

Forskningslitteracitet i praktiken: lärares motiv till att läsa och använda forskning

Karin Stolpe

Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL)

Linköpings universitet

ABSTRACT

Enligt den svenska skollagen ska utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En förutsättning för att kunna uppfylla detta är att lärare har förmåga att förstå, värdera och använda forskning i sin undervisning, något som benämns *forskningslitteracitet*. Den här studien syftar till att bidra med kunskap om hur forskningslitteracitet kommer till uttryck hos lärare när de berättar hur de tar del av och använder forskning i relation till sin undervisning. Datamaterialet utgörs av transkriberade intervjuer, med 13 erfarna lärare, som har analyserats med kvalitativ innehållsanalys. Dessutom har självbestämmandeteorin fungerat som ett analytiskt raster. Resultatet visar att inre motivation att ta del av forskning leder till aktiviteterna: söka, läsa och använda forskning, som alla är aspekter av forskningslitteracitet. Drivkraften är en känsla av autonomi, kompetens och tillhörighet. När lärare har en yttre motivation läser de forskning, men de beskriver inte att de sedan använder det de läst. Här är det känslan av tillhörighet som är den främsta drivkraften, och då i termer av att inte vilja vara den enda som inte har läst. Lärare tar också del av forskning baserat på altruistisk motivation, alltså utifrån att de vill utveckla sin egen kompetens för elevernas skull.

INLEDNING

Med utgångspunkt i den svenska skollagens skrivning om att undervisning ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver lärare förmågan att omsätta betydelsen av forskningsresultat till sin egen praktik.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Karin Stolpe]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.01>

Denna förmåga benämns som *forskningslitteracitet* och brukar definieras som förmågan att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap i förskola och skola (Evans et al., 2017; Persson, 2017; Skolforskningsinstitutet, 2020, 2022; Skolverket, 2020; Stolpe, 2021). Begreppet implicerar en *aktiv dimension* där grundläggande förmågor och tidigare erfarenheter används i mötet med forskning (Shank & Brown, 2013). Sven Persson beskriver det som att ”lärare ska utveckla forskningslitteracitet och ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik i förskola och skola utifrån kunskap om vad forskning är, dess villkor och premisser” (Persson, 2017, s. 5). Än så länge finns dock inte mycket empirisk grund för hur lärares forskningslitteracitet kommer till uttryck i en svensk kontext, något som den här studien syftar till att bidra med.

När skrivningen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet infördes i Skollagen (SFS 2010:800), föregicks det inte av någon diskussion och efterföljdes inte av något implementeringsarbete, varken nationellt eller på lokal nivå (Rapp et al., 2017). Det kan vara en av förklaringarna till att det fortfarande, drygt ett decennium senare, råder en osäkerhet bland lärare och rektorer vad det faktiskt innebär att arbeta på vetenskaplig grund (Bergmark & Hansson, 2021; Åman & Kroksmark, 2018). Trots att det idag finns mer material att tillgå på bland annat Skolverkets och Skolforskningsinstitutets hemsidor finns det fortfarande lite stöd i forskning om vilka förmågor verk samma i skolan faktiskt behöver för att kunna ta del av, värdera och använda forskning i sin verksamhet, det vill säga vilken forskningslitteracitet som är nödvändig. Även om det finns studier som visar att lärare saknar kunskap, resurser och motiv för att använda forskning (se t.ex. Brown & Zhang, 2016), finns det också goda exempel där det fungerar väl (Bergmark & Westman, 2022).

För att addera till tidigare forskning syftar den här studien till att bidra med kunskap om hur forskningslitteracitet kommer till uttryck hos lärare när de berättar om hur de tar del av och använder forskning i relation till sin undervisning. För att belysa syftet kommer följande forskningsfrågor besvaras:

1. Vilka motiv har lärare för att ta del av forskning?
2. Vilka aspekter av forskningslitteracitet blir synliga när lärare pratar om forskningsanvändning?

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Att undervisning ska bygga på forskning har två huvudsakliga skäl. Det ena är att stärka kvaliteten på undervisningen, det andra är att stärka lärarprofessionen. Eftersom det produceras ny forskning om undervisning hela tiden behöver lärare hålla sig uppdaterade om nya forskningsrön. I detta avsnitt ges först en översikt av begreppet vetenskaplig grund. Därefter presenteras forskning om lärares användning av forskning.

