



**IFAU**

Institutet för arbetsmarknads- och  
utbildningspolitisk utvärdering

# **En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11**

**Ninni Wahlström  
Daniel Sundberg**

**RAPPORT 2015:7**

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra vetenskapliga utvärderingar. Uppdraget omfattar: effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen. IFAU ska även sprida sina resultat så att de blir tillgängliga för olika intressenter i Sverige och utomlands.

IFAU delar även ut forskningsbidrag till projekt som rör forskning inom dess verksamhetsområden. Forskningsbidragen delas ut en gång per år och sista dag för ansökan är den 1 oktober. Eftersom forskarna vid IFAU till övervägande del är nationalekonomer, ser vi gärna att forskare från andra discipliner ansöker om forskningsbidrag.

IFAU leds av en generaldirektör. Vid institutet finns ett vetenskapligt råd bestående av en ordförande, institutets chef och fem andra ledamöter. Det vetenskapliga rådet har bl.a. som uppgift att lämna förslag till beslut vid beviljandet av forskningsbidrag. Till institutet är även en referensgrupp knuten där arbetsgivar- och arbetstagersidan samt berörda departement och myndigheter finns representerade.

Rapporterna finns även i tryckt format. Du kan beställa de tryckta rapporterna via telefon eller mejl. Se nedanstående kontaktinformation.

Postadress: Box 513, 751 20 Uppsala  
Besöksadress: Kyrkogårdsgatan 6, Uppsala  
Telefon: 018-471 70 70  
Fax: 018-471 70 71  
ifau@ifau.uu.se  
www.ifau.se

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift. Syftet med rapportserien är att ge den ekonomiska politiken och den ekonomisk-politiska diskussionen ett kunskapsunderlag.

# En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11<sup>1</sup>

av

Ninni Wahlström<sup>2</sup> och Daniel Sundberg<sup>3</sup>

2015-05-27

## Sammanfattning

Denna teoribaserade utvärdering presenterar en undersökning av den senaste läroplansreformen för grundskolan i Sverige, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11). Syftet med utvärderingen är att bidra med ny kunskap om läroplansreformer genom att samtidigt beakta inflytandet från transnationella utbildningspolitiska policyrörelser, betydelsen av tidigare svenska läroplansreformer samt den påverkan som reformen får för lärare vad gäller deras sätt att organisera undervisningen och att bedöma elevers kunskapsutveckling. Utvärderingen visar på en grundläggande förskjutning i läroplanens konstruktion som kan hänföras till ett transnationellt inflytande i termer av standardsbaserade läroplaner som utmärks av en tydlig sammanlänkning mellan mål, innehåll och resultat. Enligt informanterna i undersökningen påverkar läroplanen hur lärare uppfattar sitt professionella uppdrag samt hur de väljer ut innehåll och ställer krav på kunskapsnivåer. Sammantaget visar utvärderingen att läroplanen påverkar såväl lärares val av undervisningsformer som deras arbete med bedömning och betygssättning.

---

<sup>1</sup> Denna rapport är en sammanfattning av IFAU Working paper 2015:11.

<sup>2</sup> Ninni Wahlström är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. [ninni.wahlstrom@lnu.se](mailto:ninni.wahlstrom@lnu.se)

<sup>3</sup> Daniel Sundberg är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. [daniel.sundberg@lnu.se](mailto:daniel.sundberg@lnu.se)

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Syfte och frågeställningar.....	4
3	En teoribaserad utvärdering av läroplansreformen.....	4
3.1	Det teoretiska ramverket.....	5
4	En ”mixed method”-ansats: förklarande sekventiell design.....	6
4.1	Datakällor och material.....	7
5	Resultat.....	7
5.1	Den avsedda läroplanen.....	7
5.2	Den genomförda läroplanen.....	11
5.3	Den uppnådda läroplanen.....	20
6	Slutsatser.....	22
7	Referenser.....	23

# 1 Inledning

Läroplaner har det senaste decenniet kommit att inta en central plats i utbildningspolitiken. Inte minst har läroplanerna befunnit sig i fokus för politikernas strävan att förbättra utbildningssystemets och skolornas verksamhet och resultat. Internationellt har det växt fram en stark policyrörelse som förespråkar standardbaserade läroplaner. Denna policyrörelse kännetecknas av att den lyfter fram verksamhetens utfall som sitt centrala intresse, samtidigt som rörelsen förespråkar att tydliga kunskapskrav formuleras centralt för att sedan tillämpas lokalt på de olika skolorna enligt en linjär ”top-down-modell” (Andersson-Levitt 2008, Sivesind & Karseth 2010). Ett flertal forskningsstudier pekar emellertid på att implementeringen av denna typ av läroplaner till olika nationella, kulturella och politiska traditioner och system innehåller såväl spänningsfält som motsägelser (Bernstein 2000, Sundberg & Wahlström 2012). Föreliggande utvärdering av läroplansreformen för grundskolan i Sverige, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, i fortsättningen kallad Lgr 11, visar hur den svenska läroplanen tagit form under påverkan av samtida transnationella standardbaserade policyrörelser. Vidare undersöks hur den transnationella utbildningspolitiska diskursen har förstått och anpassats till ett svenskt sammanhang då den översatts från en internationell uppfattning om resultatbaserade läroplaner till en nationell förståelse för hur läroplanen för den svenska grundskolan bör vara utformad. Slutligen undersöks hur lärare förstår läroplanens innehåll och hur denna förståelse eventuellt påverkar lärares sätt att undervisa.

Utvärderingen tar sin utgångspunkt i läroplansteorin (Lundgren 1989, Englund 2005, Sundberg och Wahlström 2012). Denna form av teoribaserad utvärdering baseras på ett tydligt teoretiskt ramverk för att förstå reformen och de normativa värden som varje reform är inbäddad i. Utvärderingen startar i den politiska och historiska kontexten och studerar de processer och resultat som ett visst sammanhang genererar. Den vägleds således av ett kritiskt intresse av att analysera de olika samhällskrafter som är inbegripna i reformen (Schwandt 2003). I utvärderingen besvaras frågor om vilken påverkan internationella policyrörelser haft på tillblivelsen och konstruktionen av Lgr 11 och vilka empiriska resultat som läroplansreformen initialt genererat.

## 2 Syfte och frågeställningar

Utvärderingens syfte har varit att generera ny kunskap om hur läroplanen Lgr 11 påverkats av internationella reformrörelser, utvecklats i förhållande till tidigare nationella läroplansreformer och vilka initiala lokala konsekvenser reformen genererat avseende lärares undervisnings- och bedömningspraktiker.

Den avsedda läroplanen

(a) Vilka faktorer och aspekter av Lgr 11 är i enlighet med transnationell koordinering av läroplansreformer och vilka faktorer kan förstås i linje med nationella läroplanstraditioner och nationell policy?

Den genomförda läroplanen

(b) Hur förstås och omsätts läroplansreformen Lgr 11 av lärare och vilka konsekvenser kan identifieras avseende organiseringen av undervisnings- och bedömningspraktiker?

(c) Vilka undervisningspraktiker relaterade till genomförandet av Lgr 11 kan urskiljas i lärarutsagor?

Den uppnådda läroplanen

(d) Vilka huvudsakliga resultatmönster kan analysen av Lgr 11 påvisa avseende dess konstruktion och effekter på undervisnings- och bedömningspraktiker?

