaktören har gett mig möjlighet att besvara denna del av deras kritik.

Evaldsson och Nilholm anser att jag har brutit mot god forskningssed, eller åtminstone mot akademisk etikett, genom att underkänna deras artikel (Evaldsson & Nilholm 2009) utan att ge ett enda argument. I min text (Bohlin 2010) ger jag deras artikel både erkännande och kritik, och argument till stöd för reservationerna står faktiskt att läsa i texten. Jag ger dock gärna Evaldsson och Nilholm rätt i att argumenteringen är alltför kortfattad för att ge något uttömmande stöd för det kritiska omdömet. I vad som följer tar jag tillfället i akt att utveckla och nyansera resonemanget. De frågor som kommer att beröras är av betydelse långt bortom akademiska skärmytslingar.

Allra först, dock, några ord för nytillkomna läsare om vad som utlöst Evaldssons och Nilholms missnöje. I inledningen till min artikel skriver jag att

ingen svensk utbildningsforskare tycks ha orienterat sig i debatten om metaanalys, systematiska översikter och andra format för syntes av empiriska studier. (s 166)

I en åtföljande not säger jag att Evaldssons och Nilholms artikel är »den mest substantiella diskussion av evidensbaserad pedagogik» jag känner till på svenska, men att den samtidigt exemplifierar svenska utbildningsforskares »fortsatta obenägenhet att sätta sig in i ämnet». ¹ I en lång avslutande not förs ett resonemang, som jag kommer att utveckla nedan, om vissa brister i deras analys.

EVIDENSBASERAD OCH KUNSKAPSBASERAD PRAKTIK

Avståndet mellan pedagogisk forskning och lärares praktik uppfattas ofta som ett allvarligt problem, inte bara för utbildningens kvalitet utan även för forskningens legitimitet, och olika sätt att komma till rätta med problemet har länge diskuterats. På senare år har kravet att pedagogisk praktik utformas i enlighet med resultaten av vetenskapliga undersökningar blivit alltmer uttalat, både internationellt och i Sverige. Till de konkreta uttrycken för denna tendens hör den ökade vikt som myndigheter och andra organ lägger vid

översikter av aktuell pedagogisk forskning.² Ett annat uttryck för samma ambition är det uppdrag att genomföra en utbildning i forskningsbaserade åtgärdsprogram mot mobbning, som regeringen 2007 gav Myndigheten för skolutveckling.³

Evaldssons och Nilholms artikel är en kritisk granskning av detta initiativ. Författarna ställer angelägna frågor om vilka konsekvenserna kan bli av att statsmakterna på detta sätt försöker styra verksamheten i svenska skolor. Initiativet bygger, anser författarna, på föreställningar om produktion, sammanställning och tillämpning av vetenskaplig kunskap som hör hemma i en förlegad positivistisk tradition.

Ett viktigt led i Evaldssons och Nilholms analys utgörs av en jämförelse mellan tre rapporter som alla behandlar effekterna av olika åtgärdsprogram mot mobbning. En av rapporterna är en kartläggning (Myndigheten för skolutveckling 2007) som genomfördes på ett tidigt stadium av detta myndighetsinitiativ. De övriga två sammanställningarna har genomförts av norska respektive en australiensisk forskare (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes 2006, Rigby 2002). Länkar till båda ges på de sidor på Skolverkets hemsida där initiativet redovisas.

Av jämförelsen framgår att rapporternas resultat pekar i olika riktningar. Sådana skillnader brukar föreligga mellan översikter av forskningsrön, framhåller Evaldsson och Nilholm, eftersom varje sammanställning bygger på en specifik uppsättning antaganden. Bristen på överensstämmelse mellan de slutsatser som dras i dessa översikter kan helt enkelt tjäna som illustration till att det ligger i forskningens natur att »olika tolkningsmöjligheter alltid föreligger» (s 72). Användningen av kunskapsöversikter som ett redskap för systematisering av vetenskapliga resultat bygger tvärt om på föreställningen att »forskarsamhället skulle kunna enas om en enda beskrivning av verkligheten och att det också är ett eftersträvänsvärt tillstånd» (s 70). Ett grundläggande antagande bakom dessa ansträngningar är, annorlunda uttryckt, att det är möjligt att med empiriska studier visa »att något specifikt är rätt och riktigt» (s 79).