Vetenskaplig grund

En av grundtankarna med att undervisning ska baseras på forskningsresultat är att den ska bli både bättre och mer effektiv. Lärares beslutsfattande i klassrummet har i den andan jämförts med läkares beslut om vilken behandling som är bäst lämpad för en patient i vården (Hargreaves, 2007). Den tanken finns både i Sverige och internationellt (Biesta, 2007; Persson & Persson, 2017). Inom skolmyndigheterna finns en betoning på att undervisningen ska ha sin grund i evidens, motsvarande en medicinsk åtgärd (Erixon Arreman, 2021). En sådan tolkning av vetenskaplig grund kan dock kritiseras för att svaret för att undervisningen baseras på vetenskap läggs på enskilda lärare. Rapp et al. (2017) visar att Sveriges regering genom formuleringen i skollagen har tagit en starkt auktoritär roll där införandet av begreppet *vetenskaplig grund* paradoxalt nog bygger på ideologiska principer snarare än på vetenskaplig grund (se även Levinsson, 2013; Persson & Persson, 2017). Avsaknaden av en definition av begreppet har lett till att lärare och rektorer har lämnats att tolka och omsätta det i praktiken (Bergmark & Hansson, 2021). Det vanligaste sättet att beskriva vetenskaplig grund innefattar dels att undervisningen ska bygga på forskning, både till innehåll och arbetssätt, dels om att hålla sig uppdaterad om ny forskning (Bergmark & Hansson, 2021). Frågan blir då vilken kunskap lärare har, för att undervisningen ska kunna bygga på vetenskaplig grund, om det innebär att läsa, använda och hålla sig uppdaterad om forskning.

Lärares användning av forskning

Att det finns många hinder för att forskning ska användas i skolans verksamhet är väl dokumenterat (van Schaik et al., 2018). En av utmaningarna har föreslagits vara att den typ av kunskap som utbildningsvetenskaplig forskning kan erbjuda skiljer sig markant från den typ av kunskap som lärare i klassrummet efterfrågar (McIntyre, 2005). van Schaik et al. (2018) beskriver utmaningar på fyra olika nivåer: (1) den individuella lärarens förmåga att hitta och använda forskning i den egna verksamheten, samt att tolka forskningen, (2) forskningen i sig har begränsad tillgänglighet bland annat på grund av att all forskning inte publiceras i öppet tillgängliga tidskrifter, (3) organisationen för att ta del av forskning, till exempel tid i tjänsten och en stöttande kultur kring forskningsanvändning, samt (4) kommunikation mellan forskare och lärare.

Levinsson (2013) menar att lärares vardagliga arbete är så pass komplext att det är svårt att se en linjär koppling till forskningen. Här, liksom i andra studier (se t.ex. Flynn, 2019), lyfts svårigheten att överföra forskningsresultat till klassrummet. Det finns till och med de som ställer sig frågan om det alls är möjligt att implementera kunskap som genererats genom forskning i undervisningspraktiken (Biesta, 2007; Hammersley, 2005). Brown och Zhang (2016) argumenterar dock för att det är viktigt att lyfta de möjligheter som

följer med att använda forskning för undervisning, snarare än att lyfta de hinder som finns.

Från tidigare forskning vet vi en del om lärares forskningsanvändning (Cain, 2016; Hemsley-Brown, 2004; van Schaik et al., 2018). Cain (2015) har genomfört en studie där lärare har fått läsa vetenskapliga artiklar och sedan fått i uppgift att implementera forskningsresultaten i sin egen verksamhet. Lärarna har själva fått rapportera hur de har använt resultaten. Cain identifierade tre olika typer av processer där lärare använder forskning: a) konceptuell utveckling, b) reflektion utifrån fall som bygger på egna erfarenheter och c) överföring av forskningskunskap till områden bortom dem som forskningen har behandlat. Även om användningen av forskning ibland är av mer symbolisk karaktär visar Cain (2015) att när lärare får läsa forskning så förändras både deras tänkande och handlande. Bland annat transformerar lärarna den mer abstrakta, generella kunskapen från forskningen till kontextspecifik kunskap genom att relatera det generella till specifika undervisnings-exempel hämtade från den egna erfarenheten. På så sätt kan specifika exempel användas för att utforska och förstå det generella och tvärtom.

