



Erfarenheter av att använda forskning för undervisning

– tillvägagångssätt, möjligheter och utmaningar

2022:01

Erfarenheter av att använda forskning för undervisning – tillvägagångssätt, möjligheter och utmaningar

PROJEKTGRUPP:

Karolina Fredriksson, fil.dr (projektledare)

Karin Stolpe, fil.dr (biträdande projektledare)

Maria Bergman (biträdande projektledare)

Redaktör: Anna Hedman

Omslagsfoto: Anna Hedman

Citera denna rapport: Skolforskningsinstitutet. *Erfarenheter av att använda forskning för undervisning – tillvägagångssätt, möjligheter och utmaningar*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2022:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.

© Skolforskningsinstitutet

www.skol.fi.se



SKOL
FORSKNINGS
INSTITUTET

Erfarenheter av att använda forskning för undervisning

– tillvägagångssätt, möjligheter
och utmaningar

2022:01

Förord

Undervisningen i förskola och skola ska enligt skollagen vila på vetenskaplig grund. Det innebär att de metoder och arbetssätt som lärare och förskollärare använder sig av ska baseras på forskningsresultat. Men hur gör man konkret för att använda forskningsresultat för att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning? Skolforskningsinstitutet har identifierat att det finns en efterfrågan bland lärare och förskollärare att få mer stöd i hur detta kan gå till. Mot den bakgrunden har vi tagit fram denna rapport. Det är min förhoppning att rapporten kan tjäna som underlag i kollegiala samtal och diskussioner om hur forskningsresultat kan användas för att utveckla undervisningen.

Projektledare för rapporten har varit Karolina Fredriksson och för insamling och analys av empiri har Karin Stolpe ansvarat. Vi har haft stor glädje av värdefulla synpunkter från externa forskare och lärare på en tidigare version av rapporten: Sven Persson, professor i pedagogik vid Malmö universitet, Sofie Norburg, grundskollärare 1–7 och förstelärare i svenska, Habo kommun, Johanna Rahm, universitetsadjunkt vid Högskolan i Borås och tidigare lärare. Sofie och Johanna ingår i Skolforskningsinstitutets lärarnätverk. Det är dock Skolforskningsinstitutet som står bakom rapporten.

Camilo von Greiff, direktör Skolforskningsinstitutet
Mars 2022

Innehåll

1. Inledning	4
1.1 Rapportens disposition	4
1.2 Undervisning på vetenskaplig grund	5
1.3 Om att förstå, värdera och använda forskning	5
1.3.1 Veta vad forskning kan erbjuda kunskap om	5
1.3.2 Kunna skilja mellan olika typer av texter	6
1.3.3 Kunna omsätta och använda forskning	7
1.4 Några nedslag i forskning om verksammas forskningsanvändning	7
1.4.1 Lärares professionskunskap möter vetenskaplig kunskap	7
1.4.2 Transformation av kunskap	8
1.4.3 Villkor och hinder på fyra olika nivåer	8
1.4.4 Indirekt och direkt påverkan på undervisningen	9
1.5 Om enkät- och intervjuundersökningen	9
1.6 Tillförlitlighet och generaliserbarhet	10
2. Resultat	11
2.1 Lärares syn på vad forskning är	11
2.2 Lärares erfarenheter av att använda forskning	13
2.2.1 Forskning för att lösa problem	13
2.2.2 Forskning för att utveckla och utvärdera	15
2.2.3 Forskning för att hålla sig à jour och skapa en kunskapsbas	16
2.2.4 Forskning för att veta vad som fungerar och inte fungerar	17
2.2.5 Forskning som motvikt till populära influenser	18
2.3 Kollegiala perspektiv på forskningsanvändning	18
2.4 Skolledningens roll för lärares forskningsanvändning	22
2.4.1 Tid för att ta del av och använda forskning	22
2.4.2 Ledarskap	23
2.4.3 Skolledningens syn på forskning	24
3. Avslutande reflektion	27
3.1 Lärares forskningslitteracitet	27
3.2 Organisationen	28
3.3 Vetenskaplig kunskap och professionskunskap	29
3.4 Slutord	29
Referenser	31

1. Inledning

Forskningsresultat ska vara en del av förskolans och skolans praktik. Det framgår av skollagen (2010:800) som anger att utbildningen för barn och elever ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men vad innebär det och hur gör man? Erfarenheter från utvärdering och forskning visar att svaren på dessa frågor inte är enkla (Skolinspektionen, 2019; Bergmark & Hansson, 2021).

Den här rapporten beskriver verksammas erfarenheter av att använda forskning i relation till undervisningen i förskola och skola. Det handlar alltså om verksammas erfarenheter av att använda forskning vid planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Rapporten bygger på en enkät- och intervjuundersökning i vilken vi får ta del av verksammas berättelser i det avseendet.

Rapporten riktar sig främst till förskollärare, lärare och skolledare, men även till andra verksamma inom skolväsendet som på olika sätt kan främja goda förutsättningar för en undervisning på vetenskaplig grund. Rapporten kan också vara av värde i utbildningen av förskollärare och lärare.

Syftet är att bidra till förskollärares och lärares gemensamma reflektion och diskussion om användning av forskning som stöd för att utveckla undervisningen. För skolledare och huvudmän kan rapporten fungera som underlag för att planera hur verksamheten kan organiseras för att främja användning av forskning. Rapporten avser att besvara följande frågeställningar:

- Hur använder de verksamma forskning för planering, genomförande och utvärdering av undervisning?
- Vilka möjligheter och hinder ser de verksamma för att använda forskning för undervisning?

1.1 Rapportens disposition

Vi inleder med att ta upp hur vetenskaplig grund kan förstås och vad det innebär att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. Därefter ger vi några exempel på forskning som rör verksammas forskningsanvändning. Det avsnitt som presenterar resultaten från undersökningen inleds med en beskrivning av undersökningens metod och avslutas med ett resonemang om resultatens tillförlitlighet och generaliserbarhet. Sist i rapporten tas undersökningens resultat upp i en avslutande reflektion.

1.2 Undervisning på vetenskaplig grund

Vetenskaplig grund i relation till undervisning handlar om vad forskningen säger, både om det ämnesinnehåll som behandlas i undervisningen och om hur undervisningen bäst kan utformas för att skapa förutsättningar för barns och elevers lärande. Vetenskaplig grund definieras därmed som resultat från vetenskapliga studier.¹ Denna rapport fokuserar på användning av forskning som rör undervisning.

För verksamma som prövar om och hur man kan använda forskningsresultat i undervisningen, är det viktigt att ha ett vetenskapligt förhållningssätt. Det innebär att vara beredd på att ompröva och utveckla sin undervisning utifrån vad forskningen säger.² Det innebär också att värdera forskningens betydelse i relation till den egna undervisningen.

1.3 Om att förstå, värdera och använda forskning

Hur vet man då vad forskningen säger om den egna undervisningen och hur kan man använda forskning för att utveckla den? För att kunna svara på de frågorna behövs en förståelse av vad forskning är. Persson (2017) talar om denna förståelse som en form av allmänbildning om forskning, och benämner den forskningslitteracitet. Forskningslitteracitet definieras han som ”förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i ett speciellt sammanhang” (Persson, 2017, s. 5).

Skolmyndigheter och forskare har också publicerat texter som utvecklar vad som innefattas i begreppet forskningslitteracitet och som ger vägledning för hur verksamma i skola och förskola kan utveckla sin förståelse i det avseendet (se t. ex. Skolforskningsinstitutet, 2020; Skolverket, 2020; Stolpe, 2021).

1.3.1 Veta vad forskning kan erbjuda kunskap om

En central fråga vid användning av forskning är vad den erbjuder kunskap om. Skolforskningsinstitutets rapport *Hur ska man veta vad forskningen säger?* (2020) avser att bidra till verksammars forskningslitteracitet genom att beskriva olika typer av kunskap som forskning erbjuder, och hur den kunskapen skapas. Utgångspunkten för rapporten är att en god förståelse av forskningsbaserad kunskap och hur den skapas, ökar möjligheten för de verksamma att själva bedöma forskningens värde och hur den kan tillämpas i den egna undervisningen.

I rapporten beskrivs studiers olika kunskapsintressen, alltså vad studierna kan erbjuda kunskap om, liksom de metoder som används för att fånga kunskapsintresset. Rapporten behandlar två olika kunskapsintressen – förklaringsorienterade och förståelseorienterade. Dessa illustreras med exempel från Skolforskningsinstitutets egna forskningssammanställningar.

Förklaringsorienterad forskning söker vanligen efter samband mellan variabler.

¹ <https://www.skolfi.se/forskningsammanstallningar/nyckelbegrepp/>. Denna definition av vetenskaplig grund delas av de fyra skolmyndigheterna Skolforskningsinstitutet, Skolinspektionen, Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten.

² *ibid.*

Denna forskning exemplifieras i Skolforskningsinstitutets rapport (2020) med effektstudier, en typ av studier som undersöker i vilken utsträckning en insats påverkar ett utfall. Det kan handla om att undersöka om en viss insats i undervisningen har god effekt på elevers lärande. Förståelseorienterad forskning exemplifieras i samma rapport med studier som avser att skapa ny eller fördjupad förståelse av fenomen och företeelser som rör undervisning och lärande. Resultaten i denna forskning är ofta i form av begrepp, metaforer och teman. Skolverket för i kunskapsöversikten *Att ställa frågor och söka svar* (2020) ett liknande resonemang om studiers olika kunskapsbidrag.

1.3.2 Kunna skilja mellan olika typer av texter

Det finns en mängd olika typer av texter som handlar om undervisning och lärande som riktar sig till forskare eller verksamma i skola och förskola. Att förstå vad det är för typ av text som man har framför sig är viktigt för att kunna vara en medveten och kritisk läsare. Forskningslitteracitet handlar bland annat om denna förmåga.

