

Transnationellt orienterad läroplansteori

Andreas Nordin

TRANSNATIONALLY ORIENTED CURRICULUM THEORY. In this essay, written to mark my installation as professor of education at Linnaeus University in September 2023, I present three central and interrelated themes of my research. The first theme I call *an expanded educational policy practice*. In it, I discuss the need to widen the analytical gaze of curriculum theory beyond national borders and incorporate transnational policy arenas and actors. In this transnational approach to curriculum theory, I apply *discursive institutionalism as a curriculum theoretical perspective*, which constitutes the second theme of the essay. The third and final theme is *critical reflection*, in which I discuss the importance of developing critical educational research in times of increased dogmatism and/or populism. I conclude with a call for the university to take renewed responsibility for its seminar culture in fostering such a critical reflective approach among academics in a broad sense.

Keywords: curriculum theory, transnational, discursive institutionalism, critical reflection.

Min väg in i pedagogikämnet gick via ett intresse för ämnets grundläggande frågor om hur vi utvecklas och formas som människor, och hur detta formande sker i samspel med andra människor och det omgivande samhället (Uljens 2001). Till en början närmade jag mig dessa frågor ur ett ganska brett perspektiv, men efterhand kom jag alltmer att intressera mig för dem som grundläggande frågor inom det formella utbildningssystemet, och då framför allt i relation till grundskolan som ett särskilt politiskt projekt för att fostra och forma framtidens samhällsmedborgare och samhälle (Englund 1986, 2005). Även om skolan på ett formellt plan är ett nationellt projekt så väcktes tidigt

Andreas Nordin är professor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet. E-post: andreas.nordin@lnu.se

ett intresse för hur detta formella nationella projekt också samtidigt står i relation till, och interagerar med arenor och aktörer som inte på något enkelt sätt låter sig begränsas av territoriella gränser eller formella beslutsvägar. Inom ramen för forskningsmiljön Studies in Teaching and Education (SITE) vid Linnéuniversitetet fick jag möjlighet att utforska grundskolans läroplan som en diskursiv praktik som tar form i gränslandet mellan en nationell och en internationell arena, och som involverar såväl formella som informella aktörer, ett intresse som sedan väglett mycket av min fortsatta forskning. I den här personligt hållna essän som jag skriver med anledning av att jag installerades som professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i september år 2023¹, har jag valt att lyfta fram tre centrala teman i min forskning. Dessa är *en utvidgad utbildningspolitisk praktik*, *diskursiv institutionalism som läroplansteoretiskt perspektiv* och *kritisk reflektion*. Dessa tre internt relaterade teman utgör bärande element i mycket av den forskning som jag bedrivit och som jag här valt att samla under beteckningen transnationellt orienterad läroplansteori. Texten avslutas med några framåtblickande reflektioner.

En utvidgad utbildningspolitisk praktik

Under 1990-talet började det växa fram teoretiska och metodologiska ansatser som utmanade det utbildningspolitiska studiets metodologiska nationalism genom att visa på icke-statliga och icke-politiska organisationers betydelse för utbildningsområdets utformning och omformning (Thomson 2006). Inte minst började intresset riktas mot det inflytande som internationella organisationer som till exempel Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Europeiska unionen (EU), Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO) och Världsbanken hade på nationella utbildningssystem. I mitt avhandlingsarbete som fick titeln *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Nordin 2012) studerade jag just detta, hur det svenska utbildningssystemet relaterade till EU som en transnationell policyaktör och hur samspelet dem emellan såg ut. Resultatet visade på en framväxande krisdiskurs i svensk utbildningspolitik från år 2005 och framåt, där de successivt försämrade resultaten i den internationella kunskapsmätningen Programme for International Student Assessment (PISA) fungerade som en bidragande katalysator. Genom den centrala roll som PISA-mätningarna hade för den inhemska skoldebatten så synliggjorde min avhandling att

samtalet om skolan och dess framtid inte på något enkelt sätt låter sig begränsas av territoriella gränser eller formella beslutsgångar. Det är snarare att betrakta som ett komplicerat samtal som tar form i gränslandet mellan det nationella och det internationella och där idéer rör sig inom och mellan olika policynivåer och arenor. Min avhandling kom på så sätt att utgöra ett bidrag till den transnationellt orienterade läroplansteoretiska forskning som växte fram i Sverige under tidigt 2000-tal (se Forsberg m.fl. 2017).²