Bergmark har i sina studier utforskat vad lärare lär sig när de ingår i ett aktionsforskningsprojekt för att basera undervisningen på forskning (Bergmark, 2020a, 2020b). Studierna bygger på lärares skriftliga reflektioner om sitt lärande. Resultaten visar tre områden där lärarna utvecklades: undervisning, forskning och samarbete (Bergmark, 2020b). Undervisningen utvecklades genom att lärarna förändrade sin lärarroll och prövade nya undervisningsmetoder, baserat på forskning. De utvecklade också sitt professionella språk och kunde på så sätt prata om forskning i sin praktik. I linje med detta visar Wahlgren och Aarkrog (2021) att lärare ser forskningsbaserad kunskap som värdefull för att prata om och förstå sin egen praktik. I en annan studie framkommer lärares skepticism mot forskning (Åman & Kroksmark, 2018). Där beskrivs bland annat att lärare använder sig av forskning för att de är tvungna att göra det. Känslor lyfts också fram som överordnat vetenskap av lärarna. Personligheten, det vill säga att eleverna har förtroende för att läraren kan undervisa, utgör grunden för att vara en skicklig lärare (Åman & Kroksmark, 2018).

Samtidigt behövs yttre faktorer i form av ett tydligt ledarskap (van Schaik et al., 2018). Skolledare måste bidra med att understödja lärares forskningsanvändning, visa hur forskning kan påverka undervisningen och skapa lärandemiljöer där lärare kan diskutera dessa frågor (Brown & Zhang, 2016). Därmed skapar skolledarna viktiga förutsättningar för lärare att utveckla och använda forskningslitteracitet.

Som framgår av den tidigare forskning som presenterats ovan saknas en tydlig definition av vetenskaplig grund. Det finns också en osäkerhet kring vad lärare ska göra med forskning i skolan. Lärare saknar ofta kunskap, resurser eller motiv för att använda forskning (Brown & Zhang, 2016). Levin

(2013) argumenterar för att det krävs ansträngning för att stärka relationen mellan forskning och skola. Därför menar han att det inte räcker att sprida eller ens översätta forskningsresultat till skolans verksamhet. I stället framhåller Levin att det krävs en interaktiv process mellan praktiken och forskningen där lärares erfarenheter också får en central roll. En sådan interaktiv process kan iscensättas genom att en lärare noterar erfarenheter i den egna undervisningspraktiken, för att sedan försöka förstå dessa observationer med hjälp av lämplig forskning (Evans et al., 2017). Hultman (2015) beskriver detta som ett *samspel* mellan forskning och praktik. Det innebär bland annat att lärare har tolkningsföreträde av forskningsresultat i relation till sin egen praktik.

TEORETISKT RAMVERK

Den här studien har två centrala teoretiska utgångspunkter. Den första är begreppet *forskningslitteracitet*, vilket är ett begrepp där den empiriska forskningen än så länge är begränsad. Den andra utgångspunkten är självbestämmandeteorin som beskriver vad som ligger till grund för människors beteende.

Lärares forskningslitteracitet

Lärares forskningslitteracitet kan beskrivas som kunskap i handling. Begreppet har sin grund i litteracitet, vilket ursprungligen handlade om läs- och skrivkunnighet (Serder et al., 2021). Idag har begreppet vidgats och fått olika förled och därmed en bredare innebörd. Forskningslitteracitet har beskrivits som förmågan att kunna hitta, läsa och värdera forskning (Persson, 2017). Forskningslitteracitet innebär också att kunna sätta forskning i relation till sin egen undervisning (Shank & Brown, 2013). Dessutom innefattar forskningslitteracitet, eller vetenskaplig läskunnighet som det också har kommit att kallas, kunskap om olika typer av forskningsmetoder (Serder et al., 2021) och hur dessa spelar roll för hur forskningen kan värderas i relation till undervisningen.

I den här studien ska forskningslitteracitet ses som en aktivitet, snarare än en specifik kunskap hos en individ (se t.ex. Säljö, 2013). Forskningslitteracitet blir till när lärare hittar, läser och värderar forskning samt använder den. Att använda forskning kan lärare göra till exempel genom att reflektera över den i relation till den egna undervisningen, och sätta ord på vad som händer i klassrummet och låta detta leda till utveckling av undervisningen. Därmed ska forskningslitteracitet *inte* ses som en egenskap hos en människa, utan i stället beskriver forskningslitteracitet hur en människa upplever och agerar i relation till en specifik situation (se t.ex. Ingerman & Collier-Reed, 2011). I den här studien innebär det att forskningslitteracitet kommer till uttryck när lärare beskriver hur de förhåller forskning till sin undervisning.