I ett försök att göra en definition av vilka texter som räknas som vetenskapliga texter, kan man skilja på texter som är originalforskning och texter som är litteratur om forskning (Stolpe, 2021). En avgörande skillnad mellan originalforskning och litteratur om forskning är att originalforskning har publicerats i vetenskapliga kanaler och därmed granskats av andra forskare inom området enligt ett speciellt granskningsförfarande (peer review). Detta krav ställs normalt inte på litteratur om forskning.

Originalforskning som har publicerats i en vetenskaplig tidskrift har alltid genomgått detta granskningsförfarande. I originalforskning ingår såväl primärforskning som sekundärforskning som publiceras i vetenskapliga kanaler. Sekundärforskning syftar i det här sammanhanget på sammanställningar av redan publicerad forskning, exempelvis systematiska översikter. Granskningen kan resultera i att artikeln godkänns för publicering, eller att den godkänns förutsatt att författarna till artikeln bearbetar och skriver om delar av texten. Det förekommer att denna bearbetning görs i flera omgångar. Granskningen kan också leda till att artikeln inte godtas för vetenskaplig publicering oavsett förändringar. Även om den vetenskapliga granskningen ger vägledning om en artikels kvalitet, kan förfarandet inte ses som en fullständig garanti för att forskningen håller hög kvalitet (Stolpe, 2021). Det är viktigt att ha en kritisk blick för den aktuella forskningens vetenskapliga förtjänster och begränsningar. Det är också viktigt att inse att ny kunskap hela tiden utvecklas och att denna nya kunskap kan leda till att man behöver ompröva tidigare etablerade idéer. Man kan inte heller förlita sig på en enskild forskningsstudie, eftersom det kan finnas annan forskning som kanske delvis ger andra resultat.

Litteratur om forskning utgörs av ett brett spann av texter som kan gå under benämningen forskning. I den här gruppen finns olika typer av rapporter (där den här texten utgör ett exempel), forskningssammanställningar, professionsvetenskapliga texter, läromedel som används inom lärarutbildning och i fortbildningssammanhang, artiklar i facktidskrifter, bloggtexter och populärvetenskapliga texter.

Det är en bred kategori av texter som inte har publicerats i vetenskapliga kanaler

och därigenom inte genomgått vetenskaplig granskning. Texter inom denna kategori är många gånger värdefulla för lärare genom att de ger läsaren en snabb och lättillgänglig bild av forskningsläget inom ett visst område. Dessa texter kan också förmedla en sammanställning av resultat från flera olika studier (Stolpe, 2021). Att stödja sig på en sammanställning av befintlig forskning kan ge en säkrare eller mer mångfacetterad bild av vad forskningen säger om ett visst område.³ Något som ökar dessa sammanställningars tillförlitlighet, är när urvalet av studier är systematiskt genomfört och det tydligt framgår hur man har gått tillväga när man valt ut de studier som ska ingå.⁴

1.3.3 Kunna omsätta och använda forskning

En annan del av forskningslitteracitet innebär att kunna omsätta olika typer av forskningstexter i praktiken (Stolpe, 2021). Det handlar om att kunna använda forskning i sin verksamhet. En utmaning när det gäller användning av originalforskning är att texterna är skrivna för andra forskare, snarare än för verksamma i förskola och skola. Det innebär att verksamma måste sätta forskningsresultaten i relation till sin egen praktik och sina egna förutsättningar.

1.4 Några nedslag i forskning om verksammas forskningsanvändning

I det här avsnittet presenterar vi några nedslag i den forskning som finns om verksammas forskningsanvändning. Inledningsvis tar vi upp forskning som resonerar om den omarbetning (transformation) av forskningens kunskap som lärare behöver göra för att kunskapen ska fungera i klassrummet. Därefter presenteras forskning om villkor och hinder för att använda forskning, och avslutningsvis nämns något om vilken påverkan som forskning kan ha på undervisningspraktiken. Den forskning som presenteras i avsnittet handlar uteslutande om skolan, men resultaten är relevanta för verksamma inom både skola och förskola.

1.4.1 Lärares professionskunskap möter vetenskaplig kunskap

Det finns studier som visar att det finns ett gap mellan å ena sidan skolans verksamhet och å andra sidan universitet och forskning, eftersom det handlar om olika typer av kunskap (se t.ex. Hammersley, 2005; McIntyre, 2005; Wahlgren & Aarkrog, 2021). Dessa båda olika kunskapsformer benämns här som lärares professionskunskap och vetenskapliga kunskap. Utifrån en sådan uppdelning kan vetenskaplig kunskap beskrivas som abstrakt, teoretisk och generell, till skillnad från den kunskap som behövs i klassrummet som behöver vara konkret, praktisk och specifik. De fyller olika syften och båda behövs för att utveckla undervisningen. McIntyre (2005) menar att en produktiv dialog – antingen bildlig eller bokstavlig – mellan de båda kunskapsformerna,

³ Skolforskningsinstitutets nyckelbegrepp.

⁴ Exempel på detta är Skolforskningsinstitutets och Specialpedagogiska skolmyndighetens systematiska forskningssammanställningar.

leder fram till att lärare kan undersöka forskningsresultat och pröva dessa på ett systematiskt sätt i sin egen undervisning.

1.4.2 Transformation av kunskap

Lärares professionskunskap kan även beskrivas som två olika typer av kunskap: praktisk kunskap och personlig kunskap (Wieser, 2016). Den praktiska kunskapen kommer till uttryck när läraren undervisar. Det gör att den kunskapen är konkret, specifik, integrerad och kontextualiserad. Ofta handlar det om att läraren fattar snabba beslut i stunden. Till skillnad från den praktiska kunskapen är den personliga kunskapen reflekterad och medveten. Den handlar om lärares förmåga att reflektera över sin undervisning och används i hög grad för planering av undervisning och för att motivera de val som läraren gör.

Cain (2015a) visar att när lärare läser forskning förändras både deras handlande och tänkande, både den praktiska och den personliga kunskapen. Bland annat transformerar lärarna i Cains studie den mer abstrakta, generella kunskapen från forskningen till kontextspecifik kunskap genom att relatera det generella till specifika exempel hämtade från den egna erfarenheten. På så sätt kan specifika exempel användas för att utforska och förstå det generella och tvärtom. För att kunna värdera och använda forskning för att förbättra undervisningspraktiken krävs det att lärare har byggt upp förmågan att själva skapa vägar framåt för denna transformation (Brown & Flood, 2018). Däremot visar flera studier att det är svårt att överföra forskningsresultat till klassrummet (se t.ex. Flynn, 2019; Wahlgren & Aarkrog, 2021). Hultman (2015) menar att forskning ”samspekar med praktiken på olika sätt” (s. 35) snarare än att den överförs. Det innebär att de verksamma har tolkningsföreträde av resultaten i relation till sin egen praktik.

I en annan studie rapporterar Cain (2017) att lärare inte ser forskning som mer berättigad än andra kunskapskällor. Det gör att lärarna känner sig fria att ifrågasätta forskningsresultaten, särskilt om dessa bryter mot den övertygelse som lärare själva har. Cain (2017) menar att lärares ifrågasättande av forskning är en viktig, och kanske till och med nödvändig, del i övergången från forskning till praktik. Forskning kan på så sätt fungera som en viktig utgångspunkt för diskussioner om den egna praktiken och vice versa.

1.4.3 Villkor och hinder på fyra olika nivåer

Lärares villkor och hinder för forskningsanvändning kan beskrivas på fyra olika nivåer, enligt en internationell litteraturöversikt (van Schaik m.fl., 2018).

Den första nivån är den individuella läraren, dennes förmåga att hitta forskningsresultat och använda dessa i praktiken.

Den andra nivån handlar om forskningens tillgänglighet. Det handlar om att den vetenskapliga kunskapen i hög grad inte är tillgänglig för lärare – både med avseende på att vetenskapliga artiklar ofta är låsta bakom prenumerationer och att språket tar lång tid att läsa och tillägna sig. Det är också värt att lyfta att mycket av forskningen skrivs och publiceras på engelska.

Den tredje nivån är den organisatoriska nivån på skolan som handlar om hur stöd-

jande strukturen respektive kulturen är för att använda forskning. Strukturen handlar bland annat om att lärare får tid att använda forskning och att ledningen organiserar för den tiden. En stödjande kultur innebär till exempel att lärare som använder sig av forskning för att utveckla sin egen undervisning uppmärksammas på ett positivt sätt av chef och kollegor.

Den fjärde nivån är kommunikativ och handlar om att få till samarbeten mellan lärare och forskare, vilket är viktigt för att underlätta lärares användning av forskning. Genom ett sådant samarbete skulle också lärares yrkeskunskap och forskares vetenskapliga kunskap kunna närma sig varandra.

1.4.4 Indirekt och direkt påverkan på undervisningen

Forskningsresultat kan påverka undervisningen antingen indirekt eller direkt. Indirekt påverkan handlar om att resultaten har omsatts till en lärarhandledning eller en undervisningsplan. Läraren kan använda sig av den typen av material utan att för den skull vara särskilt insatt i den bakomliggande forskningen (Cain, 2015a). Direkt påverkan handlar i stället om att verksamma tar del av forskning, exempelvis läser vetenskapliga artiklar och använder forskningsresultaten för att förändra sin undervisning. Den senare kräver att läraren transformerar forskningen till pedagogisk praktik.

1.5 Om enkät- och intervjuundersökningen

I detta avsnitt beskrivs undersökningen som bygger på data från enkäter som besvarats av 62 lärare och skolledare samt intervjuer med 13 förskollärare, lärare och skolledare. Urvalet till enkäten gjordes i samband med två olika kompetensutvecklingsinsatser för lärare i två regioner i södra Sverige. Det var frivilligt för deltagarna att fylla i enkäten och de fick också svara på om deras svar fick användas för forskning.

