

Systematik och reflektion

Om att sammanställa forskning

*Claes Nilholm, Åsa Hirsh, Ingrid Olsson,
Daniel Sundberg & Henrik Román*

ON BEING SYSTEMATIC AND REFLECTIVE WHEN COMPILING RESEARCH. The purpose of this article is to demonstrate the importance of compilations of research being both systematic and reflective. The general point about the importance of reflection is illustrated by describing how a specific approach to compiling research, SMART (Systematic Mapping and Analysis of Research Topographies), has been used. SMART is based on a pragmatic perspective. This entails an openness to different scientific research traditions. The pragmatic starting point also means that compilations of research are linked to questions about how society and democracy can be developed. In this article, we describe how the approach has been used to compile research on 1) inclusion and 2) teaching, respectively. Finally, the article discusses 1) the importance of compilations of research being both systematic and reflective 2) the question of how we should understand the increasing number of research reviews in the field of education science and 3) implications of the reasoning in the article for policy and practice.

Keywords: review, overview, compilation, SMART, teaching, inclusion, systematic, reflective.

Claes Nilholm är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. E-post: claus.nilholm@edu.uu.se

Åsa Hirsh är docent i pedagogik och lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. E-post: asa.hirsh@gu.se

Ingrid Olsson är docent i pedagogik och lektor i didaktik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. E-post: ingrid.olsson@edu.uu.se

Daniel Sundberg är professor i pedagogik vid Institutionen för didaktik och lärares praktik vid Linnéuniversitetet. E-post: daniel.sundberg@lnu.se

Henrik Román är lektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. E-post: henrik.roman@edu.uu.se

Inledning

Det finns flera skäl till att det blivit allt vanligare med forskningsöversikter inom det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet. För det första ökar antalet empiriska studier. Det betyder att det finns mer forskning att sammanställa och också att nya forskningsfält växer fram där kunskapsläget behöver ses över. För det andra har evidensrörelsens förespråkande av systematiska forskningsöversikter haft genomslag. För det tredje kan det möjligen vara så att medvetenheten om vikten att vara tydlig med ett vetenskapligt arbetes kunskapsbidrag inneburit att kravet på att tidigare forskning sammanställs fått mer genomslag. Nu är inte forskningsöversikter något nytt fenomen och traditionellt har forskning sammanställts för att ge en bakgrund till och tolkningsram för utbildningsvetenskapliga studier och internationella så kallade "handbooks" har producerats för att ge en översikt över kunskapsläget inom olika fält. Det kan dock sägas ha skett en påtaglig förändring under senare år då mängden forskningsöversikter ökat närmast lavinartat (se t ex Gough & Thomas 2016). Det är givetvis betydelsefullt att skapa en överblick över kunskapsområden och visa på behov av fortsatt forskning. Det är inte heller speciellt kontroversiellt att hävda att forskningsöversikter bör vara systematiskt genomförda i den meningen att det ska vara tydligt hur och på vilka grunder litteratur söks och hur den kartlagts och analyserats. Ändå finns det meningsskiljaktigheter vad gäller hur översikter bör genomföras, av vem och för vilka syften (Gough & Thomas 2016). Det finns samtidigt en framväxande kritik mot utbildningsvetenskaplig forskning generellt och pedagogisk forskning specifikt såtillvida att den inte anses bidra i tillräckligt hög grad till att utveckla arbetet i skolan (se Hargreaves 1996, för ett tidigt exempel). Det finns också en stark kritik av denna kritik (se t ex Ball 2001; Biesta 2007; McLure 2005) vilken menar att sådana krav på forskningen kan leda till en instrumentalisering både av forskning och av lärares arbete. En hel del av kritiken mot utbildningsvetenskaplig forskning har förts fram inom ramen för vad som i bred mening kan karakteriseras som en "evidensrörelse" (se till exempel Bohlin 2010; Enkvist med flera 2017; Hattie 2012; Mitchell 2015) vilken utan tvekan har fått ett ökat inflytande internationellt och nationellt (Levinson 2019). Till exempel kan etablerandet av ett Skolforskningsinstitut, med ett uppdrag att göra översikter som kan användas för att utveckla skolors och lärares arbete, ses som ett uttryck för detta ökade inflytande. Ett annat uttryck för evidensrörelsens påverkan är ett ökat antal forskningsöversikter och framväxten av en rad olika format för att genomföra systematiska forskningsöversikter (Levinsson 2015). En viktig aspekt är att forskningen både i form av

originalartiklar och översikter förväntas bidra till utvecklingen av skolan genom att vetenskapligt undersöka ”what works”.

Utvecklingen av format för systematiska forskningsöversikter inom utbildningsvetenskap har närmast exploderat under de senaste årtiondena (se Gough & Thomas 2016). Syftet med den föreliggande artikeln är att argumentera för att sammanställningar av forskning inte endast behöver vara systematiska utan också reflekterande eftersom forskningsöversikter alltid genomförs utifrån specifika teoretiska utgångspunkter. Reflektion innebär att vara explicit och argumenterande kring sådana utgångspunkter.

Framväxten av nya format för systematiska översikter

David Gough & James Thomas (2016) redogör för olika format för systematiska forskningsöversikter. De gör en övergripande distinktion mellan aggregerande och konfigurativa systematiska översikter. De förra bygger enligt Gough & Thomas (2016) på filosofisk realism, är teori-testande, instrumentella och aggregerar resultat över studier. Metoden för hur studier ställs samman bestäms innan översikten genomförs. Det tydligaste exemplet på en aggregerad översikt är meta-analys där effektstorleken av olika faktorer på (oftast men inte nödvändigtvis) utbildningsprestationer beräknas. Den konfigurativa översikten, å andra sidan, beskrivs tillhöra en upplysningstradition och bygger enligt Gough & Thomas (2016) på filosofisk idealism. Den konfigurativa översikten är teorigenererande snarare än hypotestestande och är prövande i sin sammanställning av studier. Gough & Thomas (2016) påpekar att det finns systematiska översikter som är hybridformer och faller mellan de båda renodlade formerna. De menar vidare att deras distinktion till delar återspeglar en kvantitativ respektive en kvalitativ forskningstradition men att den är mer komplex än så. Således går det exempelvis att använda kvantitativa metoder för att generera teori och kvalitativa metoder för att pröva teori (se Barnett Page & Thomas 2009 för en kritisk diskussion av format för att sammanställa kvalitativ forskning). Vidare har också format för att systematiskt sammanställa forskning som kan vara både kvantitativ och kvalitativ (”mixed-methods”) utvecklats (se Harden & Thomas 2010). Gough & Thomas (2016) presenteras en rad olika format utöver meta-analyser såsom till exempel meta-etnografi (se Britten med flera 2002, Noblit & Hare 1988), ”living systematic reviews” (se Elliot med flera 2016) samt ”meta-narrative” och ”realist reviews” (se Gough 2013). Kort sagt utvecklas olika format för att genomföra

systematiska forskningsöversikter kontinuerligt men detta är inte utan komplikationer:

The idea of doing a literature review well and ensuring that it is a genuine reflection of the state of knowledge about a given subject, appears on first sight to be fairly commonsense, and uncontroversial; why would you want to do an unsystematic review? However, even if the idea of a systematic review is simply ‘doing a good literature review’, like all knowledge-seeking—and creating—endeavors, the way in which you go about it, and the purposes for which you do it, can be seen as political actions, which by their nature, can be seen as promoting one epistemology over another. (Gough & Thomas 2016, s 96)

Det förefaller således inte räcka med enbart systematik eftersom forskningsöversikter är ”political actions” som bygger på epistemologiska (och även ontologiska) antaganden. Det blir därför viktigt att göra sådana antaganden explicita och att argumentera för varför vissa antaganden tagits som utgångspunkt. Det är utifrån sådana tankegångar som det format, SMART (Systematic Mapping and Analysis of Research Topographies), som presenteras i den här artikeln utvecklades. Betoningen av att forskningsöversikter ska vara systematiska har haft det goda med sig att det blivit viktigt att explicit visa hur forskning väljs ut och sammanställs. Till vikten av att vara systematisk bör dock betydelsen av att vara reflekterande fogas. En stor del av kunskapen om systematiska översikter är utvecklad inom ramen för det medicinska området. Utan att gå alltför långt i jämförelsen mellan medicin och utbildningsvetenskap kan man konstatera att det senare området är betydligt mer ideologiskt laddat i den meningen att syftet med utbildning och undervisning är omstridda. Exempelvis Michael Schiro (2013) urskiljer fyra olika utbildningsideologier: 1) den akademiska (scholar academic) 2) den elevcentrerade (learner centered) 3) den effektivitetsorienterade (social efficiency) och 4) den rekonstruktionistiska (social reconstruction). Den akademiska ideologin förespråkar en traditionell syn på undervisning och lärande där kunskap som är utvecklad i akademiska disciplinerna ska överföras till eleverna. Den effektivitetsorienterade ideologin fokuserar på färdigheter som ligger nära arbetsmarknadens behov för att göra elever anställningsbara. Den elevcentrerade ideologin syftar till att eleverna utvecklas som individer. Inom ramen för den rekonstruerande ideologin, slutligen, är utbildningens syfte främst att bidra till utvecklingen av ett mer demokratiskt och rättvist samhälle. Schiro menar att

.... ideology represents different views on purposes of education and embodies distinct beliefs about the type of knowledge that should be taught in school, the inherent nature of children, what school learning consist of, how teachers should instruct children, and how children should be assessed. (Schiro 2013, p. 2)

Schiros (2013) utbildningsvetenskapliga ideologier speglar i viss mån de olika kunskapsintressen som Jürgen Habermas (1986) identifierat, det vill säga tekniska, hermeneutiska och frigörande intressen (se också Suri & Clarke 2009; Zhao 1991). Det räcker således inte med systematik när översikter genomförs utan det krävs också en reflekterande dimension eftersom det finns olika positioner vad gäller hur utbildningen bör gestaltas och därmed också vilken forskning som bör prioriteras och som är mest angelägen att sammanställa. En översikt behöver således positioneras i det utbildningsvetenskapliga fältet vilket som tidigare nämnts var en av utgångspunkterna för SMART. En sådan positionering kan göras i relation till a) vad som ska vara utbildningens mål och b) olika vetenskapliga traditioner. Utgångspunkten för SMART är ett pragmatiskt perspektiv som i förhållande till a-b betyder att a) utbildningen ska bidra till ett mer demokratiskt samhälle och b) att legitimiteten i olika vetenskapliga traditioner erkänns. SMART kan således ses ett uttryck för en pragmatisk och rekonstruerande utbildningsideologi (Schiro 2013) och till skillnad från i det instrumentella ”what works”- perspektivet sätts utbildningen i ett större samhälleligt och utbildningsfilosofiskt sammanhang. En översikt behöver givetvis inte positioneras just på det sättet, men det avgörande är att översikter förhåller sig reflekterande till den position som intas. Behovet av systematik och reflektion i översikter är generellt och den följande genomgången ska ses som ett exempel på hur systematik och reflektion kan samverka när forskningsområden kartläggs och analyseras. I det följande beskrivs således utgångspunkterna för SMART, därefter beskrivs användningen av SMART för att kartlägga och analysera forskningen om a) inkludering respektive b) arbetssätt/metoder. Vi visar också hur det reflekterande momentet i SMART utvecklats utifrån de erfarenheter som gjorts. Avslutningsvis i artikeln diskuteras mer övergripande frågor kring forskningsöversikter.