För att kunna värdera och använda forskning för att förbättra undervisningspraktiken krävs det att lärare har byggt upp förmågan att själva skapa strategier för detta (Brown & Flood, 2018). Det innebär att forskningslitteracitet inte är något som man kan tillägna sig genom att bara läsa om det, man måste också praktisera det eftersom det är en kunskap i handling (Groß Ophoff et al., 2015). Hultman (2015) beskriver det som en *instrumentell* användning och en *konceptuell* användning av forskning. Den instrumentella handlar om att applicera arbetssätt eller metoder i undervisningen. Den konceptuella användningen hjälper till att få nya perspektiv på den egna undervisningen, andra sätt att tänka om och förstå det som händer i klassrummet. Den här studien syftar till att bidra med ny kunskap om vilka aspekter av forskningslitteracitet som blir synliga när lärare talar om hur de använder sig av forskning i relation till sin undervisningspraktik.

Motivationsteori

I den här studien fokuseras vad som motiverar lärare att använda forskning. Självbestämmandeteorin handlar om att förklara människans motiv bakom de beslut hon fattar (Ryan & Deci, 2000). Inom självbestämmandeteorin har man identifierat tre centrala behov för att fungera och utvecklas. *Autonomi* beskrivs som en önskan att vara agenten i sitt eget liv. Det innebär alltså att man har friheten att fatta sina egna beslut. Det betyder däremot *inte* att man är oberoende av andra, utan i stället handlar det om att ha en känsla av att vara självständig. *Kompetens* beskrivs som en känsla av att man behärskar något. En känsla av att besitta kompetens leder till att man känner sig värdefull och att det man gör känns meningsfullt. *Tillhörighet* innebär inom självbestämmandeteorin att man känner att man relaterar till andra och känner att man bryr sig om andra.

Inom denna teori används begreppen *inre* (intrinsic) respektive *yttre* (extrinsic) motivation för att beskriva människans drivkrafter (Deci & Ryan, 1994). Inre motivation definieras som beteenden som utförs utifrån eget intresse och nöje, att man finner det tillfredsställande. Yttre motivation beskrivs som beteenden som drivs utifrån externa faktorer, som till exempel möjligheten att få en belöning eller för att undvika en bestraffning. Samtidigt finns det enligt självbestämmandeteorin olika typer av yttre motivation, av vilka vissa kan karaktäriseras som utarmande, medan andra kan beskrivas som aktiva med ett tydligt agentskap (Ryan & Deci, 2000). Därför beskriver Ryan och Deci (2000) motivation som en taxonomi baserat på den upplevda orsaken till motivationen, från helt extern via olika former av mer eller mindre extern till helt intern. I modellen finns också en total avsaknad av motivation. En person som helt saknar motivation kommer inte utföra ett visst beteende (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000). I den här studien används de tre nivåerna *avsaknad av motivation*, *yttre motivation* och *inre motivation*. Det är dock viktigt att komma ihåg att gränserna mellan de tre nivåerna inte är absoluta och att det

snarare handlar om ett kontinuum. Dessutom är begreppet *altruistisk motivation* centralt för den här studien. Att göra något för att tillfredsställa någon annans behov (Batson, 1994) är ett perspektiv som har visat sig vara en avgörande faktor för att lärare ska stanna länge i läraryrket (Chiong et al., 2017).

Självbestämmandeteorin utgår således från grundidén om att människan eftersträvar att uppnå autonomi, kompetens och tillhörighet. Hon mår bra av att känna att hon ingår i ett sammanhang där hon kan relatera till andra, där hon känner sig kompetent och där hon kan fatta självständiga beslut om vad hon vill göra (Deci & Ryan, 1994). Att nå inre motivation kan underlättas genom att främja behovet av autonomi och kompetens (Ryan & Deci, 2000). Yttre motivation kan förekomma i termer av alla tre behov, beroende på graden av extern och intern orsak.