De lärare, förskollärare och skolledare som har intervjuats har själva anmält sitt intresse för att delta. Ungefär hälften av de intervjuade deltog i någon av kompetensutvecklingsinsatserna. En fjärdedel rekryterades genom att deltagare i undersökningen hjälpte till att rekrytera nya lärare. Återstoden rekryterades via projektgruppens tidigare kontakter. En majoritet av lärarna är förstelärare och några läser för tillfället en magisterutbildning parallellt med sitt arbete.

Dessa omständigheter gör att de intervjuade lärarna och förskollärarna inte kan ses som representativ för gruppen lärare och skolledare generellt. Samtliga deltagare i intervjuundersökningen pratar dock om hur situationen ser ut i stort på skolan eller förskolan där de arbetar. Många av deltagarna använder också sina erfarenheter från tidigare arbetsplatser och hur det har fungerat med olika chefer. Därför ger intervju-materialet en inblick i en betydligt bredare förskole- och skolvardag än bara de enskilda deltagarnas.

För att i möjligaste mån säkerställa de intervjuades anonymitet⁵ redovisas i den här rapporten information om utbildning, uppdrag och ämnen på gruppnivå. Samtliga deltagare har en lärar- eller förskolläraryrkesexamen och har arbetat mellan 10 och 40 år.

5 Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer om god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och data har hanterats enligt dataskyddsförordningen (GDPR).

Sju av de intervjuade har någon form av vidareutbildning, exempelvis magisterutbildning, behörighet i något ytterligare ämne eller en utbildning i svenska som andraspråk.

Av de intervjuade arbetar åtta inom kommunal verksamhet och fem som lärare i friskola. Vidare arbetar två av de intervjuade i förskolan, fyra i grundskolan, fem i gymnasieskolan och en inom vuxenutbildningen. En har en roll som utvecklingsledare från förskola till gymnasieskola och en arbetar för närvarande som rektor.

I resultatredovisningen i avsnitt 2 har samtliga intervjuade fått fingerade namn. Deltagarna benämns med den mer generella termen ”lärare”. Där det är relevant kan benämningen rektor eller förskollärare användas, men då inte i relation till de fingerade namnen.

1.6 Tillförlitlighet och generaliserbarhet

Rapportens resultat ska förstås utifrån att urvalet av informanter till både enkäten och intervjuerna bygger på frivilligt deltagande. Det är tänkbart att den som väljer att delta i den här typen av undersökning har en viss inställning till hur forskning används i verksamheten. Att flera av lärarna pratar om att de har dåligt samvete, i relation till att de inte använder tillräckligt med forskning, talar för att de i grunden är positivt inställda till att skolan ska bygga på vetenskaplig grund. Ingen av de intervjuade uttrycker att de inte skulle vara positiva. Att de uttalar sig positivt skulle också kunna vara ett uttryck för att de under intervjun upplever att forskningsanvändning betraktas som något önskvärt. Endast en av de som har valt att besvara enkäten har svarat att hen inte läser någon forskning. Vi kan anta att deltagarna i den här undersökningen på ett generellt plan har en positiv inställning till forskning och forskningsanvändning i skolan.

I intervjuerna och enkäterna kan det vara svårt att avgöra vilken typ av text en lärare yttrar sig om. Av respekt för informanterna behandlas det som lärarna själva pratar om som forskning – oavsett om det är vetenskapligt publicerade studier eller andra texter om forskning.

Enkäten och intervjuerna kompletterar varandra som metoder för att samla in data. Där intervjuerna kan gå på djupet genom att informanterna kan få följdfrågor och förklara hur de menar, kan enkäterna ge information om det är ett vanligt svar bland deltagarna eller inte. Även om resultaten från undersökningen inte går att generalisera till den breda grupp som lärare, förskollärare och skolledare är, så ger undersökningen ändå en bild av hur deltagarna resonerar om att använda forskning i skolan. Därmed kan resultaten användas för verksamma att känna igen sig i, eller ta utgångspunkt i för reflektion och diskussion. För skolledare och huvudmän kan rapporten fungera som underlag för att planera för hur verksamheten kan organiseras för att möjliggöra användning av forskning.

2. Resultat

Vi har sorterat uttalandena i lärarnas⁶ berättelser och enkätsvaren i fyra övergripande områden:

- Lärares syn på vad forskning är.
- Lärares erfarenheter av att använda forskning.
- Kollegiala perspektiv på forskningsanvändning.
- Skolledningens roll för lärares forskningsanvändning.

Lärarnas röster synliggörs genom hela resultatdelen i form av citat från intervjuer och enkäter. De olika områdena och temana är delvis överlappande.

2.1 Lärares syn på vad forskning är

Det framkommer att flera av de intervjuade lärarna är osäkra på vad som faktiskt räknas som forskning och vad som inte gör det. Lovisa säger: ”Det är lite luddigt vad som är forskning”, och Siri funderar: ”Var drar man gränsen för forskning?”

I intervjuerna framkommer det att lärarna tar del av en variation av källor som i olika hög grad är bearbetningar av de ursprungliga forskningspublikationerna. Vanligast förekommande bland dessa lärare är olika typer av populärvetenskapliga texter eller sammanställningar av forskning, men även notiser på sociala medier och i nyhetsmejl. Facktidningar kan också vara en källa för att fylla på med information och hålla sig uppdaterad om forskning. Svaren från enkäten visar ett liknande mönster. Flest lärare anger att de använder sig av Skolverket som källa för forskning. Även sociala medier ligger högt när lärarna uppger vad de använder för källor, liksom artiklar i facktidningar.

Bland de intervjuade lärarna finns det också de som tar del av vetenskapliga publikationer som avhandlingar eller vetenskapligt publicerade artiklar.

Lärarna i den här undersökningen tycks således oftast ta del av litteratur om forskning. Bland de intervjuade finns det en medvetenhet om att det handlar om något annat än originalforskning, som i Erikas fall:

Jag använder mig mest av böcker, forskare som har skrivit böcker som de baserar på forskning. Men det är ju inte förstahandsforskningen. Sen har jag det senaste året fått

⁶ Som vi tidigare nämnt använder vi här termen ”lärare” för samtliga deltagare i studien.

upp ögonen för det här med forskningsöversikter, vilket jag tycker är helt fantastiskt för då känner jag att jag kommer närmare forskningen, alltså källan, än när jag läser böckerna. (Erika)

Flera av lärarna nämner också att de föredrar andra texter än originalforskning. Skälen är att det tar för mycket tid att läsa och söka efter vetenskapligt publicerade artiklar, och att det i dessa finns få exempel på vilken betydelse forskningsresultaten har för undervisningen.

I undersökningen framkommer också att lärarna har svårt att förklara hur det de läser eller tar del av genom exempelvis föreläsningar, kommer till användning i deras undervisning. I en fritextfråga i enkäten fick lärarna besvara vad de tyckte var fördelarna med att använda sig av forskning. Svaren relaterar till utveckling på ett mer generellt plan, nämligen att forskningen utvecklar undervisningen eller verksamheten. Så här skriver en av lärarna:

Jag som lärare har aktuell forskning att stödja min undervisning på. Jag fastnar inte i gamla mönster om jag stöter på problem, utan kan med hjälp av forskningen hitta nya vägar att gå. Nya idéer till hur jag kan stötta eleverna, hur jag kan utföra min undervisning. (Enkät svar 57)

Enkätsvaret beskriver hur läraren använder sig av forskning för att fortsätta utvecklas och hur forskningen kan bidra till att utveckla mötet med eleverna i undervisningen.

I intervjun med Lovisa resonerar hon om de kompetensutvecklingsinsatser som hon har deltagit i igenom åren. Även om hon upplever det som spännande och inspirerande att lyssna på forskare och diskutera forskningen tillsammans med dem, så är det svårt att säga att det ger avtryck i undervisningen.

Det finns också exempel på lärare som berättar att de inte använder forskning alls. Sofie berättar:

Det är länge sedan jag själv läste och hade koll på hur man sökte forskning. Jag har glömt bort, tappat ganska mycket sedan jag var inne i universitetsvärlden. (Sofie)

Bristen på kunskap om hur man söker forskning som Sofie lyfter som en orsak till att inte läsa forskning, bekräftas av enkätsvaren. Närmare hälften av lärarna svarar att ett av hindren för att använda forskning är brist på kunskap om var man ska leta. En lösning på det problemet skulle kunna vara att ha nyhetsbrev eller databaser med forskning som är lättillgänglig, menar Sofie:

Det vore bra om det kommer ut i ett nyhetsbrev en gång i månaden, där man tipsar om forskningen. Att man skapar en bank av forskning till lärarna där de kan hitta. (Sofie)

Att leta forskning tar tid och kräver kunskap. Kajsa berättar att även om hon inte alltid själv sätter sig in i den forskning som ligger bakom så försöker hon göra saker som hon vet är underbyggda:

Jag kanske inte läser jättemycket om forskningen, vad den säger. Jag litar lite blint på den. Jag vet inte om man ska göra så egentligen, men så gör jag. Jag är ganska noga

när jag startar igång saker i klassrummet, att det här är forskningsbaserat, så att jag inte hittar på saker som är tveksamma. (Kajsa)

Kajsa är mån om att välja undervisningsresurser som är forskningsbaserade. Hon väljer att inte själv kontrollera själva forskningsresultaten genom att ta del av originalkällan. För henne räcker det att det står att det är baserat på forskning, när hon till exempel väljer en animation att använda i undervisningen. Detta är ett exempel på när forskningen får indirekt påverkan på klassrumspraktiken. Lärare är många gånger hänvisade till att tro på att det är ett bra material. Det är alltför resurskrävande för en enskild lärare att kontrollera varje undervisningsresurs som används i undervisningen.