SMART – ett angreppssätt för att genomföra översikter

Claes Nilholm (2017) beskriver angreppssättet SMART. Följande fem aspekter kännetecknar SMART (s 33–34; något modifierat återgivna här):

- De egna teoretiska utgångspunkterna görs explicita och legitimiteten i olika vetenskapliga traditioner erkänns
- SMART har ett brett användningsområde
- Kartläggningen och analysen görs av den forskning som forskarna själva anser viktig
- Kartläggningen och analysen görs i explicita steg (systematiskt)
- Det går att lägga olika fokus inom ramen för SMART

Utgångspunkten är frågan ”Hur ser forskningen om X ut?” vilket kan kontrasteras mot den inom evidensrörelsen dominerande frågan: ”What works?” Således handlar det om att kartlägga den forskning om X som ses som betydelsefull av forskarna själva men också att analysera den utifrån de egna teoretiska utgångspunkterna. Exempel på X är forskning om mobbning, forskning om lärar-elev relationer, forskning om matematikundervisning mm. Det format som SMART har störst likheter med är så kallade ”scoping reviews” (Gough, Thomas & Oliver 2012; se också nedan) vilket är ett format vars syfte är att ge en övergripande karakteristik av ett forskningsfält. Det som skiljer SMART från en sådan ”scoping review” är a) att utgångspunkterna för översikten explicit görs i SMART, b) att SMART i regel också omfattar en mer ingående analys av någon/några aspekter av forskningsfältet och c) att SMART fokuserar den forskning som ges störst betydelse av forskarna själva. Skillnaden mellan SMART och mer traditionella former av översikter i ”handbooks” och avhandlingar ligger bland annat i a) systematiken i angreppssättet b) att de egna utgångspunkterna för översikten tydliggörs (i högre grad än vad som är vanligt) och c) i att forskning som ses som betydelsefull av fältet självt fokuseras. ”Betydelsefull” har kommit att operationaliseras såsom den forskning som är mest citerad, vilket kan ses som en preliminär definition som framöver kan komma att utvecklas, till exempel genom mer ingående analyser av hur forskningen citeras. Dock är antalet citeringar förstas en viktig indikation på hur viktigt ett arbete bedöms vara. För att erhålla mått på antalet citeringar har databaserna Web of Science respektive Scopus använts. Detta har kommit att innebära att det hittills närmast uteslutande är vetenskapliga artiklar som kartlagts och analyserats. Inom olika utbildningsvetenskapliga områden finns det ofta ett mindre antal artiklar som är mycket citerade men många som

citeras lite eller inte alls. Utöver att Web of Science respektive Scopus är databaser vilka ger ett mått på antal citeringar har de också valts för att de anses som betydelsefulla av vetenskapssamhället. Sökningen av artiklar är systematisk och viktigt här är vilka sökord som används och vilka kriterier för artikelurval som används. Det måste dock påpekas att denna process är betydligt mindre komplicerad än vad som är fallet i många andra typer av systematiska översikter. När väl ett urval av artiklar gjorts sker själva kartläggningen och analysen. Ett antal olika aspekter kan kartläggas såsom författardata, artikelgenerer (originalforskning, forskningsöversikter, annat), ämnen, teorier, metoder, resultat mm. En eller flera av dessa kartlagda aspekter, eller andra aspekter vilka upptäcks vid kartläggningen, kan sedan analyseras ytterligare. Avslutningsvis görs en värdering av forskningsfältet utifrån de utgångspunkter vilka kartläggningen och analysen utgår ifrån. Just användandet av explicita utgångspunkter för översikten samt värderingen av forskningsområdet utifrån dessa utgångspunkter gör översikten reflekterande. I det följande kommer arbetet med SMART i sammanställningar av forskning om inkludering respektive om arbetssätt/metoder i undervisningen att redovisas och diskuteras och det kommer också att beskrivas hur innebörden i och betydelsen av den reflekterande aspekten utvecklats. Som kommer att framgå genomfördes fler än en översikt i respektive område.

Forskningen om inkludering

Inkludering kan i korthet beskrivas som en idé om att bryta specialundervisningens tradition av särlösningar och att förändra utbildningen så att den passar mångfalden av elever (se t ex Salamancadeklarationen (Unesco 1994). Begreppet inkludering återfinns i policy, i forskningen och i praktiken. Det är i huvudsak forskningen som står i fokus här. För att förstå processen med att kartlägga och analysera forskningen om inkludering som den framträder utifrån SMART måste vi gå tillbaka till tiden innan SMART utvecklades till ett arbete av Kerstin Göransson och Claes Nilholm (2014). I detta arbete adresserades två frågor: 1) Vad betyder ordet inkludering i forskningen? och 2) Vilka faktorer kan bidra till att skapa mer inkluderande miljöer? Fyra definitioner av inkludering urskildes i en kvalitativ analys av tidigare forskning: a) inkludering är placering av elever med funktionsnedsättningar i vanliga klassrum b) inkludering är att möta sociala och kunskapsmässiga behov hos elever med funktionsnedsättningar c) inkludering är att möta alla elevers sociala och kunskapsmässiga behov och d) inkludering är att skapa gemenskaper (communities) i

skolor och klassrum. Vidare visade det sig att metodologiskt stringent forskning om hur skolor och klassrum kan göras mer inkluderande utifrån definition c och d ovan var närmast var obefintlig.

I en uppföljande kartläggning och analys (Nilholm & Göransson 2017) utifrån SMART av de 60 mest citerade artiklarna om inkludering på en nordamerikansk (30 artiklar) respektive en europeisk (30 artiklar) arena visade det sig, inte oväntat, att inkludering definierades på olika sätt. Vanligast var placeringsdefinitionen ovan, vilken nästan helt dominerade artiklar där empirisk originalforskning rapporterades. Dessa artiklar utgick nästan uteslutande från ett funktionalistiskt teoretiskt perspektiv (Burrell & Morgan 1979), vad som till stora delar kan karakteriseras som ett tekniskt kunskapsintresse (Habermas 1986). Artikelurvalet innehöll också en hel del artiklar som tog sin utgångspunkt i ett kritiskt perspektiv med ett emancipatoriskt kunskapsintresse (Habermas 1986) och här var det också vanligare att inkludering definierades utifrån definition c och d (se ovan). Dessa artiklar var nästan uteslutande positioneringsartiklar, det vill säga artiklar där övergripande beskrivningar och värderingar av ett forskningsfält ges.

Genom dessa två översikter (Göransson & Claes Nilholm 2014; Nilholm & Göransson 2017) växer bilden fram av ett forskningsfält som karakteriseras av följande: 1) Oklarheter i vad som menas med inkludering 2) En närmast skriande brist på metodologiskt hållbara studier av vilka faktorer som kan göra skolor och klassrum mer inkluderande utifrån att inkludering definieras som omfattande alla elever och 3) En blandning av studier av mer traditionell karaktär som intresserar sig för hur elever med funktionsnedsättningar kan placeras (integreras) i vanliga klassrum och å andra sidan mer radikala positioneringsartiklar som utmanar traditionella föreställningar om hur undervisning ska organiseras.