Under de två sista åren av min forskarutbildning och de två första åren som nybliven universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet fick jag möjlighet att delta i forskningsprojektet ”Kunskap och utbildningsreformer i Europa – historiska och komparativa fallstudier” som samlade forskare från Norge, Tyskland, Skottland, Schweiz och Sverige och som leddes av Daniel Sundberg vid Linnéuniversitetet.³ Projektet kom att bli en viktig katalysator för mitt intresse av hur föreställningar om mänsklig och samhällslig utveckling tar form i samspelet mellan olika arenor, både lokala, regionala, nationella och transnationella. De forskningsresultat som kom ur samarbetsprojektet sammanställdes i antologin *Transnational policy-flows in European education – the making and governing of knowledge in the education policy field* (Nordin & Sundberg 2014) som blev ytterligare ett bidrag till den transnationellt orienterade läroplansteoretiska forskningen i Sverige. Projektet ledde mig också in mot forskningsfältet *comparative and international education* inom vilket flera av projektets medlemmar var etablerade forskare och vars intresse handlar om just samspelet mellan det nationella och det internationella och vad som händer när idéer, diskurser och aktörer rör sig mellan olika kontexter (se Steiner-Khamsi & Waldow 2012). Det komparativa anslaget har sedan funnits med mig som ett återkommande tema över tid och har kommit till uttryck i och genom en rad olika nationella och internationella samarbeten. Ett av de mer omfattande har varit det nordiska komparativa forskningsprojektet ”Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparison” (POLNET) som pågick under perioden 2018–2023 och leddes av Kirsten Sivesind vid Universitetet i Oslo tillsammans med Berit Karseth vid samma universitet och Gita Steiner-Khamsi vid Teachers College, Columbia University i New York och Geneva Graduate Institute of International and Development Studies i Geneve, och som under perioden även var gästprofessor vid Universitetet i Oslo.⁴ Min roll i projektet var att tillsammans med Ninni Wahlström ansvara för urval, bearbetning och publicering av data från Sverige. Projektets forskning syftade till att studera och jämföra vilka kunskapskällor och vilken evidens som de nordiska länderna

baserar sina utbildningsreformer på. Projektets empiri utgjordes av referenser i propositioner och offentliga utredningar (eller likvärdiga källor) samt intervjuer med centrala policyaktörer. Resultaten från projektet sammanställdes i antologin *Evidence and expertise in Nordic education policy – a comparative analysis* (Karseth m. fl. 2022). I antologin redogör Ninni Wahlström och jag för analyserna av den svenska empirin (Nordin & Wahlström 2022) som visade att trots att mycket av reformarbetet initierats i samspel med OECD till följd av de svaga PISA-resultaten 2012 så fanns det i det svenska reformarbete som mynnade ut i propositionen *Samling för skolan* (Utbildningsdepartementet 2017) relativt få explicita referenser till internationella organisationer och/eller publikationer. Även de vetenskapliga referenserna lyste, trots allt tal om evidensbaserat beslutsfattande, med sin frånvaro. I stället visade resultaten att referenser till internationella arenor och aktörer ofta sker på ett mer implicit sätt, som till exempel genom hänvisningar i löpande text, ett tema som jag också följde upp med kollegan Chanwoong Baek (Baek & Nordin 2023). Jag medverkade även med ett kapitel tillsammans med Gita Steiner Khamsi, Berit Karseth och Chanwoong Baek (Steiner-Khamsi m.fl. 2022) där vi med empirin från Sverige och Norge diskuterade hur mycket av referenserna från de statliga utredningstexterna på expertnivån som följer med i skrivningen av propositioner på den politiska nivån, eller annorlunda uttryckt hur mycket evidens som följer med uppåt från expertnivån till den politiska nivån. Resultatet visade att relativt få av de referenser som fanns med i de betänkande som propositionerna vilade på och som i projektet benämndes ”expertkunskap” följde med in i propositionen. I den svenska fallet följde drygt 40% av referenserna med och i det norska fallet cirka 30%. Resultatet visade alltså att en stor del av den expertkunskap som propositionen vilade på var framtagen på annat sätt än genom det formella kommittéarbetet, ett intressant resultat som öppnar upp för nya forskningsfrågor.