## 3 En teoribaserad utvärdering av läroplansreformen

Det som särskiljer en teoribaserad utvärdering från andra typer av utvärderingar är att den bygger på ett tydligt teoretiskt ramverk för att förstå och förklara reformen som utvärderas. Utvärderingen baseras på teoretiskt grundade antaganden om de objekt som ska utvärderas just för att kunna förklara utfallet i stället för att endast rapportera utvärderingens resultat. Denna utvärderings-tradition har sitt ursprung i den klassiska läroplansteorin och utvecklades under 1960- och 1970-talen av framför allt Lundgren (1978), Dahllöf (1989), och Wikberg (1989). En viktig *första* utgångspunkt är att utbildningsrelaterade utvärderingar inte kan förstås utanför sitt samhällsliga sammanhang. Utvärderingen måste därför på ett tydligt sätt placeras in i ett samhällsperspektiv. Det är nödvändigt att förstå varje enskild läroplansreforms förhistoria för att kunna studera och utvärdera en ny läroplans utformning och genomförande. Läroplanens intentioner formuleras på en ideologisk-politisk arena där olika intressen och kunskapsuppfattningar strider om tolkningsföreträdet. För det *andra* är utbildnings- och skolrelaterade frågor beroende av sitt specifika

sammanhang. Läroplansreformer är inga entydiga policyprogram som kan genomföras och tillämpas på ett enhetligt sätt oberoende av sammanhang. Tvärtom visar forskningen på att såväl reformens yttre som inre sammanhang måste förstås och tas hänsyn till vid utvärderingar av reformprocesser och i bedömningen av olika reformutfall. För det *tredje* bör utvärderaren undvika att ta läroplanens intentioner, dess genomförande och dess utfall för givna, utan i stället utsätta dessa olika aspekter av reformen för kritisk granskning. Såväl läroplansmål som läroplansutfall är formulerade utifrån vissa perspektiv som kan omtolkas och förstås på olika sätt, vilket innebär att de olika delarna av en reform inte kan betraktas som isolerade neutrala eller stabila enheter. En utvärderare måste därför också vara observant på icke avsedda effekter och konsekvenser. För det *fjärde* ingår samtliga av de tre komponenterna förutsättningar, processer och utfall i den teoribaserade utvärderingen. Till skillnad från mer traditionell effektutvärdering lägger den teoribaserade utvärderingen stor vikt vid att förstå de olika lokala förutsättningar och de olika processer som en ny skolreform genererar.

### **3.1 Det teoretiska ramverket**

Utvärderingen tar alltså utgångspunkt i den klassiska läroplansteorin såsom den utvecklas framför allt av Lundgren (1989). Det innebär bland annat att läroplanen förstås utifrån tre olika nivåer: den samhällseliga utbildningspolitiska nivån (en transnationell/nationell nivå), en programmatisk nivå (den faktiska läroplanen) samt en lokal skol- och klassrumsnivå. För att förstå vilken verkan en läroplan har behöver dessa tre nivåer relateras till varandra. Föreliggande utvärdering använder därför begreppet rekontextualisering för att undersöka hur de olika nivåerna relaterar till varandra (Bernstein 2000).

Om traditionell implementeringsteori ofta intresserar sig för hur de ursprungliga intentionerna i en reform sprids vidare ner i organisationen på det sätt som var avsett, i ett top-down-perspektiv, så används begreppet rekontextualisering i stället för att undersöka hur olika arenor i utbildningssystemet tolkar och omtolkar en reform. Reformen betraktas som "rörlig" i den meningen att den förstås på olika sätt på till exempel policynivå, kommunal nivå och skolnivå, men den skiljer sig också åt i tolkning mellan olika kommuner, skolor och lärare. Vidare är reformen rörlig i den meningen att olika arenor påverkar varandras tolkning och att tolkningen av en viss reform också förändras över tid. Med hjälp av rekontextualiseringsbegreppet baseras således den teoribaserade utvärderingsteorin på ett icke-linjärt mer undersökande perspektiv som analyserar hur reformens bärande begrepp kommer att ges delvis ny betydelse när de flyttas över från sina ursprungliga sammanhang till nya tillämp-

ningsområden, som t.ex. olika utbildningsarenor. Begreppet mål- och resultatstyrning utgör ett exempel på ett sådant reformbegrepp som rekontextualiseras, d.v.s. förstås på delvis nya sätt, när det flyttas över från ett ursprungligt ekonomiskt budgetsammanhang in i skolans praktik.

Rekontextualiseringsbegreppet representerar en dynamisk syn på hur reformer också ses som språkligt förmedlade via de aktörer som på olika sätt är involverade i reformprocesserna. Bernstein (2000) skiljer här mellan två olika arenor, nämligen den offentliga rekontextualiseringsarenan ("the official recontextualising field", ORF) och den pedagogiska rekontextualiseringsarenan ("the pedagogic recontextualising field", PRF). I föreliggande utvärdering är det just relationen mellan dessa båda arenor som står i fokus. I det teoretiska ramverket introduceras också delar av den diskursiva institutionella teorin (Schmidt 2008) för att särskilt uppmärksamma aktörskapet i en reformprocess, i det här fallet framför allt lärares handlingar. Genom att uppmärksamma två olika typer av diskurser, en koordinativ och en kommunikativ diskurs, analyseras i utvärderingen såväl de idéer, program och texter som kommuniceras när den nya läroplanen ska genomföras som interaktioner mellan olika läroplansaktörer, främst Skolverket, kommuner och enskilda lärare.

#### **4 En "mixed method"-ansats: förklarande sekventiell design**

Utvärderingens design följer en ansats inom "mixed methods research" som går under benämningen en förklarande sekventiell design. Ansatsen avser att ge förklarande slutsatser av empiriska resultat som genereras från olika metoder. I denna utvärdering har följande tre metoder och steg använts:

- 1 Analys av policy och läroplansdokument – kvalitativ textanalys
- 2 Kvantitativ analys av lärarenkät
- 3 Kvalitativt analyserade lärarintervjuer

De tre metoderna har kombinerats sekventiellt i utvärderingen. Först genomfördes textanalyser av de viktigaste policydokumenten från transnationell och nationell nivå. Resultaten tolkades kvalitativt och formulerades i fyra hypoteser som sedan i nästa steg prövades i en kvantitativ undersökning i form av en lärarenkät. Enkätens frågor formulerades således utifrån en bas som utgjordes av de fyra hypoteser som formulerats utifrån dokumentstudien. De svarsmönster som enkätstudien resulterade i blev i ytterligare ett steg utgångspunkten för de kvalitativa lärarintervjuerna. Syftet med den tredje delstudien var att fördjupa, nyansera och bredda svarsbilden från enkäten samt att



underbygga respektive ompröva de förklarande slutledningarna som de tidigare delstudierna frambringt. Det sista steget innefattar en syntes av de tre delstudiernas resultat kring utvärderingsfrågorna.

#### **4.1 Datakällor och material**

I den första delstudien har 29 olika policydokument (från OECD, EU och Sverige) ingått. Analyser och undersökningar har rapporterats i sex olika forskningsrapporter eller artiklar. Webbenkäten i den andra delstudien skickades till 2 963 lärare som undervisade i årskurs 6 och 9 hösten 2013, i 21 olika kommuner. Kommunerna representerar olika kommuntyper som delades in i tre kategorier: små kommuner, medelstora kommuner respektive storstadskommuner. Urvalet av lärare utgjordes av ett enkelt klusterurval av samtliga lärare i de valda kommunerna som undervisade i årskurs 6 och 9. Svarsfrekvensen var 64 procent (1 887 respondenter). Av dessa respondenter valdes 18 ut för fördjupade intervjuer. De utvalda lärarna undervisar i olika ämnen, har olika långa yrkeskarriärer som lärare, och är verksamma i olika kommuner (små-, medel- respektive storstadskommuner). Intervjudata behandlades med hjälp av det kvalitativa databearbetningsprogrammet NVivo.

## **5 Resultat**

### **5.1 Den avsedda läroplanen**

Utvärderingen har undersökt bakgrunden och tillkomsten av läroplansreformen genom analyser av hur olika transnationella policyrörelser satt spår i de olika texter som föregår eller vävs in i reformen. Inte minst utgör OECD och EU en kraftfull reformallians på den internationella utbildningspolitiska arenan. Flera starka policyaktörer har under det senaste decenniet drivit en transnationell läroplansdiskurs i riktning mot mer kompetensorienterade läroplanskonstruktioner. Genom att utveckla olika programmatiska styrningsverktyg, som EU:s metod för öppen samverkan och OECD:s kunskapsundersökningar i form av PISA-undersökningar, skapas ett mer avnationaliserat och likformigt utbildningsspråk för länders nationella läroplaner och styrningsdokument, från förskola till högre utbildning (Sundberg och Wahlström 2012). Resultaten av analyserna visar på att OECD och EU i hög grad uppvisar en gemensam problembild bestående av en ökad samhällslig komplexitet till följd av globaliseringen. En sådan utveckling tas som intäkt för att framtidens läroplaner behöver utvecklas i en riktning mot att bli mindre innehållsorienterade för att i stället mer betona så kallade nyckelkompetenser. Även om EU har en snävare definition av sådana kompetenser, definierar båda EU och OECD kompetenser som

mångdimensionella, funktionella och integrerade förmågor som är användbara i olika sammanhang. Sammantaget sker en stark koordinering av den programmatiska idén om generiska (generella) kompetenser som en vägledande princip för nationella läroplanskonstruktioner och det finns ett betydande policytryck i en sådan riktning.