Evaldssons och Nilholms slutsats är att lärare inte bör tvingas att tillämpa forskningsresultat som torgförs med falska objektivitetsanspråk. Lärare bör kritiskt granska studier av relevans för deras praktik och aktivt delta i samtal om undersökningarnas förtjänster och begränsningar. Problem som mobbning hanteras bäst lokalt, i beslutsprocesser i vilka såväl elever som lärare är delaktiga. Mot teknokratisk centralstyrning och kontroll ställer Evaldsson och Nilholm ett demokratiskt ideal.

Skolverkets uppdrag att samla in och ge spridning åt ny kunskap om åtgärdsprogram mot mobbning är ett tydligt exempel på de ansträngningar myndigheter och andra aktörer gör för att garantera att skolornas verksamhet bygger på vetenskapligt kunnande. Lika uppenbart är att begreppet evidensbaserad praktik har sitt ursprung i en strävan av detta slag. Inom utbildningsväsendet liksom inom andra samhällssektorer i länder världen över, har evidensbaserad praktik blivit ett honnörssord. Den starka ställning som »evidensrörelsen» på senare år uppnått är i hög grad ett resultat av breda strömningar i det moderna samhället. Härav följer emellertid inte att varje

initiativ som tas för att stärka kvaliteten i vård, skola och omsorg sker i överensstämmelse med det evidensbaserade konceptet. I vad mån det konkreta fall Evaldsson och Nilholm diskuterar bör betraktas som ett exempel på evidensbaserad pedagogik är inte givet.

Inledningsvis formulerar sig Evaldsson och Nilholm försiktigt om hur representativt regeringsuppdraget är för ansträngningar att etablera evidensbaserad praktik. De noterar att termen *evidensbaserad pedagogik* inte används i det pressmeddelande utbildningsdepartementet sände ut, och att uppdraget presenterades som en satsning på »forskningsbaserade» och »utvärderade» program mot mobbning. Författarna anser ändå att initiativet är ett uttryck för den evidensbaserade pedagogikens logik. Det primära syftet med deras artikel är att »kritiskt diskutera idén om evidensbaserad» (s 66).

Regeringsbeslutet ifråga (U2007/1205/S) har rubriken »Uppdrag om utbildningssatsning i forskningsbaserade åtgärdsprogram mot mobbning i skolan». I texten återkommer termen *forskningsbaserad* och de besläktade begreppen *utvärderad*, *kvalitetssäkrad* och *evidensbaserad*, utan att några klara skillnader i innebörd framgår. Mönstret är detsamma i de rapporter som har utarbetats inom ramen för detta uppdrag: termen *evidensbaserad* förekommer, men det sker endast sporadiskt och utan att den lyfts fram som betydelsebärande (Skolverket 2009, 2011a, b).⁴

Idén om evidensbaserad praktik springer ur evidensbaserad medicin (EBM), ett koncept vars genomslag inom hälso- och sjukvård varit oerhört starkt i stora delar av världen. EBM lanserades som ett nytt paradigm i början av 1990-talet, men dess förespråkare gjorde inte gällande att medicinsk praktik dessförinnan inte hade bedrivits på vetenskaplig grund. Budskapet var i stället att metoderna behövde förbättras: kliniska prövningar av medicinska interventioners effekter uppvisade alltför ofta metodologiska brister, rigorösa procedurer borde tillämpas vid sammanställning av resultat av serier av studier, och kliniska riktlinjer borde systematiskt användas för att påskynda implementeringen av ny kunskap i medicinsk praktik. Två metoder för produktion av robust medicinsk kunskap lyftes fram i den ursprungliga programförklaringen: randomiserade kontrollerade kliniska prövningar och metaanalys. Senare har systematiska översikter, ett format som utvecklats ur metaanalys, etablerats som en tredje, minst lika viktig metod.

De initiativ som under de senaste 10–15 åren tagits för att sprida det evidensbaserade konceptet till socialt arbete, utbildning och andra områden har i stor utsträckning byggt på dessa tre metoder. Begreppet evidensbaserad praktik har alltså en mer specifik innebörd än de besläktade termerna *kunskapsbaserad* eller *forskningsbaserad praktik*, och är inte heller synonymt med *kvalitetssäkring*, *utvärdering*, *dokumentation* eller *uppföljning*, som alla är vanligt förekommande signalord.