Utöver den konkreta forskning som projektet möjliggjorde så bidrog det även till att vidga mitt intresse från att tidigare framför allt varit inriktat mot samspelet mellan Sverige och EU till att nu också inkludera OECD som en allt viktigare transnationell policyaktör inom svensk utbildningspolitik (Grek 2020; Wahlström & Nordin 2024).

Diskursiv institutionalism som läroplansteoretiskt perspektiv

Som en följd av mitt intresse för analyser av samspelet mellan olika policynivåer och arenor kom jag tidigt att intressera mig för

nyinstitutionell teori, och då särskilt den diskursiva institutionalismen (DI) som den utvecklats av den amerikanska statsvetaren Vivien Schmidt (2008, 2010, 2011). För mig som redan under min forskarutbildning haft en språklig orientering så fann jag i den diskursiva institutionalismen ett teoretiskt och metodologiskt angreppssätt där mitt språkliga intresse kunde få en institutionell inramning. DI tillhandahöll ett teoretiskt och metodologiskt språk för att analysera, och tala om processer såväl inom som mellan olika policynivåer och arenor. Genom DI:s diskursiva orientering möjliggjordes också en förståelse för den påverkan som icke-formella aktörer som till exempel media eller icke-statliga organisationer på nationell och internationell nivå kan ha på nationell utbildningspolitik och därmed varför skola och utbildning ibland förändras på ett, utifrån ett nationellt perspektiv, oväntat och/eller obegripligt sätt. Till skillnad från många andra nyinstitutionella perspektiv vars fokus framför allt är inriktat mot institutionell kontinuitet, det vill säga varför institutioner förändras så lite över tid trots att deras förutsättningar förändras, så riktar DI sitt intresse mot både institutionell kontinuitet och förändring. Schmidt (2008, 2010) argumenterar för att det är DI:s fokus på idéer och diskurser som möjliggör en mer kvalificerad förståelse av varför institutioner ibland också förändras. DI beskriver idéer som diskursers substantiella innehåll och skiljer mellan tre olika typer av idéer, dessa är *policyidéer*, *programmatiska idéer* och *filosofiska idéer*. Policyidéer är idéer med låg grad av generalisering, vilket innebär att de kan dyka upp snabbt för att sedan försvinna lika snabbt igen. Idéer som får starkare institutionellt fotfäste benämns programmatiska idéer. Det är idéer med högre grad av generalisering, vilket innebär att de accepterats av fler som utgångspunkt för gemensamt handlande. De skrivs in som regler och riktlinjer för verksamheter och arbetssätt och arbetas på så sätt in i den institutionella vardagen. De filosofiska idéerna slutligen, är idéer som nått en hög grad av generalisering, det vill säga accepterats av många som viktiga och grundläggande. Sådana idéer utgör fundamentala delar av människors livsåskådningar och/eller övertygelser och förändras därför bara mycket långsamt. Vidare lägger DI också stor vikt vid de diskursiva aktörerna som bärare och kommunikatörer av dessa olika idéer. Med aktörsperspektivet lyfts också maktaspekter in. Vem som säger något till någon och i vilket syfte kan vara av central betydelse för att förstå institutionell kontinuitet och förändring (Carstensen & Schmidt 2018). Genom sitt fokus på idéer, diskurser och aktörer så menar jag att DI skapar förutsättningar för studier som tar läroplanens komplexitet på allvar. Den erbjuder ett analytiskt språk som förmår hantera interaktion såväl inom som mellan olika institutionella nivåer och arenor. Genom

sitt fokus på idéer, diskurser och aktörer möjliggörs också analyser av vad som händer när aktörer och idéer rör sig inom och mellan dessa olika nivåer och arenor och varför dessa rörelser ibland bidrar till institutionell förändring medan de i andra fall inte verkar ha någon institutionell påverkan alls.