I ett svenskt sammanhang har kompetensorienterade läroplaner varit en central fråga under en lång tid. I läroplanen för den obligatoriska skolan som lanserades 1994 (Lpo 94) var idén om en kompetensorienterad förståelse av kunskapsbegreppet i hög grad styrande. Kunskapsfrågan stod i centrum i förarbetena för konstruktionen av läroplanen och i betänkandet som föregår läroplanen görs en omfattande undersökning av vilka olika former av kunskapsbegrepp som är relevanta för läroplaner i en tid av stora samhällsomställningar. Redan innan EU lanserade sina åtta nyckelkompetenser fanns det alltså en stark kompetensorientering i de svenska styrdokumenterna och de flesta av nyckelkompetenserna som EU räknar upp fanns representerade i 1994 års svenska läroplan.

Med hjälp av de policytextanalyser som ingått i utvärderingen går det att visa på avsevärda diskursiva förskjutningar mellan Lpo 94 och Lgr 11 när det gäller de kunskapsbegrepp som används och hur kompetenser och förmågor förstås och relateras till läroplanen. Det är ett resultat som motsäger officiella deklARATIONER som föregick Lgr 11 om att denna läroplansreform skulle vila på samma kunskapssyn som dess föregångare och endast uppfattas som en revidering av den tidigare läroplanen Lpo 94 (Prop 2008/09:87). I argumenten för en ny läroplan kombinerade den borgerliga regeringen användningen av begrepp som föreslagits av EU och OECD (kompetens och förmågor) med en nationell tolkning av behovet att lyfta fram ämneskunskaper, för att balansera ett yttre påverkanstryck från transnationella aktörer med ett inomnationellt reformtryck orsakat av tidigare politiska beslut och den allmänna opinionen. Det visar hur så kallade ”resande läroplansidéer” omtolkas när de rekonstrueras i olika nationella och lokala kontexter.

Med läroplansreformen Lgr 11 avviker Sverige i viss mening från en europeisk reformtrend. Inom EU:s utbildningspolicy uppfattas kompetensbegreppet som generiskt, d.v.s. generella färdigheter som går att överföra mellan olika situationer och ämnen. Till generella kompetenser brukar räknas t.ex. förmåga att analysera, att tänka kreativt och förmåga att samarbeta med andra. Även om de svenska policytexterna har liknande argument för en läroplansreform som EU i termer av internationell konkurrenskraft och en starkare relation mellan utbildning och arbetsmarknad etc., så går Sverige i en annan riktning när det gäller kompetensbegreppet. I EU-policy är kompetensbegreppet överordnat

ämneskunskaper, men i det svenska läroplansdokument uttrycks kompetenser som *förmågor* inom de olika skolämnena.

Utvärderingen belyser således hur den svenska läroplansreformen när det gäller idéer påverkats av ett transnationellt policytryck för en viss form av läroplansutveckling. På en mer programmatisk textnivå sker det emellertid en re-kontextualisering och omtolkning av transnationell policy där nationella politiska och kulturella förhållanden får ett stort inflytande. En förklaring till detta har att göra med hur läroplaner legitimeras. Då de utgör viktiga symboldokument för en kulturell självförståelse (för Sveriges del självbilden av att vara en ledande utbildningsnation) blev det viktigt i det rådande politiska landskapet att lyfta fram ämneskunskapens betydelse för att kunna hävda svensk konkurrenskraft. I utvärderingen dras slutsatsen att det har förekommit ett avsevärt transnationellt policyinflytande när det gäller svenska läroplanskonstruktioner, samtidigt som delar av de policylösningar som har varit dominerande på en transnationell arena, som till exempel kompetensbegreppet, har omtolkats för att bättre passa in i det sammanhang och de ramar som utgör det svenska utbildningssystemet.

### 5.1.1 Konstruktionen av Lgr 11

Utvärderingen har undersökt konstruktionen av Lgr 11 och hur den skiljer sig från dess föregångare Lpo 94. Resultaten visar att den svenska läroplansutvecklingen gått i en riktning från en mer öppen kompetensorienterad konstruktion mot en mer reglerad och resultatbaserad konstruktion av läroplanen. Det som är kännetecknande för en resultatbaserad läroplanskonstruktion är att mål och innehåll tydligt kopplas till ett standardiserat bedömningssystem för att kunna mäta och kontrollera graden av måluppfyllelse. Målen ska alltså kunna relateras till utfallet av undervisning och lärandeprocesser i skolan. Olika nivåer av måluppfyllelse specificeras på ett sätt som möjliggör jämförelser, utvärderingar och mätningar mellan elever, skolor, kommuner och länder.

En kompetensfokuserad läroplan, å andra sidan, betonar generiska kompetenser som formuleras i gränzonen mellan ämneskunskaper och önskvärda utvecklingsprocesser som den enskilde eleven ska kunna uppvisa. I den del av kursplanerna i Lgr 11 som anger *syfte* definieras långsiktiga mål för förmågor som gäller alla elever för alla årskurser och kurser i ämnet. I förarbetena till läroplanstexten poängterades det att ämnenas kursplaner skulle renodlas ämnesmässigt på så sätt att de inte skulle innehålla ämnesövergripande mål som varit fallet i kursplanerna som relaterats till föregångaren Lpo 94. I ämnenas syftesbeskrivningar ska i stället en tydlig riktning för undervisning inom ämnet pekas ut. I den andra av kursplanernas huvudkategorier, *Centralt inne-*

*håll*, anges därför vad som ska behandlas i undervisningen och vid vilken tidpunkt. *Kunskapskrav* är ett nytt inslag i svenska läroplaner och kursplaner. Legitimeringen av en sådan specificering har varit att de anger vad som krävs av eleverna för att uppnå godtagbara kunskaper i årskurs 3 och för olika betygssteg i årskurs 6 och 9. Ett underliggande antagande är att genom att innehållsligt och progressionsmässigt specificera vad eleverna ska lära sig på de olika stadierna så ökar förutsättningarna för en större likvärdighet vad gäller möjligheten för alla elever att nå samma kunskapsmål i skolan.

Utvärderingen visar att Lgr 11 i sin konstruktion har påverkats av den internationella policytrend som benämns ”standards based curriculum reforms” genom (i) sina specificerade och enhetliga kunskapsmässiga förväntningar på elever (ii) tätare ihopkopplande av olika element i bedömningssystemet (mål, innehåll och kunskapskrav) för att uppnå på förhand definierade standards, (iii) utvecklade system för bedömning och mätning av elevers prestationer (summativa bedömningar), (iv) decentralisering av resultatansvar för undervisning och lärande till skolor, (v) starkare vägledning, support och teknisk service för att förbättra systemet och arbeta med måluppfyllelse, (vi) utökade incitament för positiva respektive negativa sanktioner för skolor på basis av uppnådda prestationer (Hamilton m.fl. 2008).

Utvärderingen visar således på konvergenser mellan Lgr 11 och den internationella policyrörelsen som förespråkar ”standards based curriculum”. Denna rörelse har i hög grad fokuserat resultatansvar och utfall (”accountability”) i stället för resurser (förutsättningsfaktorer). Den svenska läroplansutvecklingen har också i linje med denna internationella trend betonat att likvärdighet i ett utbildningssystem skapas genom att det från nationell nivå ställs tydliga, enhetliga och på förhand formulerade krav för vad varje elev har rätt att få lära sig i skolan (den så kallade ”efficiency-equity-doktrinen”, (jfr. Wahlström 2014). På detta sätt innebär läroplansförändringarna också förändringar när det gäller lärarnas roll som läroplansaktörer och av samma skäl kommer också reformerna att betona förskola och de första skolåren, för att därigenom förväntas kunna förebygga senare svårigheter att nå upp till förutbestämda kunskapskrav i skolan. Med utgångspunkt i Bernsteins (2000) båda pedagogiska grundmodeller, en kompetensbaserad och en resultatbaserad modell, visar utvärderingen på divergenser gentemot internationella policytrender vad gäller att Sverige rör sig från en kompetensbaserad läroplansmodell mot en resultatorienterad läroplan som är tydligt ämnescentrerad. För närvarande pågår dock en internationell utveckling som innebär en strävan efter att på förhand kunna formulera och definiera även de mer generella kompetenserna, för att därefter på en individuell nivå kunna avgöra i vilken grad de har uppnåtts.