Sammanfattningsvis framgår det att lärarna har svårt att sätta ord på hur de använder sig av forskning och på vilket sätt den får betydelse för deras undervisning. Bristen på kunskap att hitta, läsa och använda forskning lyfts av lärarna själva som ett hinder för att ta del av forskning. Detta motsvarar det som van Schaik m.fl. (2018) benämner som den första nivån, lärares förmåga att hitta och använda forskning.

En del av det material som lärare använder sig av i skolan är forskningsbaserat, som i Kajsas fall där hon använder sig av animationer som det finns forskning bakom. Det blir då tal om att forskningen indirekt (Cain, 2015a) påverkar undervisningspraktiken. Läraren behöver då själv inte vara insatt i den bakomliggande forskningen. Här kan man beskriva det som att det har skett en transformation av forskning som gör materialet användbart för lärare.

2.2 Lärares erfarenheter av att använda forskning

Även om lärarna i undersökningen har svårt att beskriva hur forskning kommer till användning i deras undervisning, så ges i intervjuerna några exempel på just det. Dessa intervjusvar har delats in i fem olika teman som täcker in vad lärarna uppger att de använder forskning till. När så är möjligt kompletteras intervjusvaren med data hämtat från enkäterna. De fem temana är:

- forskning för att lösa problem
- forskning för att utveckla och utvärdera
- forskning för att hålla sig à jour och skapa en kunskapsbas
- forskning för att veta vad som fungerar och inte fungerar
- forskning som motvikt till populära influenser.

2.2.1 Forskning för att lösa problem

Problem, utmaningar och förändringar uppstår ständigt i förskolan och skolan. Några av lärarna beskriver i intervjuerna att de använder forskning som ett sätt att lösa problem som uppstår i verksamheten. Erika beskriver att när det uppstår svårigheter söker hon efter forskning:

När något har blivit svårt, när jag behöver input, då letar jag forskning. Det är egentligen enda gången jag kan säga att jag aktivt letar forskning. (Erika)

I det här exemplet handlar det om att lärarna på Erikas skola uttrycker att de har problem på en mer generell nivå, exempelvis att det är en stökig miljö i klassrummen. Det leder till ett problem för lärarna och får negativa konsekvenser på elevernas lärande. Erika berättar att hon då har letat efter forskning om lärares ledarskap och hur det påverkar elevernas studiero i klassrummet. Utifrån den forskningen kunde frågan diskuteras bland lärarna för att hitta vägar framåt, för att skapa lugnare miljöer.

Marie berättar hur hon leder olika nätverk i den delen av kommunen där hon arbetar. De har flera nätverk i gång samtidigt och dessa fungerar som ett sätt att identifiera vilka områden som behöver utvecklas:

I och med att jag jobbar i ett mångkulturellt område så är det nödvändigt att jobba med språkfrågorna. Vi måste hålla på med det. De andra nätverken har växlat beroende på vad vi vill utveckla. (Marie)

I nätverken läser lärarna texter inom de områden som de gemensamt bestämt att de behöver bli bättre på. När Marie ska leda nätverksträffar letar hon reda på artiklar från Skolverkets moduler, eller något kapitel från en bok, som deltagarna får läsa inför nätverksträffen. Sedan använder de texterna som utgångspunkt för diskussioner för att komma fram till hur de ska utveckla verksamheten tillsammans.

Magnus berättar att när han ställs inför nya situationer försöker han läsa rapporter från exempelvis myndigheter om hur man kan göra och vad man ska tänka på. Ett exempel var när han skulle börja undervisa på distans. Då tog han del av rapporter eftersom han ville ta reda på hur han skulle undervisa, om han kunde göra på samma sätt som när han stod i klassrummet eller om han behövde tänka på ett annat sätt. Han motiverar det så här:

Jag vill att när jag går in i klassrummet så gör jag något som är vettigt och bra för eleverna. (Magnus)

Magnus förklarar att han, medan han läser, försöker fundera på hur han ska omsätta det han läser till undervisningspraktiken. Det som Magnus beskriver kan förstås som att han gör en transformering av den teoretiska, mer generella kunskapen, till en mer praktisk yrkeskunskap. Nästa steg blir att pröva i grupper som är välfungerande i klassrummet, eftersom han där känner sig trygg. Därefter går Magnus vidare och testar i andra grupper och ibland fungerar det, men ibland inte.

Ibland uppstår svårigheter direkt i undervisningssituationerna. Det kan till exempel handla om att elevgruppen har svårt att förstå ett visst begrepp i matematiken, berättar Magnus:

Det är ganska skönt att hitta nånting, när man som lärare kör fast med en grupp så finns det kanske nya sätt att göra det på. (Magnus)

Magnus söker forskning för att få stöd i att lösa mer specifika problem.

Sammanfattningsvis visar det här temat exempel på att lärarna använder forskning för att lösa problem som uppstår i undervisningssituationer eller i verksamheten i stort.

Att transformera den abstrakta mer generella vetenskapliga kunskapen till en mer konkret och kontextspecifik yrkeskunskap kan ske på olika sätt. Magnus, som arbetar individuellt, beskriver hur transformationen äger rum medan han läser en text och försöker föreställa sig hur det han läser kan omsättas i undervisningen. I Marias berättelse sker transformationen på kollektiv nivå, där det kollegiala samtalet leder fram till hur det som lärarna läst i texten ska användas för att utveckla verksamheten. I båda dessa fall är det tal om en mer direkt påverkan på undervisningen, där lärarna själva står för transformationen till pedagogisk praktik. Båda dessa exempel visar hur forskningen samspelar med praktiken (Hultman, 2015).

2.2.2 Forskning för att utveckla och utvärdera

Forskning kan också användas för att utveckla och utvärdera den egna undervisningen.

Elin berättar att hon letar efter forskning för att komma längre i sin undervisning. Det hon undervisar om fungerar bra, men hon får en känsla av att det skulle kunna fungera ännu bättre. Då tar hon forskning och böcker till hjälp för att förbättra det hon redan har genomfört i klassrummet. När Elin söker forskning utgår hon i första hand från sökmotorn Google. Ibland får hon träffar på böcker i bokhandlar och ibland är det uppsatser eller avhandlingar som finns publicerade i DiVA.⁷ Från dessa träffar tar hon sig sedan vidare genom att titta i referenslistor. Samtidigt berättar Elin att hon måste ha ett förhållningssätt till att ta del av forskningen som gör att hon sparar tid:

De här förstahandskällorna är ofta väldigt tunga och väldigt smala och det smala är inte jag så intresserad av [...], utan en översikt eller en sammanställning när någon redan har jämfört, gjort analyser, för det sparar tid för mig. Och då är det lättare för mig att ta vägen in via till exempel en artikel eller ett blogginlägg där någon har läst en bok. (Elin)

Av citatet framgår att forskning som är bearbetad på något sätt sparar tid för läraren och ökar därmed tillgängligheten. Vidare framgår det att det kan vara alltför tidsödande att läsa originalforskning, jämfört med vad man som lärare kan få för utdelning av det.

När Magnus letar efter forskning använder han sig ibland av sökmotorn Google Scholar.⁸ Han beskriver att utmaningen är att texterna ofta är på engelska, och dessutom inte alltid tillgängliga om man saknar en prenumeration på den vetenskapliga tidskriften. Så även om Magnus tycker att de engelska texterna många gånger erbjuder mer specifika råd för undervisning blir tillgängligheten och språket hinder för att läsa. Han säger också att det tar betydligt längre tid att läsa texter på engelska än på svenska.

Betydelsen av att ha bra strategier och kunskap för hur man kan söka forskning på ett effektivt sätt lyfts fram av Sofie. Hon berättar om när hon gjorde en sökning i en databas och ”fick 3 000 träffar”. Då tar det för mycket tid att leta igenom dessa, rensa och sedan läsa. Därför lyfter hon fram vikten av att lära sig bra strategier för att hantera detta:

7 DiVA (Digitala vetenskapliga arkivet) är ett digitalt publiceringssystem som möjliggör för lärosäten, forskande myndigheter och institut att samla och tillgängliggöra publikationer.

8 Google Scholar (scholar.google.se) är en söktjänst från företaget Google, med vars hjälp man kan söka efter vetenskapliga publikationer, avhandlingar och uppsatser.

Till en början, om man ska börja söka forskning, så behövs det en inkörsperiod: var ska jag söka, vad finns det för tidskrifter, vad har de för något. Där tror jag att jag skulle behöva lägga ganska mycket tid för att få struktur över söktjänster, och tidskrifter och vilka inriktningar tidskrifterna har. (Sofie)

Magnus, Elin och Sofie är, liksom Erika och Marie, de lärare som i intervjuerna uttrycker ett mer uppsökande förhållningssätt till forskning, det vill säga att de själva söker upp forskning som stöd när de ser ett område som de vill utveckla. Att ha ambitionen att utveckla sin undervisning med stöd i forskning förutsätter att lärare reflekterar över hur den egna undervisningen fungerar. Magnus säger att han tycker att det är svårt att analysera varför det gick som det gick efter lektionen. Han brukar snabbt reflektera över vad som gick bra, men han säger att han är sämre på att fundera över vad det faktiskt berodde på. Här ser Magnus ett utvecklingsområde hos sig själv. Samtidigt speglar det den vardag som Magnus lever i:

När jag lämnar klassrummet så hamnar fokus på nästa sak på schemat. (Magnus)

Att gå från en lektion eller aktivitet till nästa gör att Magnus inte hinner stanna upp och reflektera. Men det kan också vara så att kunskapen om hur man ska utvärdera saknas. I ett fritextsvar i enkäten skriver en av lärarna:

Jag känner inte heller att jag alltid har kunskaperna i att utvärdera på ett mer vetenskapligt sätt. (Enkät svar 17)

Tiden är inte det enda problemet som lärarna tar upp när det gäller att utvärdera sin egen undervisning. Det behövs också kunskap om hur man kan utvärdera och analysera sin undervisning på ett mer systematiskt sätt.