I en svensk kontext var det först inom forskningsmiljön SITE vid Linnéuniversitetet som DI började användas som teoretisk och metodologisk utgångspunkt för analyser av framför allt interaktionen inom och mellan olika nationella och internationella policyarenor (se Nordin 2012, 2023a, 2025; Nordin & Sundberg 2018; Wahlström & Sundberg 2018). Efterhand har DI sedan kommit att utgöra ett inslag i avhandlingsarbeten i såväl Sverige (till exempel Åkesson 2024; Lidström 2025; Bjurhammer Birck 2025) som i andra nordiska länder (till exempel Smeds-Nylund 2019; Stenersen 2023).

Som ansvarig för den ämnesövergripande kunskapsmiljön Linné: Utbildning i förändring vid Linnéuniversitetet under perioden 2019–2022 kom jag i kontakt med professor Michael Uljens vid Åbo akademi i Vasa som även han arbetade med DI i sin forskargrupp. Under läsåret 2020/2021 knöts Michael som gästprofessor till kunskapsmiljön vilket möjliggjorde ett fördjupat samtal om DI kopplat till våra gemensamma läroplansteoretiska och didaktiska intressen. Kontakten med Michael resulterade bland annat i en artikel med DI-tema till ett specialnummer av den amerikanska tidskriften *Transnational Curriculum Inquiry* som Michael var redaktör för (se Nordin 2018) och ett kapitel med DI som teoretisk utgångspunkt för en antologi som Michael också var redaktör för (se Nordin 2023b). I det kapitlet utvecklade jag också min förståelse för den icke-affirmativa teoribildningen som Michael och hans forskargrupp arbetade med kopplat till DI och som jag själv också hämtat inspiration från när det gäller min förståelse av pedagogikens grundläggande frågor som bildningsteoretiska frågor av samtidig betydelse för individ och samhälle. Den icke-affirmativa teorin (Benner 2015, 2023; Uljens 2016, 2018, 2023) uppfordrar oss till en grundläggande kritik av såväl oss själva, andra som vår omvärld och lyfter fram frågans och ifrågasättandets centrala betydelse för det vetenskapliga projektets utveckling.

Kritisk reflektion

Utgångspunkten för den icke-affirmativa teorins kritiska hållning är att forskning som social praktik står i en icke-hierarkisk relation till andra sociala praktiker som till exempel politik, juridik och ekonomi, eller för den delen nationella utbildningssystem. Att de står

i en icke-hierarkisk relation till varandra betyder att ingen social praktik förstås dominera över den andra, utan att de alla samtidigt påverkar, och är påverkade av varandra. Juridiken kan till exempel fälla politiken för att bryta mot lagen. Men politiken kan samtidigt medverka till att förändra eller instifta nya lagar som juridiken sedan har att följa. Dessa sociala praktiker står med andra ord i ett reflexivt förhållande till varandra. Utifrån en sådan position av relativ autonomi reserveras en plats utifrån vilken pedagogisk forskning kan rikta kritik mot andra sociala praktiker som till exempel politiken eller skolan. Detta är i sig inget nytt, men tål att upprepa i en tid då vi inom det pedagogiska kunskapsområdet upplever ett stort intresse från politiskt håll att styra forskningen i en riktning där politikens och praktikens frågor ges ett självklart primat. Omfattande satsningar görs på praktikinära forskning och skolutvecklande insatser för att lösa politikens och skolans upplevda problem. Och jag menar inte heller något annat än att det är fullt rimligt att en statligt finansierad forskning är med och bidrar till att lösa såväl politiska som praktiska problem. Vad jag däremot ser som problematiskt är när den politiska styrningen sker på ett sätt som bidrar till att göra det vetenskapliga samtalet endimensionellt och förutsägbart. När den nyfikenhetsdrivna forskningen ständigt förväntas ge plats åt politikens och praktikens krav på direkt tillämpbara forskningsresultat. Här skulle jag vilja slå ett slag för att vi, samtidigt som vi bidrar till politik och praktik, behöver värna, vad man skulle kunna kalla för en ”problemskapande forskning”. En forskning som inte oreflekterat affirmerar politikens och praktikens krav och förväntningar utan som gör dem till föremål för kritisk reflektion och analys och därmed kan sägas ”skapar problem”. Gert Biesta med flera (2019, s 1) uttrycker det så här:

We argue that in addition to enhancing the usefulness of educational research, that is, its capacity for solving problems, there is an ongoing need for research that identifies problems and, in that sense, causes problems. This kind of research challenges taken-for-granted assumptions about what is going on and what should be going on, and speaks back to expectations from policy and practice, not in order to deny such expectations but to engage in an ongoing debate about the legitimacy of such expectations—a debate that crucially should have a public quality and hence should take place in the public domain.

Det handlar alltså inte om att vi ska avsäga oss det vetenskapliga ansvaret för vare sig politik eller praktik. Men jag tror att vi ibland behöver påminna varandra om att deras krav och förväntningar aldrig

fullt ut kan diktera villkoren för det vetenskapliga arbetet. Som forskare har vi alltid ett visst friutrymme att ta ansvar för. Utifrån dessa vetenskapliga luftfickor har vi möjlighet att formulera egna frågor, samt granska och analysera de krav och förväntningar som riktas mot oss utifrån. Inom svenska läroplansteoretisk forskning har Tomas Englund (1986/2005) arbete utgjort ett viktigt bidrag till utvecklingen av denna typ av kritiska analyser. Genom att rikta fokus mot frågor om urval och organisering av skolans officiella kunskaper har den bidragit till förståelsen skolan och läroplanen som ett resultat av kompromisser mellan olika intressen och intressenter. Mycket av min egen forskning kan också ses som bidrag till denna kritiskt reflekterande tradition. Med hjälp av bland annat kritisk diskursanalys och diskursiv institutionalism har jag försökt att ta mig an den utvidgade utbildningspolitiska praktiken för att synliggöra dess kommunikativa praktik i gränslandet mellan det nationella och det transnationella. Fokus har då ofta handlat om vems röster som får komma till tals, vem eller vilka som ges tolkningsföreträde och vem eller vilka som tystas ned, samt vilka konsekvenser detta får för skolans styrning, för frågor om urval och organisering av skolans innehåll samt för synen på lärares professionalism. Jag har till exempel i artiklar pekat på det problematiska i att legitimera utbildningsreformer med hjälp av politisk krisretorik eftersom den bidrar till en känsla av brådska som inte alltid gynnar ett så långsiktigt och komplext projekt som grundskolan (se Nordin 2014). Jag har också fört detta resonemang vidare och visat på hur denna politiska krisretorik på många sätt kommit att permanentas som ett slags utbildningspolitiskt normaltillstånd (se Nordin 2019). Jag har diskuterat hur en växande utbildningsstatistik med sina diagram och tabeller kommit att fungera som ett snabbt och förenklat politiskt språk för att tala om utbildning i en tid av politisk brådska. En poäng som jag fört fram där är att statistiken, trots sina löften om objektivitet och opartiskhet, i sin användning blir precis lika normativt som alla andra språk. I likhet med alla utbildningsspråk så rymmer det idéer och tankar om hur man vill att framtidens skola ska utformas. Det rymmer normativa ideal, om än outtalade, om vad god utbildning är (Nordin 2023b). Jag skulle också slutligen vilja lyfta fram ett samarbete med Daniel Pettersson vid Högskola i Gävle kring monografen *Taming chance in education – control, prediction comparison* (2024). I boken som Daniel är huvudförfattare till gör vi en historisk resa bakåt i tiden för att undersöka hur det kommer sig att så mycket av dagens samtal om skolan kommit att handla om just kontroll, förutsägbarhet och jämförelse som tekniker för att tämja skolans inneboende oförutsägbarhet. I boken synliggörs hur även de vetenskapliga idealen och det vetenskapliga arbetet har en historia