En del kritiker av försöken att införa evidensbaserad praktik inom socialt arbete använder därför termen *kunskapsbaserad praktik* som beteckning för en alternativ hållning (se Bryderup 2008). Evidensrörelsens expansion kantas av kontroverser, just för att nyckelbegreppet *evidens* avser en mycket specifik typ av kunskap, inte vetenskapligt stöd i allmänhet.⁵

ÖVERSIKTER AV FORSKNINGRESULTAT

Givet Evaldssons och Nilholms ambition att granska de antaganden idén om evidensbaserad praktik bygger på, vore det rimligt att de, vid sidan om en polemisk artikel (Biesta 2007), hade använt sig av litteratur om det evidensbaserade konceptet eller texter i vilka dess förespråkare kommer till tals. Hade de gjort det kunde de ha upptäckt att fördelar och nackdelar med att översikter utarbetas, jämfört med att praktiker tillägnar sig förmågan att läsa primärstudier kritiskt, har varit föremål för en hel del diskussion inom evidensrörelsen (se t ex Bohlin 2011, 47 f).

I en tidig fas av EBM:s utveckling betonades läkares förmåga till kritisk granskning (»critical appraisal»), men av pragmatiska skäl har långt större vikt senare lagts vid att praktiker ges tillgång till väl genomförda översikter. Vilken av dessa två modeller som än prioriteras är det uppenbart att praktiker som – utan tillgång till goda översikter eller annat stöd – på egen hand förutsätts kunna leta upp primärstudier av relevans för sin praktik och kritiskt granska dem, befinner sig i en mycket svår situation. Detta gäller läkare såväl som socionomer, lärare och andra kategorier av praktiker.

Om författarna hade varit mer förtrogna med litteraturen om evidensbaserad pedagogik skulle de kanske också ha känt till de initiativ som har tagits för att utveckla formatet för systematiska översikter så att även resultaten av kvalitativa studier kan ingå. Enligt Evaldsson och Nilholm ges randomiserade experiment högsta prioritet i evidensbaserade sammanställningar, medan studier utförda med kvalitativa metoder utesluts. Så ser verkligen den evidenshierarki ut som somliga forskare utan modifikation velat importera till utbildningsvetenskapen.⁶ Som framgår av min artikel har dock initiativ tagits för att systematiska översikter ska inkludera såväl kvalitativa som kvantitativa studier.

Evaldssons och Nilholms argument på denna punkt, att empiriska resultat av uppenbar relevans för pedagogisk praktik förkastas på principiella metodologiska grunder inom det evidensbaserade programmet, följer på en sammanfattning av etnografiska studier av interaktion mellan unga personer i skolmiljö. Att författarna presenterar en sådan sammanfattning illustrerar och bekräftar en tes jag driver i min artikel. Oavsett vilken teoretisk ståndpunkt man intar till behovet och nyttan av översikter av läget inom olika forskningsområden är sådana sammanfattningar oundgängliga i vetenskaplig praktik. Man må hävda att det ligger i forskningens natur att olika översikter av ett givet område når motstridiga resultat, att man inte vetenskapligt kan visa att ett visst sätt att förstå verkligheten är mer välgrundat än något annat, och att konsensus inte ens är ett mål att sträva efter.

I deras professionella praktik är det inte mindre viktigt för dem som förfäktar dessa åsikter än för andra forskare, att resultat av studier inom områden de verkar inom eller kommer i kontakt med sammanfattas på ett adekvat sätt. Detta är nödvändigt av vad som skulle kunna kallas ett internt skäl, att ny forskning ska kunna bygga vidare på tidigare studier, det vill säga att en kumulativ utveckling ska kunna äga rum.

Ofta föreligger dessutom ett externt skäl, att resultatens innebörd och relevans för praktiker bör förmedlas tydligt. Detta externa skäl gör sig uppenbart gällande i Evaldssons och Nilholms fall, eftersom budskapet är att en annan typ av studier än de som har uppmärksammats i andra översikter av forskning av relevans för mobbningsproblemet kan vara av större betydelse för vad som kan och bör göras för att komma till rätta med problemet.