### 5.1.2 Sammanfattande hypoteser om den avsedda läroplanen

Den första delstudien, som består av policyanalyser, resulterar i fyra hypoteser som sedan undersöks empiriskt i de efterföljande undersökningarna bestående av enkät- och intervjustudier.

#### 1. Hypotes om Lgr 11 som reform:

Läroplanen för den obligatoriska skolan, Lgr 11, kan inte uppfattas enbart som en modifiering av dess föregångare Lpo 94, utan bör förstås som en separat reform givet de stora skillnaderna i konstruktionen av respektive läroplan.

#### 2. Hypotes om lärares professionella praktik:

Lgr 11 styr och påverkar de sätt på vilka lärare uppfattar sina professionella uppgifter och hur de utför sitt arbete i praktiken.

#### 3. Hypotes om lärares undervisningsrepertoar:

Med Lgr 11 sker en viss standardisering av lärares undervisningsrepertoarer. Från Lpo 94 till Lgr 11 har det skett en förskjutning från ”eget arbete” till ”helklassundervisning” som aktuellt mönster för undervisning.

#### 4. Hypotes om bedömningspraktiker:

Betydelsen av summativa former av bedömning och utvärdering tenderar att öka trots en stark diskurs som förespråkar formativ bedömning av lärande i skolan.

## 5.2 Den genomförda läroplanen

I detta avsnitt redovisas resultaten från den lärarenkät som genomförts. Vi inleder med att presentera lärarurvalet, för att sedan relatera enkätsvaren till de fyra hypoteserna som introducerats ovan.<sup>4</sup>

### Andelen lärare i förhållande till olika kommuntyper

42 procent av de deltagande lärarna arbetar i storstadskommuner, 36 procent av deltagarna är anställda i mellanstora kommuner och 22 procent av informanterna arbetar i mindre kommuner.

### Andelen lärare i förhållande till olika årskurser

32 procent av informanterna undervisar i årskurs 6 och 33 procent av informanterna undervisar i årskurs 9. Ungefär en lika stor grupp av informanter, 35 procent, undervisar både i årskurs 6 och 9. Denna fördelning av skilda årskurser

---

<sup>4</sup> Enkätsvaren redovisas delvis i figurer, delvis i löpande text. För en heltäckande uppsättning enkät svar redovisade i figurer hänvisas till Wahlström och Sundberg (2015).

innebär att en tämligen stor andel av lärare undervisar i praktisk-estetiska ämnen eftersom undervisning i båda årskursintervallen är vanligt förekommande inom dessa ämnen.

#### Andelen lärare i förhållande till yrkesverksamma år

De flesta informanterna har undervisat i 11–15 år (27 procent). Den näst största andelen av informanter har undervisat i 6–10 år (20 procent). Gruppen av informanter som har undervisat i 0–5 år respektive i mer än 30 år är ungefär lika stora: 15 procent respektive 12 procent.

#### Andelen lärare i förhållande till olika ämnen

En ganska stor andel lärare, 31 procent, undervisar i praktisk-estetiska ämnen (Pra/est). Den procentuella andelen lärare i ämnena svenska (Sv), matematik (Ma), moderna språk (Spr), samhällsorienterande ämnen (SO) och naturorienterande ämnen (NO) varierar mellan 14–22 procent. Det är rimligt att anta att lärare som undervisar i samtliga ämnen (6 procent) undervisar i alla ämnen i små undervisningsgrupper, alternativt i vissa fall i årskurs 6.

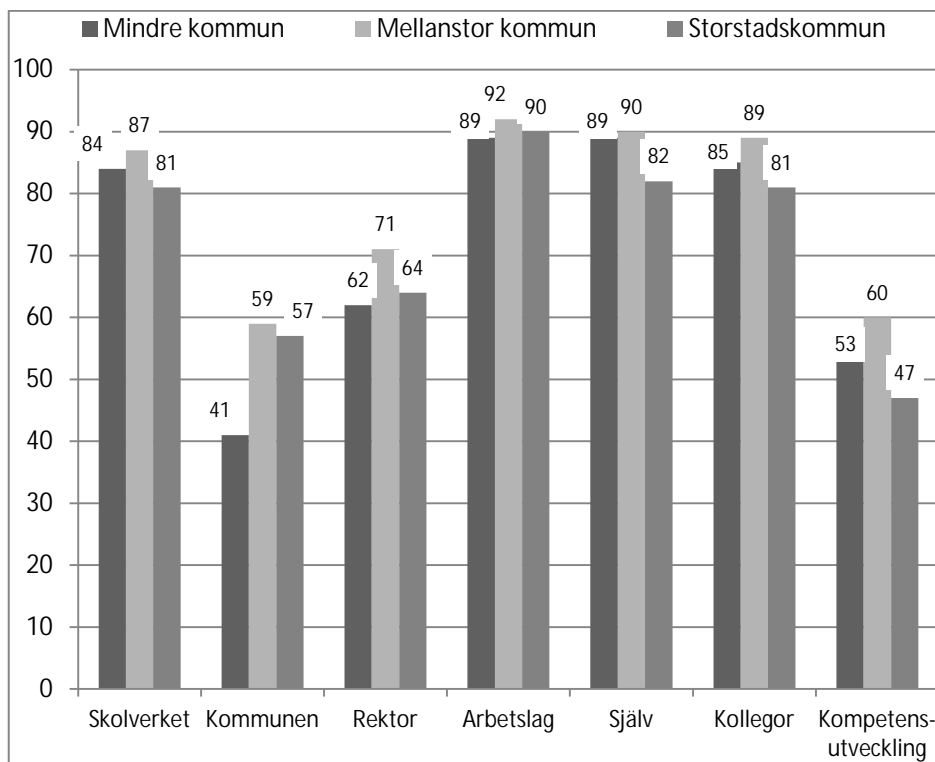
### 5.2.1 Hypotesen om Lgr 11 som reform – lärares uppfattningar

I Figur 1 redovisas vilken typ av implementeringsaktiviteter som lärarna uppger att de har deltagit i, i samband med införandet av Lgr 11. Lärarna har deltagit i ett relativt omfattande implementeringsarbete, även om insatserna har varierat mellan olika kommuner. I mindre landsbygdskommuner, liksom i storstadskommuner, har lärarna i lägre grad angett att de deltagit i aktiviteter som arrangerats av den egna kommunen eller rektorn vad gäller arbetet med att sätta sig in i den nya läroplanen, jämfört med lärare i mellanstora kommuner. Överlag visar enkätundersökningen att de implementeringsaktiviteter som har erbjudits inte värderats så högt av lärarna vad gäller aktiviteternas relevans för lärarnas möjligheter att undervisa enligt Lgr 11.

Den vanligaste informationskällan för lärarna i implementeringen av den nya läroplanen är diskussioner om Lgr 11 i arbetslag och ämneslag. Mellan 89 och 92 procent av lärarna anger att de har deltagit i sådana diskussioner om läroplanen med kollegor i organiserade arbetslag. En ungefär lika stor andel lärare har på egen hand hämtat information om den nya läroplanen, medan 81–89 procent av lärarna informerar sig om Lgr 11 med hjälp av informella diskussioner med kollegor. Samtal med kollegor och självstudier har således spelat en viktig roll i arbetet med att översätta och omvandla läroplanen till undervisningspraktik för den enskilde läraren. Den viktigaste ”externa” informationskällan är Skolverket och dess webbsida (81–87 procent av lärarna har uppgett denna informationskanal). Vidare anger 62–71 procent av infor-

manterna att de har tagit del i informationsmöten anordnade av rektorn vid den egna skolan. 41–59 procent av lärarna har tagit del av informationsmöten med inbjudna talare anordnade av kommunen, medan en ungefär lika stor andel, 47–60 procent, har deltagit i mer organiserade former av kompetensutveckling med anledning av den nya läroplanen.

Figur 1 Andel lärare som deltagit i olika typer av implementeringsaktiviteter



Lärare i mellanstora kommuner är mest aktiva i olika former av informationsaktiviteter. Det är en relativt låg andel av deltagande i kommunaktiviteter i mindre kommuner (41 procent) och i kompetensutvecklingsaktiviteter i storstadskommuner (47 procent).