Sammanfattningsvis visar det här temat exempel på när lärare använder forskning som stöd för att utveckla sin undervisning. Det kräver ett mer uppsökande förhållningssätt i relation till forskningen. Magnus vittnar också om svårigheten att hinna stanna upp och utvärdera sin undervisning i relation till forskning. Att tiden är ett hinder framgår också när lärarna pratar om att det blir viktigt att hitta sökstrategier som inte tar alltför mycket tid. Att formulera vad det är för fråga som man vill ha svar på i forskningen kräver också tid och kunskap för att reflektera över den undervisning som man har genomfört. Den andra nivån i modellen om att använda forskning (van Schaik m.fl., 2018) lyfter tillgänglighet som ett hinder. Magnus beskriver hur engelskan blir ett hinder för honom att ta del av forskning, vilket kopplar till denna nivå.

2.2.3 Forskning för att hålla sig à jour och skapa en kunskapsbas

I intervjuerna pratar lärarna om att de tar del av forskning som ett sätt att hålla sig uppdaterade, en bild som också stärks av enkäten.

Det handlar om att hålla sig uppdaterad snarare än att hitta specifik forskning. (Siri)

Liksom Siri svarar några lärare i enkäten att det är ett sätt att hålla sig uppdaterad:

Jag håller mig uppdaterad och lär inte ut enligt gamla metoder. (Enkät svar 54)

För Siri handlar det också om att det tar tid att söka forskning. Det tar tid att veta vad som är användbart och hur forskningen kan användas och det tar tid att reflektera över det man har läst och vara källkritisk:

Yrket är sådant att man måste välja snabbast möjliga och då finns det inte tid till att reflektera över om det är rimliga slutsatser och ställa det mot andra saker. (Siri)

Lovisa har svårt att förklara exakt hur hon använder sig av forskning. För henne handlar det mer om att ta till sig olika saker som hon läser och så plockar hon delar från det när hon planerar sin undervisning eller när hon står i klassrummet. Men hon kan inte direkt säga varifrån hon hämtat idéerna. Det hon har läst skapar snarare en kunskapsbas som hon kan använda i den pedagogiska praktiken.

Sammanfattningsvis framgår det att de intervjuade lärarna pratar om forskning som ett sätt att hålla sig uppdaterad och om att den forskning man tagit del av bildar en kunskapsbas som man kan använda i planering och genomförande av undervisningen. Detta förhållningssätt kräver inte samma aktiva sökande av forskning. I stället kan lärarna ta del av den forskning som för tillfället finns tillgänglig.

2.2.4 Forskning för att veta vad som fungerar och inte fungerar

Lärarna i undersökningen menar att forskning kan bidra med att ge svar på vad som fungerar och inte. I enkäten ställdes en öppen fråga kring vilka fördelar lärarna såg med att använda sig av forskning. Flera lärare skriver om att genom forskning får man veta vad som fungerar i undervisning:

Jag vill göra ett så bra jobb som möjligt och med de rätta verktygen går det bättre. Forskningen kan peka på vad som fungerar! (Enkät svar 16)

Man får också ta del av vad som fungerar/inte fungerar i skolan och undervisningen. (Enkät svar 60)

I intervjuerna framkommer också denna bild. Sofie berättar att hon tycker att det har varit värdefullt att få upp ögonen för Skolforskningsinstitutet, eftersom forsknings-sammanställningar kan hjälpa till att förbättra verksamheten:

Då slipper man testa och misslyckas, om vi hittar studier som visar att det inte funkar. (Sofie)

I det uttalandet finns också en underförstådd mening av att lärare på så sätt kan bli mer effektiva och spara tid, genom att lära sig av andras misstag. Helena uttrycker följande:

Forskningen är steget längre för att dela erfarenheter, så att det inte bara är erfarenheter med kollegor. Forskaren har också haft tid att faktiskt studera något mer noggrant. (Helena)

Citatet visar att forskningen kan ses som en förlängning av kollegiet, som också kan bidra till att utveckla undervisningen. Genom att forskaren har kunnat ägna mer tid åt att studera och reflektera över ett problem kan hen bidra till att utveckla verksamheten.

Sammanfattningsvis framkommer bilden av att det finns ett förtroende bland lärarna för att forskningen kan bidra genom att peka ut vad som fungerar och inte. Därmed uttrycker lärarna en förhoppning om att forskningen ska bidra med en normativ modell för hur undervisning bäst genomförs.

2.2.5 Forskning som motvikt till populära influenser

Skolan utsätts ständigt för influenser från olika håll. Forskning skulle kunna skapa en stabilitet, menar Jesper:

I skolans värld är det ganska fladdrigt, och nu är det här inne, nu är det här populärt, nu säger den här det här. Det är väldigt mycket tyckande i skolan. Om man kan få in mer vetenskap och beprövad erfarenhet och vad som faktiskt funkar i skolan så är ju det bra såklart. (Jesper)

Jesper uttrycker att forskning skulle kunna få rollen av att fungera som en motvikt till flyktiga populära inslag som får genomslag, utan eftertanke eller kritik. Detta perspektiv framkommer också i enkätsvaren:

Utbildning ska ske på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet säger skollagen. Om vi inte förhåller oss till det utan hoppar på nya idéer, byter arbetsmetoder, provar nytt som inte är forskningsbaserat så blir våra elever otrygga och oroliga. (Så även vi pedagoger.) (Enkät svar 50)

Svaret i enkäten tyder på att läraren tycker att forskningen kan ge en mer stabil grund för både lärare och elever, till skillnad från de mer flyktiga influenser och populära inslag som snabbt byts ut.

Sammanfattningsvis kan forskning enligt lärarna i undersökningen bidra till att fungera som en motvikt mot populära influenser. Skolan utsätts ständigt för påtryckningar från mer eller mindre seriösa aktörer. Lärarna i den här undersökningen pekar på att forskning kan hjälpa till att bidra till en ökad stabilitet.

2.3 Kollegiala perspektiv på forskningsanvändning

Samarbete med kollegor är betydelsefullt för att få stöd att transformera kunskap från forskning till undervisningspraktik. I såväl intervjuerna som i enkäten framkommer dock att det kan vara svårt att få med sig kollegor i diskussioner om forskning. Siri berättar att det finns en uppdelning i kollegiet. Den ena gruppen lärare har en positiv inställning till forskning och nya idéer. Den andra gruppen vill fortsätta att göra på samma sätt som man alltid gjort:

Det är mycket som sitter i väggarna, mycket förgivettagande, så här har vi alltid gjort, utan en vilja att reflektera. Vi är ett delat läger. (Siri)

Siri berättar att hon har ett par kollegor vilka liksom hon är intresserade av forskning. De delar artiklar med varandra och diskuterar innehållet. Diskussionerna bygger på lärarnas egna intressen och initiativ, men är inget som hela arbetslaget tar del av. Siri menar också att vissa kollegor inte har tillräckliga kunskaper om forskning:

Kunskap kan också vara ett hinder. [...] Att man saknar de kunskapsfilosofiska eller filosofiska antaganden som ligger bakom. Eller i kvantitativ forskning att man saknar tillräcklig kunskap om statistik för att förstå. Man övertolkar resultaten om man inte har rätt kunskap. (Siri)

Varierande kunskapsnivå i kollegiet kan således skapa problem för fortsatta diskussioner. Siri beskriver att det blir väldigt lite diskussion om forskning, och att hon saknar ett problematiserande förhållningssätt i kollegiet. Det som Siri berättar visar att det kan bildas grupperingar med olika synsätt på och kunskap om forskning, och hur forskning kan användas. Det handlar inte bara om den enskilde lärarens prioriteringar, eftersom kollegial samverkan kräver att flera har gjort liknande prioriteringar och tagit del av samma material. Även om en lärare väljer att läsa och sätta sig in i något nytt så kanske kollegorna inte har gjort det och då sitter läraren ändå ensam.

Även Roger lyfter fram lärares kompetens som en förutsättning för att man ska kunna utveckla ett mer forskningsbaserat förhållningssätt i skolan. Det är enligt Roger viktigt att fler lärare får möjlighet att gå master- eller forskarutbildningar, och på så sätt kunna utveckla sin kunskap om olika forskningsmetoder, till exempel hur man genomför en observation. Roger menar att om skolledare satsar på att enskilda individer höjer sin kompetens kan det gynna skolans och kollegiets utveckling på sikt.