Varje försök att bygga upp en evidensbaserad praktik kräver synteser av relevanta empiriska studier. Det finns skäl att betrakta de metoder som används för att genomföra dessa synteser som den centrala komponenten i det evidensbaserade konceptet. Även forskare som är kritiska till idén om evidensbaserad praktik tillämpar dock specifika kriterier i sina översikter av forskningsfält. Vilken bild av ett forskningsfält som framträder i en översikt betingas i stor utsträckning av den metod som har tillämpats i syntesen. Hur man än ställer sig till evidensbaserad praktik är frågan om sådana metoders förtjänster och begränsningar av stor vikt.

För att kunna värdera olika metoders relativa styrka krävs kunskap om hur de är utformade. Det är till exempel av betydelse att texter som rubriceras som kunskapsöversikter brukar följa ett mycket öppnare, mindre formaliserat och väldefinierat format än dem som har utvecklats inom evidensrörelsen. De översikter av aktuell forskning som Skolverket och andra myndigheter låter genomföra är sällan systematiska översikter, och metaanalyser brukar inte ingå.

Evaldsson och Nilholm kallar konsekvent de tre rapporter om åtgärdsprogram mot mobbning som de ställer mot varandra för metaanalyser. Beteckningen, som de aldrig definierar, är inte adekvat i något av fallen. Den australiensiska rapporten (Rigby 2002), som av sin författare betecknas som en »meta-evaluation», har en hel del gemensamt med systematiska översikter, men är inte något försök att följa detta format.

Inte heller den norska rapporten (Nordahl m fl 2006) är någon systematisk översikt, även om ett visst släktskap existerar.⁷ Den svenska rapporten (Myndigheten för skolutveckling 2007) är, som framgår av Evaldssons och Nilholms beskrivning, en sammanställning av material som företrädare för programmen anser ger stöd för att åtgärderna har positiva effekter. Tillvägagångssättet avviker kraftigt från såväl systematiska översikter som metaanalyser.

Lämpligast för den svenska rapportens del förefaller de allmänna benämningarna *granskning* och *kartläggning*, som användes när den lades fram. Samtliga tre rapporter skulle dock kunna betraktas som *kunskapsöversikter*. Utan distinktioner mellan metaanalys, systematiska översikter, kunskapsöversikter och andra syntesformat är det, som jag påpekar i den avslutande noten i min artikel, svårt att föra en meningsfull diskussion om hur empiriska resultat kan och bör sammanfattas.

Som jag redan framhållit är de frågor Evaldsson och Nilholm ställer angelägna. Om vetenskapliga studier entydigt visar att en viss hållning gentemot mobbning eller andra problem i skolan har gynnsamma effekter, talar starka skäl för att en sådan hållning allmänt bör intas bland lärare. Elever, föräldrar och övriga medborgare har till och med rätt att kräva att så sker. Ju svårare det

är att dra entydiga slutsatser av existerande forskning, desto mindre berättigade är dock alla försök att från departements- eller myndighetsnivå styra verksamheten. Oavsett det vetenskapliga underlagets karaktär kan den minskade autonomi för praktiker, som stärkt centralstyrning medför, dessutom ge allvarliga konsekvenser. Hotet mot professionellt omdöme har ägnats stor uppmärksamhet bland läkare, socionomer och andra grupper som berörs av initiativ som tas för att bygga upp en evidensbaserad praktik.

Vad jag i detta inlägg försökt visa är att den diskussion Evaldsson och Nilholm inlett om sådana frågor skulle vinna åtskilligt på en större förtrogenhet med den svenska och internationella litteraturen om evidensbaserad praktik än den deras artikel uppvisar. När svenska forskare kritiserar evidensrörelsens intåg i socialt arbete tycks det vara en självklarhet att litteratur som specifikt behandlar evidensbaserad praktik diskuteras (se t ex Bergmark & Lundström 2006). Svenska utbildningsforskare har all anledning att följa detta exempel.