METOD

Den här studien bygger på 13 semistrukturerade intervjuer med verksamma, behöriga förskollärare och lärare (hädanefter benämns dessa som "lärarna") från olika delar av Sverige. En av lärarna arbetar som rektor vid genomförandet av intervjun, men hänvisar till sin tid när hon arbetade som lärare. De deltagande lärarna har mellan 10-40 års erfarenhet av yrket, där de flesta har gått en lärarutbildning där de har skrivit ett examensarbete. Urvalet kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval men en variation i ålder, kön, geografisk placering, undervisningsämnen, och skolform har eftersträvat. Däremot ska urvalet inte ses som representativt för lärarkåren i stort. De lärare som deltar i studien har fått en fråga om de vill ställa upp på en intervju som handlar om forskningsanvändning och har anmält deltagande frivilligt och kan tänkas ha ett särskilt intresse för att använda forskning i skolan. Fyra av lärarna var män och resterande nio var kvinnor. Det återspeglas exempelvis i att mer än hälften av lärarna åtminstone har påbörjat en påbyggnadsutbildning, antingen i form av en magisterutbildning, eller för att komplettera med ytterligare behörigheter. Sex av lärarna är dessutom förstelärare. Två tredjedelar av lärarna arbetar i kommunal verksamhet och resterande i verksamhet med fristående huvudman. Lärare från förskola, grundskolans samtliga årskurser, gymnasieskolan och vuxenutbildningen har intervjuats. Samtliga ämnen, utom moderna språk, bild, hemkunskap och slöjd finns representerade i gruppen. Intervjuerna genomfördes via digital videolänk. Fördelarna var bland annat att värna om lärarnas tid men också att det var möjligt att få en geografisk spridning på lärarna. Eftersom intervjuerna inte heller behandlade särskilt känsliga ämnen är det möjligt att genomföra intervjuerna digitalt utan att förlora alltför mycket (Thunberg & Arnell, 2021). En del icke-verbal kommunikation kan ha påverkats, samtidigt som innehållet i vad lärarna sa var mer centralt för studiens syften snarare än *hur* det sades.

Intervjuerna täckte in följande områden:

- Vilken typ av källor lärarna använder för forskning och hur de hittar dessa
- Vilka möjligheter och hinder lärarna ser med att använda forskning
- När – i vilka situationer och till vad – lärarna använder forskning
- Hur samarbetet kring forskning ser ut i kollegiet
- Hur skolledningen ser på forskning

Intervjuerna pågick i drygt 30 minuter, och det totala materialet utgörs av nästan åtta timmar ljudupptagning. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant, förutom de partier där lärarna beskrev sin bakgrund och arbets-situation.

Forskningsetik

Datainsamlingen och hanteringen av data har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och Dataskyddsförordningen. Samtliga lärare benämns med pseudonymer i den här artikeln. För att minimera risken för igenkänning kommer ingen koppling att göras mellan lärarna och vilka årskurser eller ämnen de undervisar i. Det innebär att samtliga informanter kommer att benämnas som ”lärare” och ”skola” är den verksamhet som de arbetar i.

Eftersom det i skollagen beskrivs att undervisning ska vila på vetenskaplig grund kan normen vara att som lärare vara positivt inställd till det, vilket kan göra det svårt att erkänna att man själv inte tar del av forskning. Jag som forskare har därför intagit en roll av att vara neutral både under intervjuerna och under analysarbetet. Datamaterialet lagras konfidentiellt i enlighet med Dataskyddsförordningen.

Dataanalys

Analysen har utgått från en kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004). Efter närläsning av transkriptionen genomfördes dataanalysen i två steg, enligt följande:

Steg 1. Motiven för lärarnas forskningsanvändning kategoriserades i hela materialet. Analysprocessen var iterativ, där kategorierna växte fram induktivt men även i relation till självbestämmandeteorin. Följande kategorier framkom ur analysen:

1. *Avsaknad av motivation*: kännetecknas av att lärarna uttrycker att de inte tar del av forskning, till exempel eftersom de saknar tid eller kunskap.

2. *Yttre motivation*: kännetecknas av att lärarna beskriver att de tog del av forskning eftersom det skulle göras i arbetslaget eller att ledningen hade bestämt att de skulle göra detta.
3. *Altruistisk motivation*: kännetecknas av att motivet grundas i att lärarna vill tillfredsställa de behov som finns hos eleverna, exempelvis att göra mer intressant undervisning, eller hjälpa eleverna att höja resultat. *Altruism* handlar om att öka någon annans välmående (se t.ex. Batson, 1994) och ska här förstås som socialt konstruerat.
4. *Inre motivation*: kännetecknas av att lärarna pratar om att de när nyfikna, vill lära sig mer eller tycker att något är spännande.