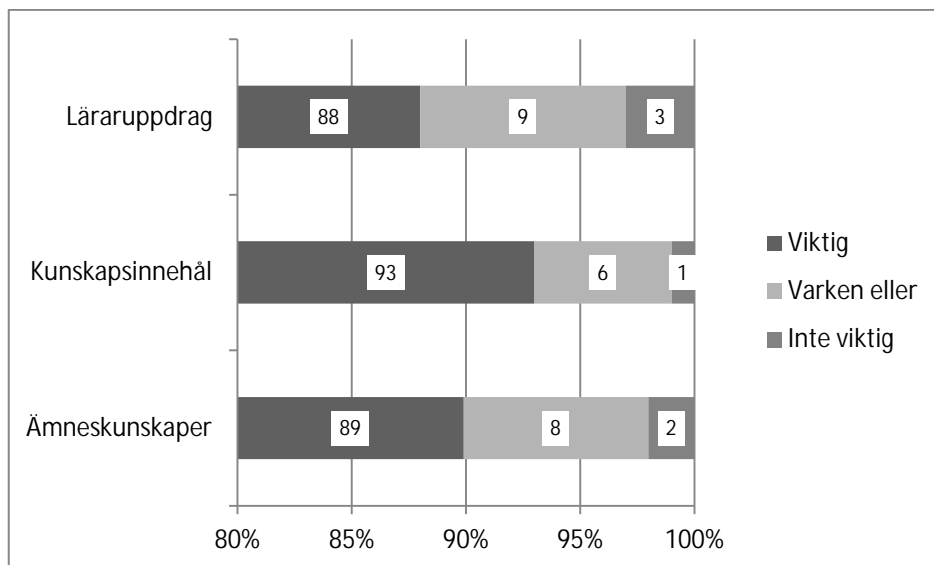
Även om Lgr 11 representerar en återcentralisering av skolans styrning visar utvärderingen att detta inte innebär att reformen har implementerats på ett enhetligt sätt. Majoriteten av lärarna (61 procent) hänvisar till den egna skolan som den huvudsakliga implementeringsaktören. Det finns också betydande skillnader mellan olika kommuner och olika typer av aktiviteter när det gäller implementeringsprocesser.

## 5.2.2 Hypotesen om Lgr 11 och lärares professionella praktik

Ett uttalat syfte med Lgr 11 är att skapa förutsättningar för bättre elevprestationer genom att klargöra skolans uppdrag (SOU 2007:28). Lärarna fick därför i enkäten frågan om de ansåg att strukturen och innehållet i Lgr 11 skulle bidra till att förbättra elevernas resultat. 52 procent av lärarna instämde i påståendet att läroplanens struktur och innehåll skulle bidra till att förbättra deras egna elevers prestationer, medan 47 procent ansåg att dessa faktorer skulle bidra till att förbättra prestationen hos alla elever i den svenska skolan. Det fanns en ganska stor andel av lärarna, 39 procent, som inte trodde att läroplanens struktur och innehåll skulle ha någon direkt inverkan på elevernas resultat.

I termer av läroplanen som ram för organiseringen av skolans verksamhet, visar Figur 2 att 88 procent av lärarna anser att Lgr 11 är antingen mycket viktig eller viktig för deras uppfattning om sitt undervisningsuppdrag. Det är vid valet av vilket innehåll som ska ingå i undervisningen som lärarna tillmäter Lgr 11 störst betydelse. 93 procent av de tillfrågade lärarna anser att Lgr 11 är viktig vad gäller att bestämma undervisningens innehåll. 89 procent av informanterna anser också att Lgr 11 är viktig för att avgöra vilka ämnesspecifika kunskaper eleverna ska ha förvärvat i ett visst ämne och vid en viss tidpunkt.

Figur 2 Vikten av Lgr 11 för lärares uppfattningar om deras uppdrag, undervisningsinnehåll och kunskapskrav för specifika ämnen

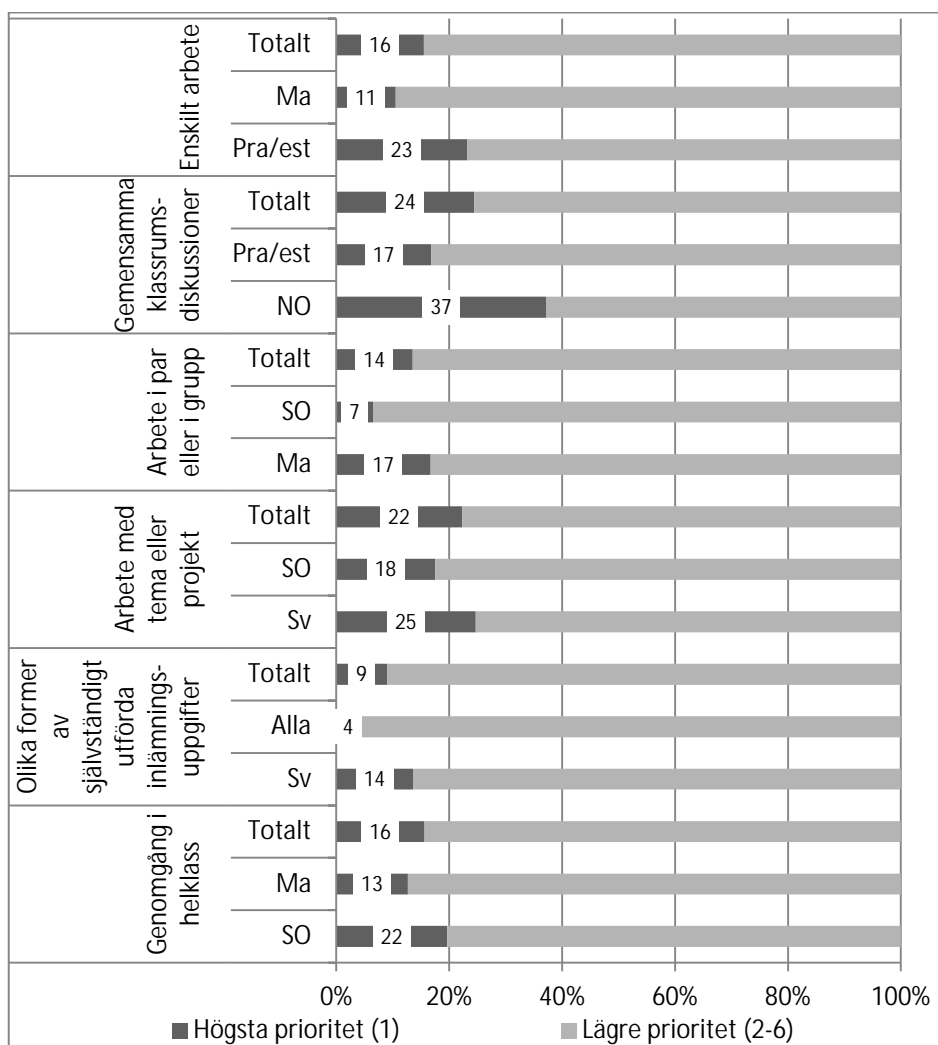




### 5.2.3 Hypotesen om Lgr 11 och lärares undervisningsrepertoarer

Det finns en relativt stor överensstämmelse mellan svarsmonstren för vad som uppfattas som arbetsmetoder prioriterade i läroplanen (se Figur 3) och svarsmonstren för vilka undervisningsformer som bäst stämmer överens med lärarens egen kunskapssyn (se Wahlström och Sundberg 2015 för en närmare redogörelse). 24 procent av lärarna anger att diskussion i helklass är en undervisningsform som står i överensstämmelse med de prioriteringar som görs i Lgr 11 och 23 procent av lärarna anser att helklassdiskussioner också är en undervisningsform som i hög grad överensstämmer med den egna kunskapssynen och den egna undervisningspraktiken. Det finns dock relativt stora skillnader mellan lärare i olika ämnen. Medan 37 procent av lärarna inom de naturvetenskapliga ämnena uppfattar att helklassdiskussioner prioriteras i Lgr 11 är det bara hälften så många lärare i de praktisk-estetiska ämnena som instämmer i det påståendet (17 procent). I den pedagogiska debatten har omfattningen av så kallat enskilt arbete fått stor uppmärksamhet, framför allt under början av 2000-talet. I debatten kom det individuella arbetet att förknippas med läroplanen Lpo 94 och med elevers ensamarbete, som man menade hade fått allt för stor utbredning och skapat allt för tysta lärmiljöer på bekostnad av den gemensamma diskussionen. I denna undersökning anser 16 procent av de tillfrågade lärarna att enskilt arbete i hög grad står i överensstämmelse med intentionerna i Lgr 11 och 15 procent menar att enskilt arbete i hög grad är i överensstämmelse med lärarens egen kunskapssyn och sätt att undervisa. Även här finns skillnader mellan olika ämnen. Lärarna i de praktisk-estetiska ämnena anser i högre grad (23 procent) att enskilt arbete överensstämmer väl med Lgr 11 medan endast omkring 11 procent av lärarna i naturvetenskapliga ämnen, svenska och matematik anser att så är fallet. Däremot tolkar lärare att läroplanen Lgr 11 förespråkar temaarbeten eller projektarbete (22 procent) i större utsträckning än vad de själva skulle välja i sin egen undervisning (15 procent).