AVSLUTANDE KOMMENTARER

Innan jag avslutar detta inlägg skulle jag vilja ge en egen sammanfattning av huvudlinjerna i den argumentation jag för i min artikel. Det är ett missförstånd att artikeln är en plädering för evidensbaserad pedagogik. Att jag har reservationer gentemot randomiserade experiment inom pedagogik torde framgå. Jag har inte argumenterat för att pedagogisk forskning bör syntetiseras med hjälp av metaanalyser eller det format som har varit det etablerade i systematiska översikter. Inte heller har jag tagit till uppgift att redogöra för metodologiska genombrott av det slag Evaldsson och Nilholm efterlyser. Vidare fyller den passage de framställer som analysens utfall ingen sådan funktion, utan ingår i en sammanfattande beskrivning av existerande metoder.

För dessa författare framstår artikelns »retoriska figur» som försåtlig. Riktigt läst innehåller argumentationen inga försåtliga drag. Dess huvudpunkter kan sammanfattas som följer:

1. Forskare har starka skäl att sammanfatta egna och andras resultat. Detta gäller i alla discipliner och oberoende av epistemologiska preferenser. Forskare som anser sig frambringa idiografisk kunskap, i motsats till nomotetisk, utgör till exempel inga undantag. Inom många fält syntetiseras empiriska resultat inte bara av interna utan även av externa skäl

2. Ett brett spektrum av metoder tillämpas vid syntes av empirisk forskning. Informella, spontant framvuxna rutiner har utmanats av formella metoder som, efter att ha utvecklats inom kvantitativ samhällsvetenskap, blivit ett centralt redskap i det evidensbaserade konceptets tjänst. I förlängningen av denna tradition, och delvis i opposition mot den, har formaliserade metoder för syntes av kvalitativa data utformats.

3. Inget av de principiella argument mot formalisering av metoder för syntes av utbildningsvetenskapliga studier som har framförts är hållbart. Frågan är inte om explicit formulerade kriterier bör eller inte bör tillämpas i synteser av utbildningsvetenskaplig forskning. Frågan är i stället vilken typ och grad av

formalisering av kriterier och procedurer som gynnar respektive motverkar översiktens tillförlitlighet och användbarhet.

4. Svenska utbildningsforskare har därför all anledning att orientera sig om existerande syntesmetoder. Det vore olyckligt om kopplingen till evidensrörelsen skulle fortsätta att utgöra ett hinder för att så sker.

Översikter av resultat av vetenskapliga studier, inom och utanför akademien, ger upphov till intressanta vetenskapsteoretiska och -sociologiska frågor vars praktiska och politiska betydelse ofta är avsevärd. Vilka fördelar ger explicita kriterier och formaliserade procedurer för synteser framför informella, implicita rutiner av det slag som traditionellt har tillämpats i många discipliner? Kan endast kvantitativa data syntetiseras enligt explicita procedurer utan att innehållet förvrängs? Vari består i så fall det som är specifikt för kvalitativa data, och vilka blir implikationerna för de synteser som ständigt presenteras, av interna såväl som externa skäl? Med evidensrörelsens expansion in i utbildningsvetenskapen, där den kvalitativa traditionens ställning är stark, ställs sådana frågor på sin spets.

Eftersom synteser av forskningsrön utgör en förutsättning för vetenskaplig kumulativitet existerar i alla discipliner institutionaliserade krav om att översikter ges, bland annat i avhandlingar och i ansökningar om forskningsmedel. Vetenskaplig kumulativitet har, som jag påpekade i min artikel, en normativ aspekt. Användningen av vetenskaplig kunskap utanför akademien är likaså föremål för normativa överväganden. Med vilka medel vetenskaplig kumulativitet kan och bör uppnås inom forskarsamfundet uppfattas ofta som en intern angelägenhet, och utbildningsforskare må välja att ignorera eller avfärda argument av det slag min artikel innehåller. Det står dem fritt att hålla fast vid status quo, att fortsätta att utarbeta översikter »för lösa boliner», som Evaldsson och Nilholm uttrycker saken. Användningen av vetenskaplig kunskap i pedagogisk praktik är däremot i hög grad en angelägenhet för politiker och myndigheter.