Steg 2. Totalt genererades 72 excerpt utifrån steg 1, fördelat på de fyra kategorierna. Excerpten utgjorde basen för nästa steg, där analysen tog sin utgångspunkt i vilken aktivitet som aktualiseras i de olika situationerna (Tabell 1). I det här sammanhanget utgör aktiviteterna delar av forskningslitteracitet som läraren behöver göra för att ta del av forskning. Följande aktiviteter har identifierats i materialet:

- a) Söka
- b) Läsa
- c) Diskutera
- d) Värdera
- e) Använda

Dessa aktiviteter kan delvis förstås som hierarkiska i relation till varandra. För att kunna använda forskning måste man först läsa. Däremot är det inte nödvändigt att värdera forskning innan man använder den. Att söka forskning kan vara en förutsättning för att kunna läsa, men man kan också få en text att läsa från någon annan. De olika kategorierna beskrivs i resultatdelen och exemplifieras med excerpt från intervjuerna.

Tabell 1.

Two exempel på hur excerpt har kategoriserats utifrån motiv och vilken aktivitet av forskningslitteracitet som aktualiseras

Excerpt	Motiv	Forskningslitteracitet
Vanligt att en skollärdare håller i en sådan bok och säger: 'här!' Till exempel Hattie, eller 'Utmärkt undervisning'. (Sarah, Pos. 24)	Yttre motivation	Läsa
Jag tycker att det blir som mest intressant när alla läser och sen diskuterar det man läser som i mattelyftet. Då tycker jag att det ger som mest avtryck i undervisningen. Så som det var uppbyggt skulle man testa i undervisningen och sen berätta hur	Yttre motivation	Använda

det gick, det gör att det blir en förändring i undervisningen och man ser vad som fungerar bra och framför allt tänker man till lite. (Jonna, Pos. 80)		
--	--	--

Noteras bör att lärarna har haft tolkningsföreträde när det gäller vad som är forskning eller inte. Det innebär att när lärarna själva pratar om att det är forskning ifrågasätts detta inte under intervjun eller analysen. Det som av lärarna beskrivs som forskning kan vara allt från originalforskning till litteratur om forskning, exempelvis kurslitteratur eller populärvetenskap (Stolpe, 2021).

RESULTAT OCH ANALYS

Resultatet från intervjuerna presenteras utifrån vad som motiverar lärare att ta del av forskning, det vill säga den första forskningsfrågan. Tabell 2 visar fördelningen av antal excerpt på respektive kategori. I Figur 1 synliggörs hur de olika aktiviteterna i forskningslitteracitet fördelar sig i de olika kategorierna för motivation.

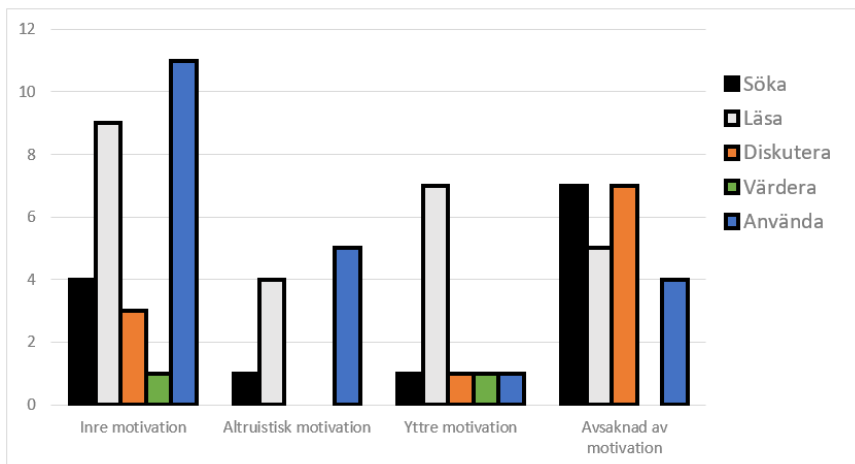
Tabell 2.

Fördelning av antal excerpt per kategori

Kategori	Antal excerpt
Inre motivation	28
Altruistisk motivation	11
Yttre motivation	10
Avsaknad av motivation	23

Figur 1.

Fördelning av de olika aktiviteterna kopplade till lärares forskningslitteracitet i relation till vilken typ av motivation att använda forskning som framkommer i intervjuerna



I det följande kommer illustrativa exempel från intervjuerna att användas för att beskriva de olika tvärsnitten mellan motivation och forskningslitteracitet. Begreppen *autonomi*, *kompetens* och *tillhörighet* från självbestämmandeteorin (Deci & Ryan, 1994; Ryan & Deci, 2000) används som analytiska begrepp.