Erika berättar om sina erfarenheter av att läsa och diskutera forskning under ordnade former som en del av utvecklingsarbeten på skolan. Lärarna läser en forskningsöversikt tillsammans, oftast är det en kortare version eller en populärvetenskaplig sammanfattning av forskning, alltså litteratur om forskning. Om textmängden blir för stor fungerar det inte, enligt Erika. I diskussionerna använder lärarna ett strukturerat sätt att samtala om forskningen utifrån ett antal frågeställningar:

Vi använder ”Känner du igen dig?”, ”Är det något som utmanar dig?”, ”Blev du förvånad när du läser det här?” och ”Vad betyder det för oss i vår verksamhet om vi förhåller oss till det vi läser?”. (Erika)

Flera av lärarna berättar att de tipsar varandra i kollegiet när de läst ny forskning, men att det saknas organiserad uppföljning i form av diskussioner. Magnus är en av dem:

Optimalt hade kanske varit om vi hade bestämt, nu läser vi det här, och sen diskuterar vad får det för konsekvenser för vår undervisning. Men det gör vi ju inte. Nu får vi i alla fall tips om vad man kan läsa, så har det inte varit tidigare. (Magnus)

I undersökningen finns också exempel på lärare som aldrig tipsar varandra om

forskning. Enligt Helena finns det många gemensamma frågor som är värda att diskutera, men hon har aldrig varit med om att diskussionerna har tagit sin utgångspunkt i forskning. I stället hänvisar lärarna i kollegiet till hur de gjorde för att lösa problemet på en skola som de tidigare arbetat på. Roger upplever också att det finns olika inställning hos kollegorna:

Ibland handlar det om att man läst något och säger, ”ska vi pröva det här?”, när annan säger ”nä jag kör på det här sättet, för det funkar”. (Roger)

Roger beskriver att det kan finnas en ovilja att pröva nytt i arbetslaget. Orsakerna till att man är ovillig att förändra sitt arbetssätt kan vara flera, men tidsaspekten skulle kunna vara en faktor, menar Roger.

Filmer kan också tjäna som utgångspunkt för gemensamma diskussioner i kollegiet. En av förskollärarna berättar att de i hennes arbetslag har haft stor nytta av de filmer som finns i Skolverkets lärportal. Även om filmerna mest blir exempel på hur man kan undervisa så kan de fungera som utgångspunkt för diskussion, där en förskollärare kan stötta gruppen i de teoretiska diskussionerna. Förskolläraren berättar också att de i kollegiet har ägnat ett helt pass åt ett teoretiskt begrepp för att alla i verksamheten ska ha en gemensam bas i form av några noggrant utvalda begrepp.

Under de senaste åren har kollegialt lärande, genom bland annat Skolverkets moduler, fått stort genomslag på både förskolor och skolor. Flera av lärarna uppskattar modulernas struktur, att man läser, diskuterar, prövar i klassrummet och sedan utvärderar tillsammans. Inger, som precis har genomgått läsluftet är positiv:

Och just läsluftet är så bra upplagt att man får ta del av ny information men sen måste man också utföra någon typ av uppgift som man kommer tillbaka. Man måste verkligen använda den nya kunskapen direkt. Det har varit väldigt bra. Jag försöker alltid göra så att när jag tar del av något så försöker jag göra något av det i verkligheten. Det är ju inte alla år som är så utvecklande som i år. (Inger)

Att använda forskning inom kollegialt lärande kan också innebära att inte alla lärarna upplever innehållet som relevant. Även Helena har erfarenhet av läsluftet, men hennes erfarenhet skiljer sig från Ingers. Hon arbetar som matematiklärare och kände att läsluftet blev svårt eftersom exemplen som lyftes fram i modulen till stor del handlade om att ta ut en liten grupp elever för att göra en övning. Är man ensam lärare i ett klassrum blir det omöjligt. Däremot är Helena väldigt positiv till matematiklyftet, där hon direkt kunde omsätta det hon läst till arbetet i klassrummet med sina elever. Samtidigt framhäver Helena att det var svårt att hitta tid och engagemang för att ta del av forskning. Då blir det extra viktigt att det känns relevant:

Ju lättare man har att se kopplingar till det egna ämnet, eller åtminstone de egna eleverna, så är jag mer benägen att ta tiden. (Helena)

Forskningens relevans för den enskilde lärarens undervisning är således en viktig faktor, enligt vad Helena berättar.

Jenny beskriver att Skolverkets moduler blir intressanta just för att alla i gruppen läser samma texter, och sedan diskuterar det tillsammans. Hon menar att man genom

möjligheten att pröva får till en förändring i undervisningen, och då ser man vad som fungerar bra och vad som inte gör det. Det finns dock en risk att ett alltför tvingande upplägg skapar problem. Roger berättar att på hans skola har de lämnat modularbetet eftersom det var svårt att få det att tidsmässigt synkronisera med undervisningen:

Det har varit lite svårt, för det kan dröja ett år innan man kommer till att kunna praktisera ett moment, så det blir väldigt mycket ”som om”. (Roger)

Roger beskriver det som att det blir en slags torrsim, där lärarna inte kan pröva i klassrummet på riktigt, och då faller en del av idén med modulerna. Därför tror han att de inte kommer att genomföra fler moduler på hans skola, men att materialet kommer att användas, om än på andra sätt än det ursprungligen var menat.

Jenny berättar också att de på hennes arbetsplats har de anpassat modulerna och det material som finns där utifrån skolans egna behov. Hon berättar bland annat att när det gäller NO har de valt att bara göra vissa delar, och likadant för en modul som handlade om programmering. Även Marie pratar om att hon väljer ut artiklar från modulerna, som lärarna får läsa och sedan diskutera i arbetslaget.

På Rogers skola har de också valt att modifiera modulernas upplägg, bland annat genom att köra en modul på halv- eller kvartsfart jämfört med hur det var tänkt i matematiklyftet. Rogers erfarenhet av modulerna är att de i lärarlaget kände att de tröttnat på arbetssättet. I stället för att arbeta med en modul så har de valt att skapa en läsecirkel där de tillsammans läser och diskuterar en bok om provkonstruktion. Roger berättar:

Vi håller på att utveckla ett professionspråk när vi sitter och konstruerar prov tillsammans, någon slags praktisk förståelse. (Roger)

Att på detta sätt utveckla ett gemensamt språk för att prata om provkonstruktion blir ytterligare ett exempel på hur transformation kan gå till. De teoretiska begreppen från litteraturen sätts in i ett sammanhang som är relevant för lärarna och kan därmed bidra till att de utvecklar sin personliga kunskap.

Sammanfattningsvis framkommer det i intervjuerna att det bildas olika grupper på skolorna beroende på hur forskning läses och används. Lärarna pratar i termer av att det skapas ”två läger”. Lite tillspetsat kan man säga att den ena gruppen utgörs av kollegor som inte läser eller använder forskning alls och den andra gruppen är kollegor som delar och diskuterar forskning. I intervjuerna efterlyser lärarna också mer kunskap om forskning i kollegiet för att tillsammans kunna inta en mer problematiserande hållning till forskningsresultat.

Dessutom framkommer två ytterligheter i hur det kollegiala arbetet organiseras. Den ena ytterligheten är att lärare tipsar varandra om forskning, och den andra ytterligheten är att man i ett strukturerat och organiserat arbete läser samma texter och sedan träffas för att diskutera dem i kollegiet. En viktig anledning, som lyfts fram i intervjuerna, till att det inte diskuteras så mycket forskning är att de vardagliga praktiska frågorna tar överhanden. Det kan vara en ny lärplattform som ska introduceras, betyg, beställning av böcker eller elevvårdsfrågor som behöver diskuteras.

2.4 Skolledningens roll för lärares forskningsanvändning

I det här området presenteras tre olika teman som handlar om lärarnas syn på skolledningens roll för att möjliggöra och organisera lärares forskningsanvändning. De tre temana är:

- tid för att ta del av och använda forskning
- ledarskap
- skolledningens syn på forskning.

2.4.1 Tid för att ta del av och använda forskning

Alla lärare som har intervjuats är överens om att skolledningen har en avgörande roll för lärarnas möjligheter att använda forskning i verksamheten. Skolledningens inställning till forskning får stor betydelse för verksamheten, bland annat genom hur de organiserar lärares tid.

Många gånger ligger ansvaret helt hos lärarna själva att frigöra tid för att ta del av och använda forskning. Enligt Lovisa finns ingen tid avsatt för att läsa eller använda forskning, trots att ledningen har en positiv inställning till forskning.

Även om alla lärare i undersökningen uttrycker att de skulle vilja ha mer tid för att ta del av forskning, men inte får tid avsatt i tjänst, så verkar många ägna sig åt det ändå. Lärarna berättar att de då tar egna initiativ till att ta del av forskning, om än på ett mer ytligt plan. För att det ska ge mer avtryck i undervisningen, krävs dock ett annat upplägg, enligt Jenny. När de satte i gång arbetet med Skolverkets moduler hade Jenny nedsättning i tjänst under de två första åren, eftersom hon var handledare:

Sedan blev det mer sporadiskt och skolorna skötte det mer själva. [...] Jag tycker att det blir mest intressant när alla läser och sen diskuterar det man läser, som i mattelyftet. Då tycker jag att det ger mest avtryck i undervisningen. Så som det är uppbyggt skulle man testa i undervisningen och sen berätta hur det gick, det gör att det blir en förändring i undervisningen och man kan se vad som fungerar bra och framförallt tänker man till lite. (Jenny)

Jenny upplever att ett mer organiserat upplägg, där tid avsätts och där det finns möjlighet att omsätta teoretiska texter i den egna verksamheten, kan göra skillnad i klassrummet.

Det framkommer att de förskollärare som har intervjuats har en annan situation än lärarna. Om de skulle få tid för att läsa forskning på arbetstid skulle det försvinna tid från barnen, berättar en av förskollärarna. Därför förväntas förskollärarna att läsa på fritiden, vilket bygger på ett eget intresse.

Det svåra är att hinna ta del av forskning och förkovra sig. Livet på en förskola är väldigt inrutat så man hinner inte. (Förskollärare)

Förskolläraren menar att det är en prioriteringsfråga eftersom planeringstiden inte heller kan användas för att läsa forskning. I stället bygger det på att förskollärarna själva hittar tid att läsa.

Flera av lärarna pratar också om att de har olika handlingsutrymme beroende på vilka ämnen de undervisar i och hur länge de har arbetat. Skolledningen kan behöva beakta det vid planering av lärares tid för att ta del av forskning. Roger menar till exempel att han, som har arbetat länge, har en grovstruktur för lektionerna och vet hur lång tid olika moment tar. Det ger honom större möjligheter att disponera sin tid:

Eftersom jag har gjort kurserna många gånger så har jag en bas som jag kan utgå ifrån. Jag kan använda den tiden som blir kvar. (Roger)

Den tid som Roger sparar kan han i stället lägga på att söka och läsa forskning.