Figur 3 | vilken grad olika undervisningsformer överensstämmer med intentionerna i Lgr 11



I enkätundersökningen ställs också frågor om läroplanens kunskapskrav. En majoritet av lärarna, 73 procent, anser att kunskapskraven i Lgr 11 är rimliga men lärarpuppfattningarna om kunskapskraven skiljer sig mellan olika ämnen. I de naturvetenskapliga ämnena uppfattar 17 procent av lärarna kunskapskraven som för höga, vilket kan jämföras med att 31 procent av lärarna inom de samhällsvetenskapliga ämnena och 30 procent av lärarna som undervisar i samtliga ämnen (oftast små undervisningsgrupper) anser att kunskapskraven i Lgr 11 är för högt ställda.

Generellt sett visar lärarnas tolkningar av Lgr 11 att läroplanen uppmuntrar till undervisningsformer som motsvarar deras egen syn på kunskap och undervisningspraktiker. Det är ett mönster som framgår när informanterna först får ange vilka undervisningsformer som de anser vara i överensstämmelse med Lgr 11 och därefter får ange vilka kunskapsformer som står i överensstämmelse med deras egna undervisningsideal med motsvarande svarsalternativ.

Det övergripande resultatet pekar mot att det är lärare som har störst inflytande över undervisningens innehåll, men att läroplanen också är styrande i relativt hög grad. 72 procent av lärarna i praktisk-estetiska ämnen och 70 procent av lärare som undervisar i moderna språk anger att Lgr 11 ger dem som lärare stora möjligheter att påverka undervisningens innehåll. För samtliga lärare är motsvarande andel 63 procent. När frågan i stället ställs som ett påstående att "Jag anser att läroplanen Lgr 11 till stora delar styr urvalet av innehåll i min undervisning" så instämmer 57 procent också i det påståendet. Av lärare som undervisar i de samhällsvetenskapliga ämnena anger 76 procent att Lgr 11 till stora delar styr urvalet av innehåll i deras undervisning. Lärarna upplever att eleverna har lägst inflytande över innehållet. 41 procent av samtliga lärare i undersökningen menar att Lgr 11 ger eleverna stora möjligheter att påverka undervisningens innehåll. Liksom vad som är fallet när det gäller lärarnas egna möjligheter till inflytande är det också inom moderna språk (49 procent) och praktisk-estetiska ämnen (47 procent) som lärare uppfattar att Lgr 11 ger deras elever stora möjligheter att påverka innehållet. Lärare inom de samhällsvetenskapliga ämnena ser minst möjligheter för elevinflytande vad gäller undervisningens innehåll. Endast 25 procent av lärarna inom dessa ämnen anser att Lgr 11 ger deras elever stora möjligheter att påverka undervisningens innehåll.

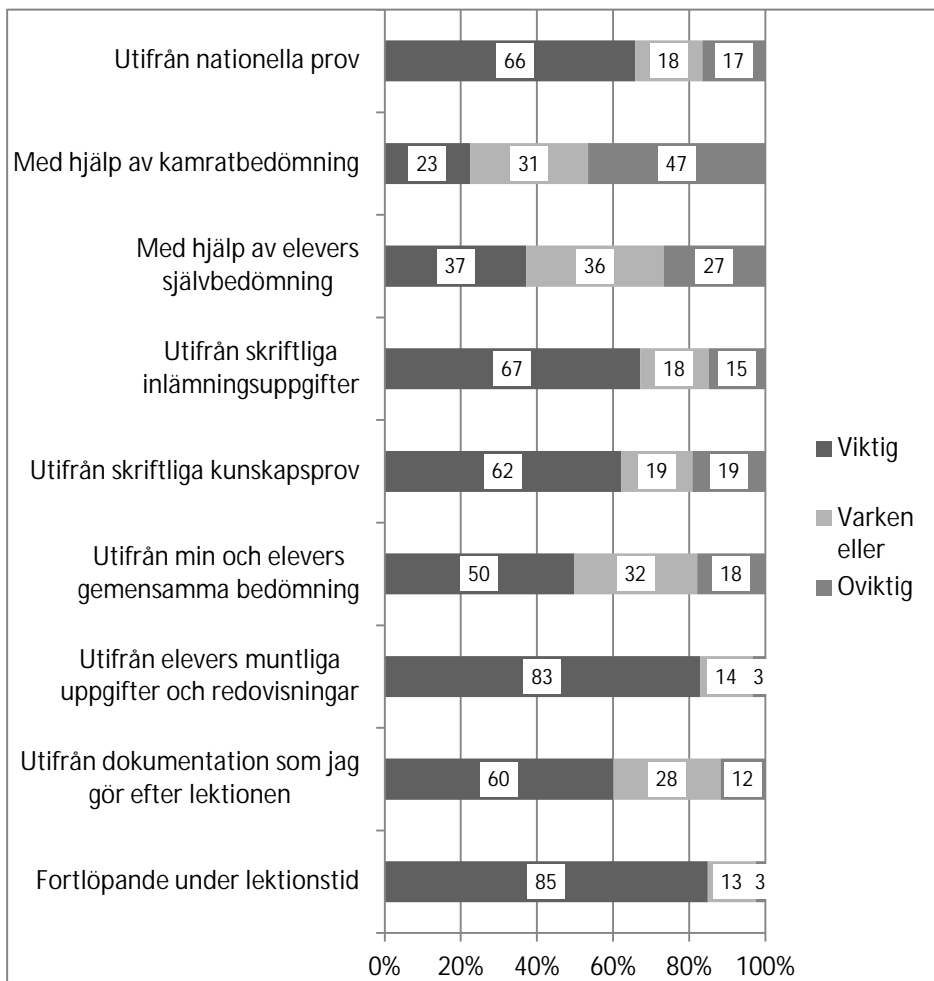
Det viktigaste verktyget för lärares utvärdering av den egna undervisningen är lärarens egna reflektioner (92 procent av samtliga lärare) och utbyte och samtal med kollegor (83 procent av samtliga lärare). Elevernas resultat har en betydligt mindre inverkan på lärares utvärdering av den egna undervisningen. Drygt hälften av de tillfrågade lärarna, 53 procent, anser att elevernas resultat utgör ett viktigt instrument för utvärdering av den egna undervisningens utförande och kvalitet.

#### **5.2.4 Hypotesen om Lgr 11 och lärares bedömningspraktiker**

Olika delar i läroplanen tillmäts olika betydelse för betygssättningen. I det konkreta arbetet med bedömning och betygssättning fokuserar en hög andel lärare, 96 procent, på att tolka ämnets kunskapskrav. Ämnets syfte och centrala innehåll har något mindre påverkan på bedömningsprocesser. 81 procent menar att

dessa delar är mycket viktiga eller viktiga vid betygssättning. Trots den ambition som funnits från politiskt håll att kraven ska vara så tydligt uttryckta att lärarna inte ska behöva tolka och omformulera dem på lokal nivå (SOU 2007:28, Prop 2008/09:87) så anger 67 procent av lärarna att de anser att det finns ett stort tolkningsutrymme vad gäller kunskapskraven i de ämnen som de undervisar och sätter betyg i.