som står i samklang med utvecklingen i det övriga samhället och hur vetenskapen i grunden kan förstås som ett ständigt pågående projekt med en brokig historia och en oviss framtid.

Framåtblickande reflektioner

Avslutningsvis skulle jag vilja slå ett slag för behovet av att återupprätta seminarierummet som den självklara akademiska mötesplatsen. I en tid då akademien på många sätt utmärks av tilltagande differentiering och polarisering mellan olika traditioner och positioner så påminner seminarierummet oss om att vi alla, trots allt, är delar av samma vetenskapliga projekt. Den kritiskt reflekterande forskning som jag efterlyst ovan behöver seminarierummets kommunikativa praktik för att utvecklas; en praktik som när den fungerar som bäst, kännetecknas av en genuin nyfikenhet inför de fenomen som diskuteras, en öppenhet för olika perspektiv och infallsvinklar och en kritisk kollegial prövning. Det är i dessa ömsesidiga och uppriktiga möten mellan juniora och seniora forskare från olika inriktningar som argument skärps och påstående förkastas och/eller kvalificeras. Det är därför bekymmersamt att se att antalet besökare på de högre seminarierna stadigt sjunker till förmån för allehanda mer akuta arbetsuppgifter. Som Bengt Kristensson Ugglå (2019) påminner oss om är det vetenskapliga arbetet ett kollegialt projekt som utvecklas inom ramen för gemensamma och ömsesidigt korrigerande praktiker. Vi behöver med andra ord varandra och den mångfald som uppstår när vi kommer samman från olika inriktningar kring gemensamma intressen för att det vetenskapliga projektet ska utvecklas och föras framåt. Här har det gemensamma högre seminariet en särskilt viktig roll att spela som samlande institution.

En viktig uppgift för den kritiskt orienterade pedagogiska forskningen handlar om att avslöja allt sådant som begränsar möjligheterna till mångfald, öppenhet och kritik inom utbildningsområdets olika kommunikativa praktiker. Som forskare behöver vi avslöja och kvalificera politikens begränsa(n)de och polarisera(n)de diskurser där den komplexa verkligheten inte sällan framställs i förenklade termer av svart eller vitt, sant eller falskt. Vetenskapen är ett gemensamt och ständigt pågående projekt. Inom ramen för detta projekt behöver vi därför lämna de akademiska skyttegravarna och åter söka oss till seminarierummet för att träna oss i att föra ett mer kvalificerat samtal kring pedagogikens grundfrågor om hur vi utvecklas och formas som människor i relation till varandra, om hur ett hållbart samhälle är möjligt och vad det skulle kunna innebära att leva ett

gott liv i ett sådant samhälle. Genom att delta i ett sådant samtal för vi inte bara det vetenskapliga projektet framåt, vi är också med och tänder en låga av hopp i en sargad och konfliktfylld värld. Ett hopp om att sakernas tillstånd skulle kunna vara annorlunda, och att ett intresserat och respektfullt samtal trots allt fortfarande är möjligt.