Magnus gör en jämförelse mellan de två ämnena han undervisar i: matematik och samhällskunskap. När han undervisar i samhällskunskap kräver det att han håller sig dagsaktuell, vilket tar mer tid. Matematiken kräver mycket mindre planeringstid. För tillfället undervisar han bara i matematik, och har därför nu mer tid för att läsa forskning.

Det finns också lärare som uppger att brist på tid blir en anledning till att inte ta del av forskning. Helene och Jesper berättar båda två att de i de flesta fall känner att de inte hinner. När Helene någon gång läser forskning så blir det att hon får en bekräftelse på det hon redan gör eller så ser hon att det är något hon tänkt göra i sin undervisning, men ännu inte hunnit pröva.

Jesper pratar om att man måste få tid för att arbeta med att få in forskningen i verksamheten. Då handlar det inte om tid på kvällar och helger, utan tid som är fördelad i tjänsten.

Sammanfattningsvis handlar det här temat om att det är centralt för skolledningen att organisera för att lärare ska få tid att söka, läsa och använda forskning. Även om lärare många gånger själva tar sig tid, ska värdet av att planera lärares tjänster med utgångspunkt i detta inte underskattas. Det blir också tydligt att förutsättningarna för lärare att ta sig tid varierar beroende på skolform, vilka ämnen man undervisar i och hur länge man har undervisat i dessa ämnen. Den tredje, organisatoriska, nivån handlar om att skapa en stödjande struktur för lärare genom att de får tid för uppdraget (van Schaik m.fl., 2018).

2.4.2 Ledarskap

Kajsa uttrycker att ledarskapet är centralt och att om ledningen på en skola inte tar egna initiativ får man som lärare en känsla av att man behöver haka på andra skolors arbete för att utvecklas. Kajsa berättar att med den tidigare ledningen var det en annan skola som var drivande även för den skola där Kajsa arbetade. Men nu när de har en annan rektor känns det som att det är den egna skolan som driver utvecklingen, vilket också gör att arbetet upplevs roligare.

Sofies upplevelse är att det finns ett intresse från skolledningen, men det är inte uttalat. Det saknas ett strukturerat eller uttalat forum för att diskutera forskning på skolan:

Jag tror att det finns intresse [hos ledningen], men det finns inget uttalat och vi kan inte påverka jättemycket att göra något med det om vi hittar någon forskning. (Sofie)

Jenny berättar att hon har haft tre olika chefer genom åren och menar att deras olika ledarskap fick konsekvenser för lärarnas möjlighet att diskutera forskning: ”En av dessa var mycket mer driven och det gör skillnad”. Samtidigt kan också rektorn på ett tydligt sätt delegera ansvaret för dessa frågor, som i Maries fall:

Sen är vi tre utvecklingspedagoger som driver de pedagogiska frågorna och träffar chefen regelbundet. Vi har fyra kompetensutvecklingsdagar per läsår och det är mer och mer vi utvecklingspedagoger som planerar dem. (Marie)

Citatet visar att skolledningen inte själva behöver planera och genomföra utvecklingsarbetet, utan i stället handlar det om att det finns en tydlighet i vem som har det delegerade ansvaret.

Ytterligare en aspekt gäller hur man uppnår likvärdighet mellan skolor, vilket Erika lyfter. Hon menar att eftersom ansvaret för att bestämma inriktningen för utvecklingsarbetet ligger hos enskilda rektorer, kan två skolor med samma huvudman dra åt helt olika håll i sitt utvecklingsarbete.

Sammanfattningsvis spelar ledarskapet, enligt de intervjuade lärarna, roll för hur arbetet med forskningsanvändning organiseras i verksamheten. En driven chef kan göra stor skillnad, enligt lärarna, liksom ett tydligt delegerat ansvar i att arbeta med forskningsanvändning. Den organisatoriska nivån spelar således roll i att etablera vilka strukturer och vilken kultur som råder i verksamhet (van Schaik m.fl., 2018).

2.4.3 Skolledningens syn på forskning

Lärarna i den här undersökningen upplever att det generellt sett finns en positiv inställning till forskning från ledningen. Samtidigt ifrågasätter flera av dem på vilka grunder skolledningen väljer kompetensutvecklingsinsatser. Lärarna berättar hur vissa författare och böcker har fått stort genomslag i skolan. Det handlar ofta om forskare som har skrivit populärvetenskapliga böcker som i olika grad baseras på forskning eller som ger eftertraktade föreläsningar:

Jag har varit med om det här att det kommit fram en ny guru, att skolledningen har läst en bra bok, som de plötsligt tycker att alla ska läsa. Det känns lite ensidigt och okritiskt. (Helene)

I citatet framkommer att Helene ifrågasätter på vilka grunder skolledningen väljer vilken litteratur som ska läsas. Liknande uttalanden gör Jesper och Siri:

John Hattie. Dylan. De böcker man har fått och som ”alla” använder. (Jesper)

Det är vanligt att en skolledare håller i en sådan bok och säger: Här! Till exempel Hattie, eller ”Utmärkt undervisning”. (Siri)

Lärarna efterfrågar någon form av motiv till varför olika böcker väljs ut, annat än att de för tillfället råkar vara populära. De ställer sig kritiska till de signaler som skolledningen sänder ut och att det är ett alltför okritiskt förhållningssätt.

Liknande skepsis framkommer också hos Erika, som undrar på vilka grunder ledningen väljer ett visst innehåll för kompetensutveckling. I det här fallet handlar det om vilken av Skolverkets moduler som skolan ska arbeta med:

När man väljer modul i lärlyftet till exempel. Det är lite löst varför man väljer en viss modul och inte en annan. Är det nån som ens har läst den här modulen innan? Vet man vilken forskning det grundar sig på? Så min bild är att man förlitar sig väldigt mycket på Skolverket och sen så släpper man mycket till rektorer. (Erika)

I Erikas resonemang framkommer att skolledningen har ett stort förtroende för Skolverket. Skolverket anges som den absolut vanligaste källan till forskning även i enkäten. En slutsats som kan dras utifrån detta är att Skolverket har stort inflytande och ett högt förtroendekapital hos såväl skolledning som lärare. Dessutom spelar de val som skolledningen gör stor roll för vilken forskning som lärarna faktiskt möter.

Det framgår från intervjuerna att huvudmän i hög grad förlitar sig på Skolverket genom styrdokumentet och modulerna:

Man [huvudmannen] förlitar sig väldigt mycket på att Skolverket fixar det [forskningsförankringen]. Läroplaner, kursplaner, lärlyft, det är därifrån det kommer, Skolverket fixar det. Vi behöver inte göra det. (Erika)

Erikas uttalande kan tolkas som att huvudmännen ser Skolverket som en garant för att skolan vilar på vetenskaplig grund. Sofie lyfter fram att skolledningen pratar om att i första hand vilar verksamheten på det man genom erfarenhet vet fungerar:

När jag har pratat med min chef om forskning så säger den att, vi har nog ingen forskning, det är nog mer beprövad erfarenhet – ja, men jag har kört det här länge, jag har utvärderat det, och det fungerar, då kan man sprida det, ja men jag har också testat, det fungerar – det är mer den typen, av den kategorin, vi använder oss. (Sofie)

Det framkommer också att förutom den beprövade erfarenheten, använder sig skolan i hög grad av Skolverkets dokument, allt från allmänna råd till kursplaner, men också lagtexter.

Sammanfattningsvis uttrycker lärarna att de i högre grad skulle vilja se att skolledningen motiverar valet av den forskning som lärarna uppmanas att ta del av i form av exempelvis böcker eller fortbildningsinsatser. Lärarna i den här undersökningen är skeptiska till populära influenser som kommer in i skolan. Det skapar en slags orolighet och brist på riktning. Flera av lärarna menar att forskning skulle kunna hjälpa till att skapa större stabilitet och ersätta tyckande med sådant som har vetenskapligt stöd. Bland lärarna finns det också en uppfattning om att skolledningen i vissa fall understödjer dessa populistiska vindar, genom att välja ut böcker som hela skolan ska läsa, utan andra motiv än att de för tillfället är ”det som alla läser nu”. Det

framkommer att Skolverket får en stark roll när det handlar om att skolan ska vila på vetenskaplig grund.

Ledningens roll är central eftersom den är ett led i att stötta den tredje nivån, den organisatoriska (van Schaik m.fl., 2018). Det gäller såväl den struktur som den kultur som råder kring forskning.

3. Avslutande reflektion

De lärare och förskollärare som har ingått i undersökningen visar en vilja att använda forskning i sin verksamhet. Rapporten visar exempel på hur lärare pratar om sin syn på forskning och sina erfarenheter av forskningsanvändning, och vi hoppas att den ska kunna fungera som utgångspunkt för att diskutera förutsättningar och hinder för att komma vidare i arbetet.

3.1 Lärares forskningslitteracitet

Forskningslitteracitet handlar om förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i ett visst sammanhang (Persson, 2017). Lärarna i undersökningen uttrycker en osäkerhet kring vad som räknas som forskning och inte. Däremot uppvisar de förmågor som Persson diskuterar. De söker efter forskning. De läser och förstår forskning, även om det inte är originalforskning och försöker sätta forskningen i relation till sin egen undervisning.