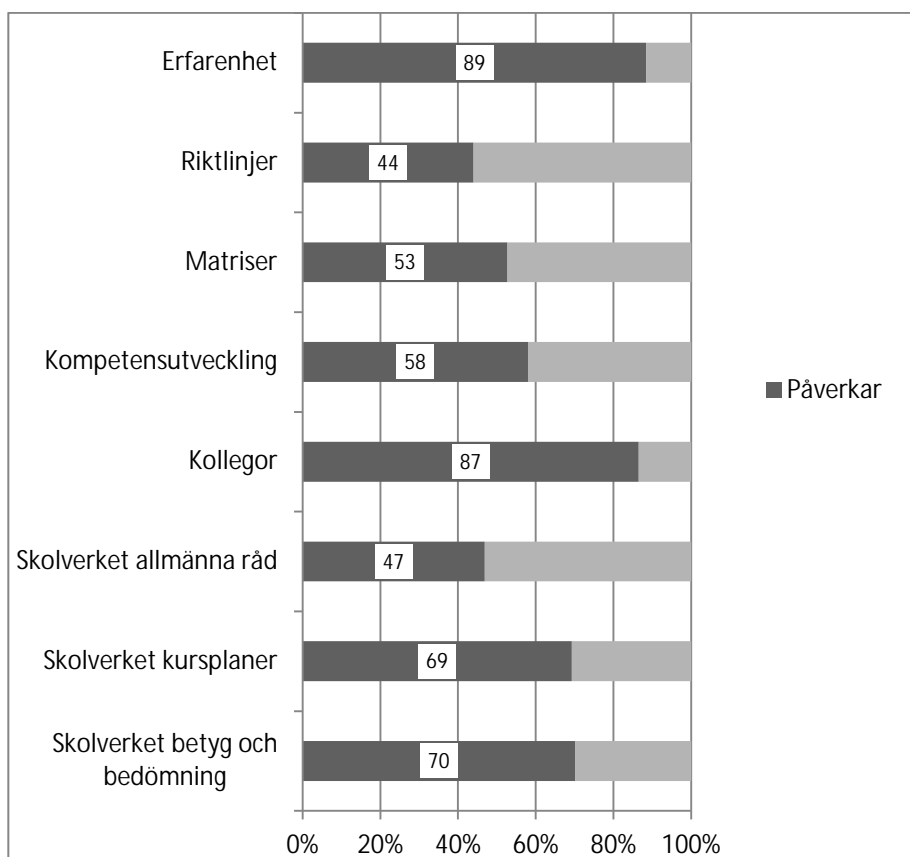
Figur 4 De vanligaste bedömningsinstrumenten bland lärare



Figur 4 visar att den vanligaste bedömningsformen är lärares löpande utvärdering av elevers kunskapsutveckling under lektionstid utifrån elevernas muntliga redovisningar och presentationer, vilket skulle indikera att formativ bedömning är relativt vanligt förekommande. 85 procent av lärarna anger att de vanligen

bedömer sina elevers kunskapsutveckling kontinuerligt under lektionstid och 83 procent bedömer elevernas kunskapsutveckling utifrån elevers muntliga uppgifter och redovisningar. Samtidigt utgör även lokala skriftliga prov (62 procent) och nationella prov, i ämnen där de förekommer, (66 procent), viktiga underlag för bedömning. Hälften av lärarna anger att de bedömer elevernas kunskapsutveckling i samarbete med eleverna, medan kamrat- respektive självvärdering förekommer mera sällan och anses av lärarna vara en mindre viktig bedömningsgrund. Bedömningsarbetet förefaller i och med Lgr 11 ha intagit en central roll i lärares professionella vardag. Resultaten indikerar att blandade former av formativa respektive summativa bedömningar förekommer.

Figur 5 Andel lärare som anger att deras bedömningsarbete påverkas i hög utsträckning av olika faktorer



De nya kunskapskraven förefaller ha starkt bidragit till att läroplanen har fått en tydlig funktion i en strävan att åter centralisera skolan, men nu inte med hjälp av fördelning av resurser utan med hjälp av att från central nivå ställa krav på

elevers kunskapsresultat. Resultaten i Figur 5 visar att lärare lägger mindre vikt vid lokala riktlinjer i sitt arbete med att bedöma elevers kunskapsutveckling (44 procent av lärarna anser att dessa riktlinjer påverkar deras arbete mycket) jämfört med den betydelse som lärare tillmäter Skolverkets kommentarmaterial om kursplaner och om bedömning och betygssättning. 69 respektive 70 procent av lärarna anser att dessa riktlinjer påverkar deras arbete mycket i arbetet med att bedöma elevernas måluppfyllelse. De instrument som blir viktigast som stöd för lärarna i arbetet med bedömning och betygssättning är dock lärarens egna professionella erfarenhet av bedömning (89 procent), samt diskussioner med kollegor (87 procent).

I och med Lgr 11 och införandet av betyg i årskurs 6, uppger lärarna som undervisar i åk 6 att de blir mer tydliga och noggranna i sin bedömning av elevernas prestationer (73 procent) och att de uppfattar att eleverna har blivit mer medvetna om vilka krav som ställs på dem (71 procent). Över hälften av lärarna i åk 6 (56 procent) anger att införandet av betyg i åk 6 har inneburit att de som lärare nu måste vara än mera noggranna med planeringen av sin undervisning, att undervisningen har blivit mer styrd och strukturerad och att eleverna har fått ett ökat ansvar för det egna lärandet. Hälften av lärarna i åk 6 anger att de upplever en spänning mellan att stödja elevers lärande och att utvärdera elevers lärande.

Mjuk styrning genom olika riktlinjer, såsom stöd- och kommentarmaterial, har sedan Lgr 11 införts fått en större inverkan på lärares bedömningspraktiker. Viktigast är dock lärarens egna erfarenheter av att bedöma elevers lärande. Den horisontella kalibreringen mellan kollegor spelar en mycket stor roll. Det finns också tydliga tecken på att inverkan av olika bedömningsfaktorer skiljer sig åt mellan olika ämnen och ämnesområden beroende på olika bedömningskulturer och traditioner i olika ämnen. Kunskapskraven har dock haft en stor inverkan inom alla ämnesområden. Samtidigt uppfattar lärarna att det trots "tydliga kriterier" finns utrymme för tolkning. Slutsatsen är att kunskapsstandarder får praktiska konsekvenser, även om de inte är helt entydiga. Ett ökat fokus på utvärderingar av elevers kunskapsresultat och en förändrad bedömningspraktik är särskilt märkbar bland lärare i årskurs 6.

### **5.3 Den uppnådda läroplanen**

Utvärderingen har bidragit till en bred resultatbild av de första årens implementering och genomförande av läroplanen Lgr 11. Nedan presenteras de viktigaste slutsatserna kring de fyra olika hypoteser som stått i centrum för enkät- och intervjuundersökningarna. För en mer detaljerad redovisning av intervjuundersökningarna hänvisar vi till Wahlström och Sundberg (2015).

### Slutsats 1: Generella förskjutningar från Lpo 94 till Lgr 11 (reformhypotesen)

Läroplansreformen Lgr 11 kan inte endast förstås som en modifiering av den förra läroplanen Lpo 94. Lgr 11 måste i stället betraktas som en fristående läroplansreform eftersom den inbegriper genomgripande förskjutningar och skiften vad gäller typ av läroplanskonstruktion, kunskapsfaser, innehålls- och arbetsformer och lärares professionella läroplansarbete. Utvärderingen pekar på att den svenska läroplansutvecklingen rymmer underliggande förskjutningar i linje med de internationellt förekommande läroplansdiskurserna och läroplansorienteringarna. Läroplansreformen Lgr 11 har i väsentlig utsträckning påverkats av transnationella policytrender som inneburit ideologiska skiften i svensk utbildningspolicy vilket har lett till att man nu kan tala om en delvis ny utbildningskonception i termer av denationalisering och en ökad instrumentell syn på skolans kunskapsuppdrag (Sundberg och Wahlström 2012, Wahlström 2014). Framför allt har implementeringen av Lgr 11 varit en del av en koordinativ transnationell diskurs som handlat om tekniska hur-aspekter av läroplanen.

### Slutsats 2: Läroplanen och lärares professionella praktik

Utvärderingen visar att läroplansreformen påverkar lärares professionella uppdrag och uppgifter. Det finns tydliga indikationer på att läroplansreformen generellt har haft inverkan på hur lärare uppfattar kunskapsinnehåll och kunskapskrav i de ämnen de undervisar i. Cirka hälften av lärarna anser att läroplanens innehåll och struktur kommer att bidra till att förbättra resultaten för deras elever. Nästan lika många tror att läroplanens konstruktion och innehåll kommer att bidra till att förbättra resultaten för svenska elever i stort.