Noter

1. På grund av sjukdom höll jag ingen installationsföreläsning. Denna text utgår därför inte från ett installationstal utan är en fristående text.
2. Andra viktiga bidrag till etablerandet av en transnationellt orienterad läroplansteoretisk forskning i Sverige var Pettersson (2008), Wahlström (2008) och Forsberg (2009).
3. Projektmedlemmar vid Linnéuniversitetet var Daniel Sundberg (projektledare), Leif Lindberg, Stefan Sellbjer och Andreas Nordin. Övriga medlemmar var Ulf P Lundgren och Eva Forsberg (Uppsala universitet), Martin Lawn (Universitetet i Edinburgh), Bernard Schneuwly och Rita Hofstetter (Universitetet i Genève), Jürgen Schriewer (Humboldtuniversitetet), Kirsten Sivesind (Universitetet i Oslo) och Seamus Hegarty som var ordförande för the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) under perioden 2005–2012.
4. Övriga medlemmar i POLNET-projektet var Oren Pizmony-Levy och Chanwoong Baek från Teachers college, Columbia university, Dijana Tiplic-Lunde, Bernadette Hörmann och Oscar Minge från Universitetet i Oslo, Andreas Nordin och Ninni Wahlström, Linnéuniversitetet, Christian Ydesen och Trine Juul Reder från Aalborgs universitet, Berglind Rós Magnúsdóttir och Jón Torfi Jónasson från University of Iceland, Jaakko Kauko, Íris Santos och Saija Volmari från Tampere university, Gunnlaugur Magnússon från Uppsala universitet, Petteri Hansen från Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet och Lars G. Johnsen från Norska Nationalbiblioteket.

Referenser

- Baek, Chanwoong & Nordin, Andreas (2023). Understanding implicit reference societies in education policy. *Journal of Education Policy*, 39(5), 736–754.
- Benner, Dietrich (2015). *Allgemeine Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2023). On affirmativity and non-affirmativity in the context of theories of education and Bildung. I Michael Uljens (red.), *Non-Affirmative Theory of Education and Bildung*, (s. 21–59). Springer.

- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1–4.
- Birck, B., Gustaf (2025). *Idén om en forskningsbaserad skola*. Förskjutningar och implikationer, 1997–2015. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Carstensen, Martin, B. & Schmidt, Vivien, A. (2016). Power through, over and in ideas: Conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23(3), 318–337.
- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur; Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.
- Forsberg, Eva (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. I Ingrid Carlgren, Eva Forsberg & Viveca Lindberg (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskaps-diskussion*, (s. 39–76). HLS förlag.
- Forsberg, Eva, Nihlfors, Elisabet, Pettersson, Daniel & Skott, Pia (2017). I Michael Uljens & Rose M Ylimaki (red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik, Educational Governance Research 5*, (s. 363–393). Springer.
- Grek, Sotiria (2020). Facing “a tipping point”? The role of the OECD as a boundary organisation in governing education in Sweden. *Education Inquiry*, 11(3), 175-195.
- Karseth, Berit, Sivesind, Kirsten & Steiner-Khamsi, Gita (red.) (2022). *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*. Palgrave Macmillan.
- Kristensson Ugglå, Bengt (2019). *En strävan efter sanning: Vetenskapens teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Lidström, Tina (2025). *Re-shaping Teacher Professionalism Through Discursive Interaction. On Tensions Around the Idea of Teacher Assistants in Educational Reform*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.] Linköpings universitet.
- Nordin, Andreas (2012). *Kunskapens politik. En studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Linnaeus University Press.