I den här fasen av forskningsprocessen föreföll det angeläget att skriva en positioneringsartikel vilken skulle kunna svara mot de problem som identifierats i forskningsfältet. I denna positioneringsartikel (Nilholm 2021) identifieras inte oväntat, givet vad som framkommit i de båda tidigare forskningsöversikterna, betydelsen av att explicit definiera vad inkludering innebär. I artikeln argumenteras vidare för det normativa ställningstagandet att inkludering inbegriper alla elever (definition c och d ovan). Denna definition låg också, fast mer implicit, till grund för den systematiska forskningsöversikt som genomfördes tidigare (Göransson & Nilholm 2014) där det framkom att det saknades studier som på ett metodologiskt stringent sätt visar hur skolor och klassrum kan bli mer inkluderande utifrån definition c och d. I positioneringsartikeln (Nilholm 2021) argumenteras vidare

för att den uppdelning av fältet som framkom i den analys som genomfördes med SMART (Nilholm & Göransson 2017) mellan ett mer traditionellt specialpedagogiskt perspektiv på inkludering (definition a och b) och mer radikala synsätt (definition c och d) är uttryck för en grundläggande problematik i forskningsområdet. Den förra forskningen är, utöver att vara fokuserad på mer traditionella specialpedagogiska frågor om integrering, till stora delar otillräckligt kontextualiserad. Den senare forskningen är fylld av teorier (se till exempel Allan 2008, Skrtic 1991, 1995) men dessa teoriers förklaringsvärde prövas inte i praktiken.

I det här skedet av arbetet blev det tydligt att just ett fokus på teori kunde vara fruktbart för att utveckla området och mer specifikt ett fokus på att utveckla teori som kan förändra praktiken. Kurt Lewins (1954) formulering ‘there is nothing as practical as a good theory’ uttrycker denna tanke. Om inkludering är ett mål för skolsystem, skolor och klassrum behövs, utöver att tydliggöra vad ett sådant mål innebär, teorier för hur man kan närma sig målet. Eftersom det visat sig att sådana teorier saknats blev frågan hur de skulle kunna utvecklas. I artikeln (Nilholm 2021) argumenteras för att fallstudier förefaller speciellt lämpade för att pröva och utveckla teorier om hur inkludering ska främjas på olika nivåer. Fallstudier möjliggör att a) kombinera analysnivåer b) ta hänsyn till komplexitet c) behålla integriteten (helheten) i det fenomen som studeras och d) är speciellt lämpade för teoriutveckling (Flyvbjerg 2006, Rule & Mitchell 2009, Yin 2009). I positioneringsartikeln illustreras resonemanget med hjälp av en analys av två fallstudier, den ena av ett inkluderande klassrum (Nilholm & Alm 2010) och den andra av Essunga kommun, vilken lyftes fram nationellt som ett gott exempel på inkludering (Persson & Persson 2012; Persson 2013). Både starka och svagare sidor av fallstudierna analyseras.

Sammanfattningsvis är det är flera saker som är viktiga att notera i den ovan beskrivna kartläggningen och analysen av forskningen om inkludering. För det första är det tre arbeten som tillsammans genererar en mångfacetterad bild av forskningsområdet och hur det kan utvecklas. De två forskningsöversikterna möjliggör så att säga positioneringsartikeln. För det andra ledsagas arbetet av den pragmatiska utgångspunkten att kunskapen ska bidra till att samhället och demokratin kan utvecklas, det vill säga det som Schiro (2013) beskriver som en rekonstruktionistisk position. För det tredje får den andra pragmatiska utgångspunkten, legitimiteten i olika teoretiska ansatser, konsekvensen att olika typer av forskning undersöks och att det kan visas att oklarheter i definitionen av inkludering varierar systematiskt med olika teoretiska positioner. Vidare visas det dock att

ingen av de olika teoretiska traditionerna bidrar med metodologiskt hållbar kunskap om hur skolor och klassrum kan bli mer inkluderande givet definition c eller d av inkludering. Alla forskare håller givetvis inte med om att inkludering borde vara ett överordnat värde för utbildningen. Det finns naturligtvis de som menar att den individuella friheten är ett värde som är överordnat idén om inkludering (se t ex Connolley & Hausstätter 2009) eller att inkludering endast handlar om situationen för elever med olika typer av funktionsnedsättningar (Göransson & Nilholm 2014). En poäng med SMART-modellen är dock att göra de normativa utgångspunkterna explicita då detta bidrar till en större öppenhet och klarhet i diskussionen om hur utbildning bör gestaltas. För det fjärde, och detta är en mycket betydelsefull insikt som växte fram under arbetet med positioneringsartikeln, bör forskningsöversikter i slutändan handla om att utveckla teori för att åstadkomma något. På så sätt ses teori som ett redskap för förändring snarare än som en spegel av en yttre verklighet (jfr Rorty 1979). Inom ”what works” – traditionen är det till exempel ofta ett mer eller mindre implicit antagande att målet är att testa och revidera teorier som blir användbara i praktiken för att denna ska bli mer effektiv (se t ex Hattie 2008). Sådana utgångspunkter bör dock givetvis också vara föremål för reflektion. Uppmaningen att forskningsöversikter ska vara systematiska och reflekterande gäller således alla typer av översikter.

Forskningen om arbetssätt/metoder i undervisningen

Till skillnad från kartläggningen och analysen av forskningen om inkludering bygger motsvarande kartläggning och analys av forskningen om arbetssätt/metoder i undervisningen på tre arbeten som alla direkt utgår från SMART. Eftersom forskningen om arbetssätt/metoder i undervisningen är oerhört omfattande genomfördes inte kartläggning och analys av originalstudier utan av högt citerade forskningsöversikter. Det går att urskilja tre nivåer av forskning: originalstudie, översikter och översikter av översikter. Det är på denna tredje nivå som kartläggningen och analysen som presenteras här har genomförts. Det är relativt sällsynt med sammanställningar på denna nivå och när de genomförs är det främst synteser av metaanalyser det handlar om (t ex Hattie 2008). Nivån betecknas ofta med ordet ”overview” (Polanins, Maynard & Dell 2017) vilket kommer att användas också här. Kartläggningen och analysen av forskningen om arbetssätt/metoder i undervisningen avslutades också med en positioneringsartikel. Kartläggningen och analysen av forskningen om inkludering utgick som framgång tidigare från de båda pragmatiska antagandena: a) utbildningen

ska bidra till utvecklingen av ett mer demokratiskt samhälle och b) det finns flera legitima forskningsperspektiv. Kartläggningen och analysen av forskningen om undervisningsätt/metoder i undervisningen var mer förutsättningslös än den om inkluderingsforskningen såtillvida att den utgick från antagandet om flera legitima perspektiv men inte utifrån en idé om hur skolan bör utvecklas. På så sätt kom också slutsatserna att hamna på en annan analytisk nivå.