Lärares förmåga att hitta och använda forskningsresultat är det som van Schaik m.fl. (2018) beskriver som den första nivån när det gäller villkor och hinder för lärares forskningsanvändning. Även om van Schaik och kollegor inte själva använder begreppet forskningslitteracitet vill vi i den här rapporten göra den kopplingen. Lärarna uttrycker också i intervjuerna att det är svårt att söka efter forskning och göra ett urval av de träffar de får. Även om förmågan att söka forskning inte finns med i Perssons (2017) definition av forskningslitteracitet framkommer i undersökningen att lärare stöter på utmaningar när det handlar om att söka forskning. Sofie nämner exempelvis att när hon har gjort en sökning så står hon där med 3 000 träffar och saknar strategier för att ta sig vidare. Därför tycker lärarna i undersökningen att forskningsöversikter som tas fram av exempelvis Skolforskningsinstitutet och Skolverket är värdefulla. En av fördelarna är att dessa tar upp resultat från flera olika forskningsstudier som belyser en fråga och därmed ger en bredare bild än en enskild studie. Här är det någon annan som har gjort ett urval av forskningsstudier som har bedömts vara relevanta utifrån ett givet område. Andra hinder som framkommer i den här undersökningen är sådana som också har visats i forskning (van Schaik m.fl., 2018), nämligen att artiklar ligger bakom betalvägar eller att språket tar tid att tillägna sig.

När det handlar om förmågan att förstå forskning tar de intervjuade upp olika slags kunskap som forskningen erbjuder. Roger berättar att de genom forskning

utvecklar ett gemensamt språk för att tala om och förstå sin praktik, ett professions-språk, och Sofie talar om att forskning kan ge vägledning om en viss insats i undervisningen fungerar eller inte. Att ha förståelse av att olika typer av forskning erbjuder olika slags kunskap, är en viktig del i att utveckla forskningslitteracitet (Skolforskningsinstitutet, 2020). Siri efterlyser högre kompetens att förstå forskning hos kollegorna, för att de tillsammans ska kunna inta ett mer problematiserande förhållningssätt till forskning, och på vis undvika övertolkningar bland annat.

När det handlar om att värdera forskningsresultat framkommer det i intervjuerna att lärarna har förtroende för forskningen. Lärarna uttrycker en förhoppning om att forskningen ska kunna bidra med en normativ modell för hur undervisning bäst genomförs. Det finns en risk med ett sådant förhållningssätt, eftersom varje undervisningssituation är unik. Forskningsresultat kan ses som vägledande, men behöver alltid sättas in i en specifik kontext för att vara användbara (för ett mer fördjupat resonemang, se Skolforskningsinstitutet, 2020).

Nästa del i forskningslitteracitet, att omsätta den teoretiska kunskapen i praktisk handling, verkar dock svårt att sätta ord på för lärarna. Detta är också en del av det som van Schaik m.fl. (2018) benämner som den första nivån. Flera av lärarna i undersökningen nämner att den forskning som de har läst på olika sätt påverkar hur de agerar i klassrummet, men de har svårt att uttrycka på vilket sätt.

Det finns dock några undantag. Några av lärarna uttrycker att de vänder sig till forskning för att söka lösningar när det uppstår problem, eller när de ska organisera undervisningen på ett nytt sätt, som när övergången till distansundervisning skedde. Ingen av lärarna nämner dock i intervjuerna att de använder forskning specifikt för att planera sina lektioner. Även om det finns forskning som har närmat sig frågan om lärares forskningsanvändning (Bergmark, 2020a; Cain, 2015b; Vanderlinde & van Braak, 2010), behövs det mer kunskap om hur lärares läsning av forskning kan få avtryck i deras arbete i mötet med barn och elever.

3.2 Organisationen

Lärares forskningslitteracitet är inte det enda som krävs för att undervisningen ska kunna bygga på vetenskaplig grund. Även organisationen – såväl strukturen som kulturen kring forskning visar sig vara viktiga i intervjuerna. Det ligger i linje med tidigare rapporter och forskningsstudier som också diskuterar vad ledningen och organisationen spelar för roll (Bergmark & Hansson, 2021; Skolinspektionen, 2019; van Schaik m.fl., 2018). I intervjuerna uttrycker lärarna viss kritik mot skolledningen, om än implicit. Skolledarna uttrycker att de är positivt inställda till forskning, men trots det uppger lärarna att de inte får tid för att leta, läsa och reflektera över hur forskningen kan användas i och för undervisning. Lärarna säger också att när skolledningen organiserar för forskningsanvändning, som i fallet när Skolverkets moduler introducerades, finns tiden på ett annat sätt. Det framkommer också i intervjuerna att det finns problem kopplade till modulerna (se även Lindvall m.fl., 2021), men att de erbjuder en struktur som underlättar för att läsa och diskutera forskning, och sedan genomföra en förändring i undervisningen. Utifrån det

lärarna berättar om hur modulerna har fungerat finns det anledning att tro att det är svårt att hålla i ett sådant arbete om strukturerna i form av tid och stöd från ledningen försvinner (se t.ex. Grönqvist m.fl., 2021).

I intervjuerna framkommer också att skolledningen bidrar till hur kulturen kring forskningsanvändning ser ut på skolan. Lärarna berättar att skolledningen ibland okritiskt väljer ut böcker för att de för tillfället är populära. Det framkommer också att det hos vissa huvudmän finns en hög tilltro till att det räcker att luta sig mot styrdokument och moduler som producerats på uppdrag av Skolverket för att skolan ska bygga på vetenskaplig grund. Lärarna efterfrågar i intervjuerna ett mer kritiskt förhållningssätt från skolledningen, inte minst för att ge skolan en mer stabil grund.

3.3 Vetenskaplig kunskap och professionskunskap

Inledningsvis beskrivs i den här rapporten de två olika typerna av kunskap: vetenskaplig kunskap och professionskunskap (McIntyre, 2005). Det behövs någon form av transformation från den vetenskapliga, generella och abstrakta kunskapen till den situationsbundna, kontextberoende professionskunskapen som används av lärare i planerings- och reflektionsarbete (personlig kunskap) och i undervisningssituationer (praktisk kunskap). Det blir synligt i intervjuerna med lärarna att de tycker att det är svårt att göra denna transformation och använda forskningsresultat i praktiken. Det samspel mellan forskning och praktik som Hultman (2015) efterfrågar, framträder bara sparsamt i intervjuerna. I stället efterfrågar lärarna konkreta metoduppslag som bygger på forskning. Det är något som erbjuds genom Skolverkets moduler, där lärarna får möjlighet att pröva det de läser om, i sin egen undervisning. Det gör att den teoretiska kunskapen kan omsättas i den egna undervisningspraktiken och sedan utvärderas tillsammans med kollegor.

3.4 Slutord

Avslutningsvis vill vi lyfta fram att det finns andra sätt att arbeta på än de som lyfts i den här rapporten. Här har vi utgått ifrån verksammas berättelser och deras erfarenheter av att arbeta med att söka, läsa och använda forskning.

Under senare år har modeller prövats som bygger på att lärare och forskare tillsammans skapar vetenskaplig kunskap (se t.ex. Bergmark, 2020b; Hamza m.fl., 2018; Wahlgren & Aarkrog, 2021). Detta är den fjärde nivån för forskningsanvändning (van Schaik m.fl., 2018). Samtidigt behöver man vara medveten om att den vetenskapliga kunskapen som produceras i praktikinära forskningsprojekt inte automatiskt blir användbar i lärares undervisningspraktik. Vi rör oss fortfarande med olika typer av kunskap, som fyller olika funktion i olika sammanhang. Kunskapsintresset för en forskningsstudie är inte per automatik detsamma som kunskapsintresset för en praktiserande lärare. Medvetenheten om olika typer av kunskaper kommer därmed vara viktig även i praktikinära forskningsprojekt.

Ingen av de lärare som har deltagit i den här undersökningen har någon egen erfarenhet av den här typen av lärar-forskarsamarbeten. Det råder fortfarande en brist på

kunskap om vad den typen samarbeten leder till på mer lång sikt, om det förändrar verksammas sätt att arbeta på vetenskaplig grund när projektet har tagit slut.

Vår förhoppning är att den här rapporten ska bidra till att öppna upp för fler diskussioner om hur verksamma kan läsa och använda forskning i sin dagliga praktik.



Referenser

- Bergmark, U. (2020a). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 1–18. doi:10.1080/09650792.2020.1847155
- Bergmark, U. (2020b). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 1–15. doi:10.1080/19415257.2020.1827011
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). How teachers and principals enact the policy of building education in Sweden on a scientific foundation and proven experience: challenges and opportunities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 448–467.
- Cain, T. (2015a). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The curriculum journal*, 26(3), 488–509.
- Cain, T. (2015b). Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492.
- Cain, T. (2017). Denial, opposition, rejection or dissent: why do teachers contest research evidence? *Research Papers in Education*, 32(5), 611–625.
- Flynn, N. (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64–82. doi:10.1080/13664530.2018.1505649
- Grönqvist, E., Rosenqvist, O., & Öckert, B. (2021). *Lyfter Matematiklyftet matematikkunskaperna?* Uppsala: IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Hamza, K., Palm, O., Palmqvist, J., Piqueras, J., & Wickman, P.-O. (2018). Hybridization of practices in teacher–researcher collaboration. *European Educational Research Journal*, 17(1), 170–186.
- Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindvall, J., Helenius, O., Eriksson, K., & Ryve, A. (2021). Impact and Design of a National-scale Professional Development Program for Mathematics Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. doi:10.1080/0313831.2021.1910563
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382. doi:10.1080/03057640500319065
- Persson, S. (2017). *Forskningslitteracitet – en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Malmö.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet. (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

- Skolinspektionen. (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*.
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*: Skolverket.
- Stolpe, K. (2021). Forskningslitteracitet – att läsa, värdera och använda forskning i praktiken. *ATENA Didaktik*, 3(1). doi:10.3384/ATENA.2021.3677
- van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299–316.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118–132. doi:10.1080/09650792.2020.1724169