Vid sidan om de metodologiska och epistemologiska frågor, som min egen forskning fokuserar, existerar alltså en uppsättning praktiska och politiska frågor som rör användningen av utbildningsvetenskaplig kunskap. Det är denna typ av frågor Evaldsson och Nilholm diskuterar. Deras kritik av Skolverkets uppdrag om åtgärdsprogram mot mobbning måste kopplas till konstruktiva förslag. Vilka initiativ bör kommuner och myndigheter ta för att lärares praktik i större utsträckning ska bygga på god vetenskaplig grund? Att uppmana lärare att läsa primärlitteraturen kritiskt, utan att föreslå organisatoriska förändringar, är att lämna såväl lärare som elever i sticket. Det är i praktiken att försvara status quo även på detta område.

Teoretiska redskap, ett rikt empiriskt material och en uppsättning viktiga distinktioner existerar som kan hjälpa oss att besvara de frågor evidensbaserad praktik ger upphov till. Den internationella litteraturen är omfattande, och även i Skandinavien har studier ägnats det evidensbaserade konceptets konkreta uttryck i professionell praktik, i första hand inom medicin och socialt arbete (Bohlin och Sager, 2011, är en ingång). Diskussionen om evidensbaserad pedagogik i Sverige har knappt inletts.

NOTER

1. En artikel av Christer Fritzell (2009) ges samma blandade omdöme i denna not. Jag välkomnar även Fritzells artikel som ett tecken på att en seriös svensk diskussion om evidensbaserad pedagogik nu kan ta sin början, men markerar samma förbehåll som gentemot Evaldsson och Nilholm. Fritzell för ett utmärkt teoretiskt resonemang om kvalitativa studiers generaliserbarhet, och kopplar detta till den syn på tillämpning av vetenskaplig kunskap som kommer till uttryck i evidensbaserad pedagogik. Däremot diskuterar han inte de rutiner för att syntetisera och implementera kunskap som används inom evidensrörelsen.
2. Se Sundberg (2009, särskilt s 64) för konkreta uppgifter om hur kraftigt antalet utbildningspolitiskt relevanta kunskapsöversikter har ökat sedan mitten av 1990-talet, såväl internationellt som i Sverige.
3. När Myndigheten för skolutveckling lades ned överfördes uppdraget till Skolverket. De insatser som genomförts inom uppdragets ram redovisas på Skolverkets hemsida, se www.skolverket.se/sb/d/2470 och de sidor man därifrån kan klicka sig vidare till.
4. I Myndigheten för skolutveckling (2007) används termen dock inte alls.
5. För en diskussion av det evidensbaserade konceptets framväxt inom medicinsk forskning och praktik, och dess expansion till andra samhällssektorer, se Bohlin (2011).
6. Inom medicin har traditionella evidenshierarkier börjat överges till förmån för typologier i vilka randomiserade kliniska prövningar inte alltid ges högsta prioritet.
7. I den avslutande delen av denna rapport förespråkas kunskapsbaserad praktik i skolorna, och även begreppet *evidensbasert* används (Nordahl m fl 2006 155 ff).

LITTERATUR

- Bergmark, A. & Lundström, T. 2006: Mot en evidensbaserad praktik? Om färdriktningen i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 13(2), 99–113.
- 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.
- Bohlin, I. 2010: Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 164–186.
- Bohlin, I. 2011: Evidensbaserat beslutsfattande i ett vetenskapsbaserat samhälle: Om evidensrörelsens ursprung, utbredning och gränser. I I. Bohlin & M. Sager (red): *Evidensens många ansikten: Evidensbaserad praktik i praktiken*. Lund: Arkiv.
- Bohlin, I. & Sager, M. (red) 2011: *Evidensens många ansikten: Evidensbaserad praktik i praktiken*. Lund: Arkiv.
- Bryderup, I.M. (red) 2008: *Evidence based and knowledge based social work: Research methods and approaches in social work research*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Evaldsson, A-C. & Nilholm, C. 2009: Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 65–82.
- Fritzell, C. 2009: Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.
- Myndigheten för skolutveckling, 2007: Granskning av utvärderingar av program mot mobbning. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red) 2006: *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Rigby, K. 2002. *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department.
- Skolverket 2009: *På tal om mobbning – och det som görs. Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011a: *Utvärdering av metoder mot mobbning*. (Rapport 353) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011b: *Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Sundberg, D. 2009: *Evidens i utbildningspolitiken. En kartläggning och analys av policyrelevanta kunskapsöversikter*. (Utbildningsdepartementets skriftserie, Rapport nr 10) Stockholm: Utbildningsdepartementet.