Alla tre ”overviews” utgår från samma empiriska material; 75 i Web of Science högt citerade forskningsöversikter om metoder/arbetsätt i undervisningen (10 från 1981-1990, 15 från 1991-2000, 25 från 2001-2010 samt 25 från 2011-2020). Metoder/arbetssätt varierade från mer holistiska (till exempel cooperative learning) till mer specifika såsom undervisning om morfologi. En av de tre overviewerna (Román, Sundberg, Hirsh, Forsberg & Nilholm 2021) var mer av kartläggningskaraktär. En rad intressanta resultat framkom men här finns endast utrymme att återge några av de viktigaste slutsatserna: a) En funktionalistisk (teknisk) tradition dominerar men det finns ett inte ringa antal översikter som är mer begreppsligt fokuserade och/eller har sina rötter i en tolkande tradition b) Pedagogisk psykologi dominerar området, speciellt vad gäller generella översikter och översikter om språkundervisning c) Fokus ändras över tid, inte förvånande sker en markant ökning av översikter riktade mot IT-området d) Naturvetenskap, matematik och språk dominerar helt i översikter som riktas mot ämnen e) Det finns en tydlig skillnad mellan översikter inom naturvetenskap å ena sidan och matematik och språk å den andra, där naturvetenskapen öppnar upp för olika typer av översikter medan de senare domineras av metaanalyser. I stort sett kan denna inledande kartläggning ses som en avancerad så kallad ”scoping review” (se Gough med flera 2012) vars syfte är att ge en övergripande bild av forskningen inom ett fält i termer av till exempel vilka teorier och metoder som dominerar, vilka som är aktiva inom fältet med mera.

De båda efterföljande arbetena utifrån samma empiriska material var inriktade på specifika analyser. I den ena av dessa (Hirsh, Nilholm, Román, Sundberg & Forsberg 2022) analyserades de utmaningar som författarna till de 75 översiktsartiklarna om arbetsätt/metoder själva identifierade i sina sammanställningar. Tre sådana utmaningar identifierades i många av artiklarna: 1) Förekomsten av modererande faktorer 2) Att arbetsättet/metoden krävde kompetenta lärare för att kunna fungera och 3) Förekomsten av en klyfta mellan forskning och praktik (”the research practice gap”). Med modererande faktorer avses sådana faktorer som kvalificerar slutsatser om ett visst arbetsätt/en viss metod, såsom att arbetsättet/metoden X har visat sig fungera för elever i ämnet x men inte i ämnet y och för yngre elever men inte

äldre och så vidare. De båda första faktorerna, modererande faktorer och behovet av kompetenta lärare, kan ses som något som försvårar en användning av forskningsresultat i praktiken. Modererande faktorer gör överföringen av undervisningssätt/metoder mer komplex och lärare med bristande kompetens förmår inte tillgodogöra sig forskningsresultat. Således kan de båda faktorerna betraktas som en del av svårigheten att föra över resultat från forskning till praktik ("the research practice gap"). Intressant nog återkom dessa problem i översikter från hela den tidsperiod vi undersökte och någon egentlig lösning på utmaningarna stod inte att finna (se Knoll 2010, för hur Dewey tidigt erfor denna utmaning).

I den andra mer specifika analysen (Nilholm, Sundberg, Forsberg, Hirsh & Roman 2021) söktes svar på följande frågor: 1) Vilka mål med undervisning uttrycks i översikterna? 2) Diskuteras målen explicit i artiklarna? 3) Anknyter man till styrdokument och liknande i översikterna? 4) Vilka utbildningsideologier dominerar översikterna? Inte helt förvånande dominerade förekomsten av kunskaps- och kognitiva mål i översikterna men det förekom också mål som att utveckla personliga egenskaper, sociala mål och, i mycket liten omfattning, demokratiska mål. De personliga och i än högre grad de sociala målen var ofta underordnade kunskaps- och kognitiva mål, det vill säga sågs ofta som medel för att uppnå kunskaps- och kognitiva mål. Vidare visade det sig att endast en femtedel av översikterna explicit diskuterade frågan om skolans mål. Endast en femtedel av översikterna orienterade sig mot styrdokument och endast åtta procent av översikterna behandlade frågan om skolans mål samtidigt som de orienterade sig mot styrdokument. Utfallet av undersökningen tolkades bland annat i ljuset av de fyra utbildningsideologier som Schiro (2013) identifierat (se ovan) och gentemot John Deweys och Edward Thorndykes positioner i utbildningsfältet (se Labaree 2010, Lagemann 1998). Utan tvekan dominerar utfallet av Thorndykes mer instrumentella syn på utbildning medan Deweys fokus på utbildning som en demokratisk livsform hamnar i bakgrunden. Utifrån Schiros (2013) distinktioner kan konstateras att en effektivitetsorienterad ideologi dominerar över en rekonstruktionistisk när det gäller de undersökta översikterna av arbetssätt och metoder i undervisning.