### Slutsats 3: Läroplanen och lärares undervisningsrepertoarer

Det finns en ganska stor överensstämmelse mellan de undervisningsformer som lärare anser är i linje med intentionerna i Lgr 11 och de undervisningsformer som är i överensstämmelse med deras egen kunskapssyn och undervisningspraktik. Enligt lärarna är gemensamma klassrumsdiskussioner mest i samklang med Lgr 11 och det är också den undervisningsform som de själva föredrar. Generellt visar utvärderingen på skiften i lärares undervisningsrepertoarer där "eget arbete" inte uppfattas vara en prioriterad arbetsform i Lgr 11 och där i stället helklassdiskussioner framhålls ligga i linje med läroplanens intentioner. Lärare spelar alltjämt en central roll i urvalet av innehåll, men medan läroplanens roll för urval av innehåll har ökat förefaller elevers påverkan på undervisningens innehåll få ett mer begränsat utrymme.

#### Slutsats 4: Läroplanen och lärares bedömningspraktiker

Utvärderingen visar att lärares bedömningspraktiker förändrats med den nya läroplanen. Styrning i form av kommentarmaterial och riktlinjer spelar stor roll i lärares arbete med bedömning efter införandet av Lgr 11. Den egna professionella erfarenheten av bedömningsarbete anses av lärarna själva dock vara den viktigaste faktorn i arbetet med bedömning av elevers kunskapsutveckling. Den horisontella kalibreringen mellan lärarkollegor i arbetslag eller ämneslag utgör också en betydande faktor för lärares bedömningsarbete. Slutligen påverkar också ämnens olika bedömningstraditioner och kulturer lärarens konkreta arbete med bedömning och betygssättning. Majoriteten av lärarna anser att det finns ett stort tolkningsutrymme vad gäller kunskapskraven i de olika ämnena. För lärare som undervisar i årskurs 6 kan noteras ett ökat fokus på utvärdering av elevers kunskaper och en förändrad bedömningspraktik.

## 6 Slutsatser

Resultaten i denna undersökning visar att läroplanen spelar stor roll för lärares uppfattning om deras uppdrag som lärare, om vilket kunskapsinnehåll som ska ingå i undervisningen samt om vilka kunskapskrav som ska ställas på eleverna i de olika ämnena. Skolverkets information, riktlinjer och kommentarmaterial har betydelse för lärarna när de ska sätta sig in i läroplanens innehåll. Vidare finner lärarna stöd i Skolverkets material när de ska arbeta med bedömning och betygssättning.

Diskussioner med kollegor är också viktiga för lärarna. Lärare vänder sig i hög utsträckning till kollegor för diskussioner om innebörden av Lgr 11. Kollegorna är också viktiga för lärares arbete med bedömning och betygssättning. Även vid utvärdering av den egna undervisningen spelar diskussionen med kollegor en stor roll.

Studiens resultat pekar på en tydlig kommunikativ diskurs vad gäller den avsedda läroplanen i form av föreskrifter, riktlinjer och kommentarmaterial och en tydlig koordinativ diskurs vid genomförandet av läroplanen på skolnivå.



## 7 Referenser

- Andersson-Levitt, K. M. (2008), Globalization and curriculum, in M. F. Connelly, red, *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, (s 329-348), Sage Publications, Thousand Oaks, Kalifornien.
- Bernstein, B. (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Dahllöf, U. (1989), Tredje gången gillt: En ny start för svensk utvärdering, i S. Franke-Wikberg (red.), *Skolan och utvärderingen: Fem professorer tar ordet* (s. 13–32), HLS, Stockholm.
- Englund, T. (2005), *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Daidalos, Göteborg.
- Franke-Wikberg, S. (1989), Utvärderingen av den svenska skolan – vadan och varthän? i S. Franke-Wikberg (red.), *Skolan och utvärderingen: Fem professorer tar ordet* (s. 33–51), HLS, Stockholm.
- Hamilton, L, S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2008), *Standards-based reform in the United States: History, Research, and future Directions*, unpublished paper, Center on Educational Policy, Washington, D.C.
- Lundgren, U. P. (1978), Using evaluation to monitor educational change, *New Directions for Program Evaluation* 3, 75–86.
- Lundgren, U. P. (1989), *Att organisera omvärlden*, Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Prop 2008/09: 87, *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Schmidt, V. A. (2008), Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse, *The Annual Review of Political Science* 11, 303–326.
- Schwandt, T. A. (2003), Linking evaluation and education: Enlightenment and engagement, i P. Haug & T. A. Schwandt (red.), *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives* (s. 169–188), Information Age Publishing Inc, Greenwich.
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2010), Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context, *European Journal of Education* 45 (1), 103- 120.
- SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*, Utbildningsdepartementet, Stockholm.

- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012), Standards-based curricula in a denationalized conception of education: The case of Sweden, *European Educational Research Journal* 11 (3), 342–356.
- Wahlström, N. (2014), Equity – policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the ‘efficiency-equity’ doctrine in curriculum documents, *European Educational Research Journal* 13,( 6), 731–743.
- Wahlström, N. (2014), Utbildningens villkor – en denationaliserad utbildningskonception, *Utbildning & Demokrati* 23 (3), 77–94.
- Wahlström, N. & Sundberg, D. (2015), Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11, IFAU Working paper 2015:11, Uppsala.

## IFAU:s publikationsserier – senast utgivna

### Rapporter

- 2015:1** Albrecht James, Peter Skogman Thoursie och Susan Vroman ”Glastaket och föräldraförsäkringen i Sverige”
- 2015:2** Persson Petra ”Socialförsäkringar och äktenskapsbeslut”
- 2015:3** Frostenson Magnus ”Organisatoriska åtgärder på skolnivå till följd av lärarlegitimationsreformen”
- 2015:4** Grönqvist Erik och Erik Lindqvist ”Kan man lära sig ledarskap? Befälsutbildning under värnplikten och utfall på arbetsmarknaden”
- 2015:5** Böhlmark Anders, Helena Holmlund och Mikael Lindahl ”Skolsegregation och skolval”
- 2015:6** Håkanson Christina, Erik Lindqvist och Jonas Vlachos ”Sortering av arbetskraftens förmågor i Sverige 1986–2008”
- 2015:7** Wahlström Ninni och Daniel Sundberg ”En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11

### Working papers

- 2015:1** Avdic Daniel “A matter of life and death? Hospital distance and quality of care: evidence from emergency hospital closures and myocardial infarctions”
- 2015:2** Eliason Marcus “Alcohol-related morbidity and mortality following involuntary job loss”
- 2015:3** Pingel Ronnie och Ingeborg Waernbaum “Correlation and efficiency of propensity score-based estimators for average causal effects”
- 2015:4** Albrecht James, Peter Skogman Thoursie och Susan Vroman “Parental leave and the glass ceiling in Sweden”
- 2015:5** Vikström Johan “Evaluation of sequences of treatments with application to active labor market policies”
- 2015:6** Persson Petra “Social insurance and the marriage market”
- 2015:7** Grönqvist Erik och Erik Lindqvist “The making of a manager: evidence from military officer training”
- 2015:8** Böhlmark Anders, Helena Holmlund och Mikael Lindahl “School choice and segregation: evidence from Sweden”
- 2015:9** Håkanson Christina, Erik Lindqvist och Jonas Vlachos “Firms and skills: the evolution of worker sorting”
- 2015:10** van den Berg Gerard J., Antoine Bozio och Mónica Costa Dias “Policy discontinuity and duration outcomes”

**2015:11** Wahlström Ninni och Daniel Sundberg “Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11”

### **Dissertation series**

**2014:1** Avdic Daniel “Microeconometric analyses of individual behaviour in public welfare systems”

**2014:2** Karimi Arizo “Impacts of policies, peers and parenthood on labor market outcomes”

**2014:3** Eliasson Tove “Empirical essays on wage setting and immigrant labor market opportunities”

**2014:4** Nilsson Martin “Essays on health shocks and social insurance”

**2014:5** Pingel Ronnie “Some aspects of propensity score-based estimators for causal inference”

**2014:6** Karbownik Krzysztof “Essays in education and family economics”