- Nordin, Andreas (2018). *The idea of distance in data-driven curriculum policy making: A productive critique*. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(2), 26–37.
- Nordin, Andreas (2019). A data-driven school crisis. I Christina Elde Mølstad & Daniel Pettersson (red.), *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education. Conducting Empirically Based Research*, (s. 127-144). Routledge.
- Nordin, Andreas (2023a). Curriculum theory and new institutionalism. I Rob Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Erkican (red.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, (s. 126–131). Elsevier.
- Nordin, Andreas (2023b). On the normativity of data-driven curriculum policy-making: A discursive and non-affirmative approach. I Michael Uljens (red.), *Reinventing General Theory of Education: Non-Affirmative Education*, (s. 303–318). Springer.
- Nordin, Andreas (2025): Diskursiv institutionalism och dess bidrag till läroplansteoretisk forskning. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 34(1), 7–28.
- Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (red.) (2014). *Transnational Policy-Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field*. Symposium Books.
- Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (2018). Exploring curriculum change using discursive institutionalism: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 820–835.
- Nordin, Andreas & Sundberg, Daniel (2021). Transnational competence frameworks and national curriculum-making: The case of Sweden. *Comparative Education*, 57(1), 19–34.
- Nordin, Andreas & Wahlström, Ninni (2022). The complexity of context in legitimating national school reforms: The case of Sweden. I Berit Karseth, Kirsten Sivesind & Gita Steiner-Khamsi (red.), *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*, (s. 227–252). Palgrave Macmillan.
- Nordin, Andreas & Vogt, Bettina (2024). On the relevance of education research from a non-affirmative perspective: A constructive critique. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritikk*, 10(4), 57–70.
- Pettersson, Daniel (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis.

- Pettersson, Daniel & Nordin, Andreas (2024). *Taming Chance in Education: Control, Prediction, Comparison*. Routledge.
- Schmidt, Vivien, A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *The Annual Review of Political Science*, 11, 303–326.
- Schmidt, Vivien, A. (2010). Taking ideas and discourses seriously: Explaining change through discursive institutionalism as the fourth ‘new institutionalism’. *European Political Science Review*, 2(1), 1–25.
- Schmidt, Vivien, A. (2011). Speaking of change: Why discourse is key to the dynamics of policy transformation. *Critical Policy Studies*, 5(2), 106–126.
- Smeds-Nylund, Ann-Sofie (2019). *Kommunalt utbildningsledarskap: Att mediera mellan politik och medborgaropinion*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi.] Åbo Akademi
- Stenersen, Christine (2023). Competing policy ideas in classroom practice: The case of student group work. I Tine S. Prøitz, Petter Aasen & Wieland Wermke (red.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus*, (s. 247–264). Springer.
- Sivesind, Kirsten, Nordin, Andreas & Ydesen, Christian (2024). Instrument constituencies and the brokering of OECD-knowledge in Nordic school reforms: Three country comparison. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 1–18.
- Steiner-Khamsi, Gita & Waldow, Florian (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. Routledge.
- Steiner-Khamsi, Gita, Baek, Chanwoong, Karseth, Berit & Nordin, Andreas (2022). How much is policy advice changed and lost in political translation? I Berit Karseth, Kirsten Sivesind & Gita Steiner-Khamsi (red.), *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*, (s. 281–320). Palgrave Macmillan.
- Thomson, Patricia (2006). Policy scholarship against depoliticisation. I Jenny Ozga, Terri Seddon & Thomas S. Popkewitz (red.), *World Yearbook of Education 2006. Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy*, (s. 316–331). Routledge.
- Uljens, Michael (2001). Om hur människan blir människa bland andra människor: Om pedagogik och intersubjektivitet. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 10(3), 85–102.

- Uljens, Michael (2016). Non-affirmative curriculum theory in a cosmopolitan era? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(9), 121–132.
- Uljens, Michael (2018). A contribution to re-theorizing curriculum research. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(2), 4–25.
- Uljens, Michael (red.) (2023). *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer.
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Samling för skolan*. (Prop. 2017/18:182).
- Wahlström, Ninni (2008). Var står kampen om utbildningspolitiken? Om statens förändrade roll inom den öppna samordningsmetoden. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 173–192.
- Wahlström, Ninni & Nordin, Andreas (2022). Policy of suspiciousness. Mobilization of educational reforms in Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 251–265.
- Wahlström, Ninni & Nordin, Andreas (2024). The OECD and the nation-state: An interdependent but ambivalent relationship. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 10(2), 114–125.
- Åkesson, Erik (2024). *Resultatansvar för likvärdighet. En läroplansteoretisk studie av systematiskt kvalitetsarbete och rektorers sensemaking*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Linnaeus University Press.

Copyright Nordin 2026. 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.