Också vad gäller forskningen om arbetssätt och metoder i undervisningen föreföll det viktigt utifrån de overviews som genomförts att skriva en positioneringsartikel. Viktigt för argumentationen i denna (Nilholm, inskickat manuskript) blev den tidigare insikten från sammanställningen av forskningen om inkludering om betydelsen av att utveckla teori. Närmare bestämt identifierades tre fundamentala utmaningar för alla som teoretiserar om undervisning. Artikeln

(Nilholm, inskickat manuskript) utgår från två av de utmaningar som identifierats i de tidigare overviewerna; 1) förekomsten av ett ”research-practice gap” och 2) det faktum att det ofta saknas en explicit diskussion om målen för utbildning och undervisning som relaterar sig till styrdokument inom området. Utöver detta identifierades också en annan viktig aspekt när det gäller teoretiserande om arbetssätt/metoder i undervisningen och det är vem som ska ha kontrollen över undervisningen. Här går det att tänka sig en dimension där den ena ändpunkten innebär att lärarens arbete är helt styrt utifrån till den andra ändpunkten där läraren har fullständig autonomi. Observera att detta inte betraktas som en empirisk fråga i positioneringsartikeln utan som en normativ. Att teorier om undervisning är normativa följer av de pragmatiska utgångspunkter som diskuterats (se ovan) även om här, till skillnad från i analysen av inkluderingsforskningen, inte en specifik normativ utgångspunkt förespråkades i overviewerna och positioneringsartikeln. Således argumenteras det i artikeln för att det finns tre grundläggande frågor som alla teorier om undervisning bör förhålla sig till: 1) Målen för undervisningen 2) Kontrollen över undervisningen och 3) Relationen teori-praktik. I artikeln exemplifieras hur arbeten av John Hattie (2008) respektive Gert Biesta (Biesta 2009; Biesta & Säfström 2011) förhåller sig till dessa grundläggande frågor. Exempelvis används uttrycket ”dislocation of purpose” för att beteckna hur Hattie får utbildning till att närmast uteslutande handla om utbildningsprestationer och uttrycket ”theoretical silence” för Biestas tystnad vad avser flera aspekter av de tre grundläggande frågor som identifierades i positioneringsartikeln, till exempel vad gäller de mer specifika målen för utbildningen och hur dessa förhåller sig till styrdokument och liknande. Artikeln leder avslutningsvis fram till tre tydliga pragmatiska imperativ för de som teoretiserar om undervisning: 1) Sätt målen för undervisningen i ett sammanhang och argumentera för de mål som väljs 2) Argumentera för hur kontrollen över undervisningen bör gestaltas och 3) Låt praktiken vara det ultimata testet för teorin.

Sammanfattning av analysen av de båda forskningsområdena

Av genomgången av forskningen om inkludering respektive undervisning framgår vissa gemensamma drag. Det är fler än en översikt som genomförs innan en mer genomgripande analys av forskningsområdena kan genereras. I båda områden presenteras denna analys i en positioneringsartikel. Det finns också skillnader. När det gällde

kartläggningen och analysen av forskningen om inkludering hade vi en normativ utgångspunkt vilken inte minst återspeglas i den systematiska forskningsöversikten (Göransson & Nilholm 2014) där vi söker evidens för hur pedagogiska miljöer kan utvecklas utifrån definitionerna c och d av inkludering. Den följande systematiska kartläggningen och analysen (Nilholm & Göransson 2017) visade relativt tydligt på en klivenhet inom området mellan olika perspektiv och i den därpå följande positioneringsartikeln (Nilholm 2021) integrerades de tidigare insikterna om a) betydelsen av att vara tydlig med vad som avses med inkludering b) bristen på evidens för hur pedagogiska miljöer kan bli mer inkluderande (givet definition c och d) c) den teoretiska klivenheten inom området och teoriernas oförmåga att omfatta både komplexitet och att ha visat sin relevans i praktiken samt d) insikten att det till syvende och sist handlar om att utveckla teorier för att bidra till skapandet av mer inkluderande miljöer. Sådana teorier utvecklas inte direkt i positioneringsartikeln men det visas hur fallstudier har potential att utveckla sådan teori.

När det gäller sammanställningen av undervisningsforskningen förelåg alltså inte lika tydligt en normativ utgångspunkt. Idén om att analysera forskningsöversikterna utifrån de mål för undervisningen som forskningsöversikterna intresserade sig för och huruvida dessa mål knöts till en diskussion om skolans målsättningar och styrdokument, kan dock ses som delvis normativ. Med andra ord var en diskussion om skolans mål och relationen till styrdokument något som vi såg som eftersträvansvärt. Däremot kan upptäckten av att författarna av forskningsöversikterna så att säga brottades med "the research-practice gap" mer ses som ett empiriskt fynd för även om ett sådant gap är välkänt sedan tidigare visade analysen vilken stor betydelse det har. Vidare identifierades vad som kan betecknas som en viss handfallenhet vad gäller hur det kan överbryggas. Slutsatserna i positioneringsartikeln om framtida teoriutveckling om undervisning bygger utöver analyserna av mål respektive "the research practice gap" på den pragmatiska utgångspunkten att teoretiserande om undervisning av nödvändighet bygger på ideologiska utgångspunkter vad gäller vem som ska kontrollera undervisningen.

Således är slutsatserna inom de båda områdena av ganska olika karaktär. Å ena sidan föreslås hur forskningen kan utvecklas givet vissa normativa antaganden vad gäller forskningen om inkludering, å andra föreslås hur forskningen kan utvecklas generellt. Det senare innebär att allt teoretiserande om undervisning bör förhålla sig till de tre imperativen: 1) Sätt målen för undervisningen i ett sammanhang och argumentera för de mål som väljs 2) Argumentera för hur kontrollen över undervisningen bör gestaltas och 3) Låt praktiken vara

det ultimata testet för teorin. Således handlar det här om utvecklandet av ett metaspråk om teoretiserande snarare än ett teoretiserande i sig eller om förslag på hur en viss typ av teori som ska uppnå ett specifikt normativt mål kan utvecklas (som i positioneringsartikeln om inkludering).

Avslutande diskussion

Det är dags att återknyta till det som skrevs inledningsvis i artikeln om den ökande betydelsen av forskningsöversikter. I denna avslutande diskussion kommer frågan om systematiska och reflekterande översikter först att behandlas. Därefter kommer frågan om det rationella i att alltfler forskningsöversikter produceras att diskuteras under rubriken ”Meta-madness?” Denna rubrik har valts för att, delvis utifrån vad som framkommit i de analyser som presenterats här, visa på behovet att kritiskt diskutera en utveckling som sällan problematiseras. Avslutningsvis diskuteras implikationer av diskussionen i artikeln för policy och praktik.

Systematiska och reflekterande översikter

Det är numera få som inte förespråkar att forskningsöversikter ska vara systematiska i betydelsen att de frågor som vägleder översikten ska vara tydligt formulerade och metoder för hur forskning söks och hur den sammanställts ska vara så explicita som möjligt. Av den här artikeln framgår också betydelsen av att forskningsöversikter inom det utbildningsvetenskapliga området är reflekterande. De betyder att utöver att översikter är systematiska bör deras egna övergripande utgångspunkter göras explicita. I båda exemplen ovan var utgångspunkterna pragmatiska. Översikterna delade utgångspunkten att det finns flera legitima forskningstraditioner. I översikterna och positioneringsartikeln om inkludering var också ett antagande att inkluderande skolsystem är något som kan utveckla samhället och demokratin. Dessa explicita övergripande antaganden styrde sedan till stora delar arbetet med kartläggning och analys. Det hade varit fullt möjligt att också vad gäller undervisningsområdet utgå från mer normativa utgångspunkter, det vill säga en modell för undervisning och vad den ska uppnå. Utifrån en pragmatisk utgångspunkt kan man i efterhand konstatera att det hade kunnat vara fruktbart att än tydligare lyfta fram frågan om hur undervisningen ska bidra till en mer demokratisk skola och ett mer demokratiskt samhälle. Det hade också varit möjligt att vad gäller inkluderingsområdet ha utgått från

en mindre normativ utgångspunkt. Poängen här är att redovisandet av utgångspunkterna tydliggör hur och varför översikterna genomförs på det sätt som redovisats. Det är förstås som nämnts möjligt att etablera radikalt andra utgångspunkter för översikter, till exempel den idé om "what works" som styr många systematiska översikter, där fokus är på det Schiro (2013) benämner som "social efficiency" och där ett tekniskt kunskapsintresse (Habermas 1986) dominerar. Men genom att utelämna det reflekterande momentet gömmer sådana översikter sina underliggande ideologiska antaganden. Ett övergripande problem i det sammanhanget är det fenomen som benämns som "dislocation" (Nilholm, inskickat manuskript), vilket innebär att vissa mål (oftast utbildningsprestationer) behandlas som om det var utbildningssystemets enda mål. Vad vi ser är en ofta ofreflekterad forskning som går hand i hand med NPM där aggregerande översikter dominerar (se Levinsson & Prøiiz 2017). Reflekterande översikter lägger i hög grad ansvaret för kunskapsutvecklingen på forskaren som med sin kännedom om forskningsområdet, dess olika perspektiv och underliggande ideologier, på ett mer reflekterande sätt kan diskutera hur området kan utvecklas. Detta har också konsekvenser för vem som är mest lämpad för att sammanställa kunskap inom ett kunskapsområde.

En övergripande slutsats är att översikter inom det utbildningsvetenskapliga området till syvende och sist handlar om att sammanställa forskning för att skapa teorier av relevans för utvecklandet av utbildning och undervisning som ska uppnå vissa syften. Vi behöver inte vara överens om vilka dessa syften är men att utelämna en diskussion om dem och hur de kan realiseras i praktiken i en översikt blir ett sätt att dölja anspråk och strävanden, något som kan sägas gå emot upplysningstanken såsom vi känner den. Eftersom den reflekterande översikten är tydlig med sina utgångspunkter möjliggör den i högre grad en deliberativ (Englund 2000) diskussion om forskningen och skolsystemet och relationen mellan dessa båda. Det är också tydligt i de båda exemplen som getts att reflekterande översikter har potential att ge betydande kunskapsbidrag till de områden som kartläggs och analyseras. Ett ökat fokus på fallstudier inom inkluderingsforskningen respektive en ökad tydlighet med grundläggande antaganden i undervisningsforskningen skulle, i den mån detta realiseras, kunna utveckla dessa områden högst väsentligt.

”Meta-madness”?

I ovanstående resonemang finns en latent kritik mot expansionen av forskningsöversikter. Denna kritik gäller främst inte mängden av översikter som produceras utan att många innehåller för lite reflektion i den mening detta getts ovan. Vi kan ta forskningen om undervisning som exempel. Tre imperativ formulerades vad gäller hur teori om undervisning bör utvecklas. De tre imperativen riktar sig mot såväl overviews, översikter som originalforskning: 1) Sätt målen för undervisningen i ett sammanhang och argumentera för de mål som väljs 2) Argumentera för hur kontrollen över undervisningen bör gestaltas och 3) Låt praktiken vara det ultimata testet för teorin. Ett stort problem är att det saknas originalforskning som förhåller sig reflekterande till imperativen och det blir således svårt att på de andra nivåerna utveckla teorier. Till delar skulle det kräva att en ny typ av originalforskning skulle behöva utvecklas för att utveckla teori. En slutsats är således att originalforskningen behöver utvecklas i en ny riktning, till exempel med ett ökat inslag av fallstudier (se tidigare diskussion) och med ett närmande till praktiken. Svaret på frågan om ”meta-madness” blir då att så länge som översiktsforskningen inte beaktar övergripande frågor om skolan och dess roll i samhället så är risken uppenbar för att det produceras översikter som snarare begränsar än öppnar för en deliberativ diskussion om utbildningen.

Implikationer för policy och praktik

Den underliggande idén med det pragmatiska perspektiv som genomsvyrat användningen av SMART är att utbildningsvetenskaplig forskning ska vara en del av en diskussion om hur samhället ska gestalta utbildningen. Vidare är ett antagande att det finns en pluralism av perspektiv och uppfattningar inom detta område, även inom vetenskapen själv. Därför är det betydelsefullt att explicitgöra antaganden och perspektiv för att det leder till möjligheter att föra en mer upplyst diskussion. Alternativet till detta är en rad aktörer som på olika sätt för fram sina uppfattningar genom olika maktstrategier där själva diskussionen marginaliseras. En viktig implikation för policy är således att beakta behovet av arenor där olika perspektiv möts och att uppmuntra en fri och självständig forskning som också är mer reflekterande än för närvarande.

Vad gäller implikationer för praktiken är det intressant att konstatera att diskussionen här tydligt visar hur problematiskt det blir att tala om implikationer för praktiken eftersom detta förutsätter att teoretiska resonemang ska ge en rad förslag på hur praktiken ska

gestaltas. Slutsatserna här är betydligt mer radikala då praktiken ges en mycket mer central roll än vanligt (se också Levinsson 2019). För det första bör forskningen förhålla sig till det uppdrag som ges för praktiken. För det andra föreslås att teorier inte i första hand ska ge implikationer för praktiken utan i stället ska praktiken vara det ultimata testet för teorin. För det tredje är det många praktiker som utvecklats väl fungerande teorier och forskningen borde i än högre grad uppmärksamma detta som ett sätt att delvis komma förbi ”the research-practice gap”.

Författarna vill tacka Magnus Levinsson, docent i pedagogik vid högskolan i Borås, för konstruktiva synpunkter på en tidigare version av artikeln.

Vi vill tacka Vetenskapsrådet för finansiellt stöd för projektet ”Forskning om undervisning – systematisk kartläggning och analys av forskningslandskap” (proj nr 2016-036799) vars övergripande resultat sammanfattas i artikeln.

Referenser

- Allan, Julie (2008): *Rethinking Inclusive Education – The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Ball, Stephen (2001): ‘You’ve been NERFed!’ Dumbing down the academy: National Educational Research Forum: ‘A national strategy? consultation paper’: A brief and bilious response. *Journal of Education Policy*, 16(3), 265–268.
- Barnett-Page, Elaine & Thomas, James (2009): Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9, 59-59.
- Biesta, Gert (2007): Why »what works« won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, Gert & Säfström, Carl-Anders (2011): A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547.

- Bohlin, Ingemar (2010): Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2/3), 164 - 186.
- Britten, Nicky; Campbell, Rona; Pope, Catherine; Donovan, Jenny; Morgan, Myfanwy & Pil, Roisin (2002): Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research and Policy*, 7(4), 209–215.
- Burrell, Gibson & Morgan, Gareth (1979): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London & Exeter: Heinemann.
- Connolley, Steven & Hausstätter, Rune (2009): Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 231-243.
- Elliott, Julian; Turner, Joy; Clavisi, Ornella; Thomas, James; Higgins, Julian; Mavergames, Chris & Gruen, Russel (2014): Living systematic reviews: An emerging opportunity to narrow the evidence–practice gap. *PLoS Med*, 11(2), [e1001603].
- Englund, Tomas (2000): Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 305-313.
- Enkvist, Inger; Henrekson, Magnus; Ingvar, Martin & Wällgren, Ingrid (2017): *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos.
- Flyvbjerg, Bent (2006): “Five misunderstandings about case-study research.” *Qualitative Inquiry* 12(2), 219–245.
- Gough, David (2013): Meta-narrative and realist reviews: Guidance, rules, publication standards and quality appraisal. *BMC Medicine*, 11(22), 11-22
- Gough, David; Thomas, James & Oliver, Sandy (2012): Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1-9.
- Gough, David & Thomas, James (2016): Systematic reviews of research in education: aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), 84–102.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings - A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Habermas. Jürgen (1986): *Knowledge and Human Interest*. Cambridge: Polity.

- Harden, Angela. & Thomas, James (2010): Mixed methods and systematic reviews: Examples and emerging issues. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie, red: *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, s 749-774. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hargreaves, David (1996): *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. Teacher Training Agency, 1996.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning – a Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2012): *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hirsh, Åsa; Nilholm, Claes; Román, Henrik; Sundberg, Daniel & Forsberg, Eva (2022): Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Educational Inquiry*, 13(1), 1-20.
- Knoll, Michael (2014): Dewey as administrator: The inglorious end of the laboratory school in Chicago. *Journal of Curriculum Studies* 47(2), 203-252.
- Labaree, David (2010): How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. In Daniel Tröhler, Thomas Schlag & Fritz Oserwalder, utg: *Pragmatism and Modernities*, s 163-188. Sense Publisher.
- Lagemann, Ellen (1989): The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, 29(2), 185–214.
- Levinsson, Magnus (2015): Kartläggning och sammanställning av forskning i Norden. Delrapport från SKOLFORSK-projektet, Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-06-11-kartlaggning-och-sammanstallning-av-forskning-i-norden.-delrapport.html> (hämtad 21-12-14)
- Levinsson, Magnus (2019): Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1), 5-24.
- Levinsson, Magnus & Prøitz, Tine (2017): The (non-)use of configurative reviews in education. *Education Inquiry*, 8(3), 209–231.
- Lewin, Kurt (1951): *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers*. Edited by D. Cartwright. New York: Harper & Row.
- McLure, Maggie (2005): “Clarity bordering on stupidity”: where is the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, 20(4), 393–416.

- Mitchell, David (2015): *Inkludering i skolan – Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilholm, Claes (2017): *SMART – ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2021): Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?, *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Nilholm, Claes (inskickat manuskript) Theorizing about teaching – three fundamental issues.
- Nilholm, Claes & Alm, Barbro (2010): An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2017): What is meant by inclusion? – an analysis of high impact research in North America and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.
- Nilholm, Claes; Sundberg, Daniel; Forsberg, Eva; Hirsh, Åsa & Román, Henrik (2021): The aims and meaning of teaching as reflected in high-impact reviews of teaching research. *Teaching and Teacher Education*, 107. Ahead-of-print.
- Noblit, George & Hare, Dwight (1988): *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012): *Inkludering och målpuppfyllelse – Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, Elisabeth (2013): Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11): 1205–1220.
- Polanins, Joshua; Maynard, Brandy & Dell, Nathaniel (2017): Overviews in education research: A systematic review and analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203.
- Román, Henrik; Sundberg, Daniel; Hirsh, Åsa; Forsberg, Eva & Nilholm, Claes (2021): Mapping and analysing reviews of research on teaching, 1980-2018, in Web of Science: An overview of a second-order research topography. *Review of Education*, 9, 541-594.
- Polanin, J.R., Maynard, B.R. & Dell, N.A. (2017): *Overviews in education research: A systematic review and analysis*, *Review of Educational Research*, 87(1), 172–203.
- Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.

- Rule, Peter & Vaughn Mitchell, John (2015): A necessary dialogue: Theory in case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), 1–11.
- Schiro, Michael (2013): *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Skrtic, Thomas (1991): *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, Thomas (1995): *Disability and Democracy: Reconstructing (special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Suri, Harsh & Clarke, David (2009): Advancement in research synthesis methods: from a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action in Special Needs Education*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
- Yin, Robert (2009): *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.
- Zhao, Shanyang (1991): Metatheory, metamethod, meta-data-analysis. What, why and how? *Sociological Perspectives*, 34(3), 377-390.

Copyright Nilholm, Hirsh, Olsson, Sundberg & Román 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.