Inre motivation för att ta del av forskning

Inre motivation handlar om att lärare läser forskning av egen inre vilja, alltså utan att någon utomstående säger att de ska göra det eller vad som ska läsas. Lärarna använder i de här sammanhangen ord som ”nyfiken” eller ”spännande” för att prata om det. Det här är den kategori som är vanligast förekommande i intervjuerna (Tabell 2). Samtliga aktiviteter som används för att beskriva forskningslitteracitet: söka, läsa, diskutera, värdera och använda förekommer i den här kategorin (Figur 1). I följande avsnitt beskrivs, exemplifieras och analyseras var och en av dessa.

Inre motivation för att söka forskning

Lärarna beskriver att de söker efter forskning utifrån sina egna intresseområden, eller att de läser något som de sedan blir nyfikna på att läsa mer om.

Sen är det Nordina som jag har börjat följa också. Där kan det ibland vara nåt som är spännande. Det blir så att man scannar av och om det är nåt som är spännande så skriver jag ut det, så blir det en liten hög. (Richard, Pos. 36)

Richard har börjat följa den vetenskapliga ämnesdidaktiska tidskriften Nordina för att söka efter sådant som han upplever som spännande. Hans sökstrategier bygger på att han har ett flertal olika källor som han väljer att återkomma till för att se om det finns något där som intresserar honom. Även om han inte alltid har tid att läsa det med en gång så skriver han ut artiklarna och samlar dem för senare läsning. Utifrån citatet ovan fattar Richard själv beslut om att det är så här han vill arbeta, och han kan således uppleva *autonomi*. Han kan läsa de texter som han själv finner intressanta, och också när det passar honom.

På samma sätt väljer Marie att söka efter artiklar i källor som hon redan känner till: ”Jag hämtar mycket artiklar från Skolverket, läslifyftet. Facktidningar, allt som handlar om språk och så.” (Maja, Pos. 34).

Maja har ett stort intresse av språk och letar efter allt som har med det att göra. Den sökstrategi som hon använder kan också få henne att uppleva *autonomi*.

Inre motivation för att läsa forskning

Många av lärarna läser forskning och populärvetenskapliga texter för att de har ett eget intresse, men utan att det för den skull är tydligt för dem att eller hur det påverkar deras undervisning. Lisa säger att ”Det är väldigt inspirerande att läsa dessa forskare [...]. Men svårt att säga att det påverkar direkt.” (Lisa, Pos. 43). Lisa beskriver det som att hon upplever *autonomi*. Hon kan själv bestämma om hon skulle vilja använda sig av det hon läser i sin undervisning. Hon säger att det ”kan handla om att den bara inte passar in i min kontext.” (Lisa, Pos. 43).

Sarah pratar om att läsning av forskning också ger henne bättre kompetens. I sitt arbete möter hon människor som har varit med om traumatiska händelser innan de kom till Sverige som flyktingar. Så här säger hon: ”Forskning om andraspråksinlärning och identitetsbyggande är bra för att ha lite mer koll.” (Sarah, Pos. 49). Sarahs beskrivning kan tolkas som att hon läser forskning för att bygga på sin egen *kompetens* och i och med det upplever hon att det är lättare att agera på rätt sätt i relation till eleverna.

Det finns också exempel på att lärare läser forskning och därigenom får en bekräftelse på sin *kompetens*, som i Richards fall: ”När man läser [forsknings]nyheter så kan man få bekräftelse, ah vad skönt, det där gör vi redan.” (Richard, Pos. 61). Ibland kan alltså forskningen vara ett sätt att bli mer trygg i det man redan gör och den kunskap man har.

Inre motivation för att diskutera forskning

Lärarna diskuterar i viss mån också forskning tillsammans med sina kollegor, utan att det finns någon tid avsatt för detta. Sarah beskriver: ”Jag har en kollega som jag arbetar absolut närmast och vi kan hamna i långtgående djupa samtal och diskutera högt och lågt. Vi delar intressanta artiklar med varandra ibland och diskuterar.” (Sarah, Pos. 137)

Utifrån citatet verkar ett gemensamt intresse för forskning kunna leda till djupa samtal mellan kollegor. Det kan beskrivas i termer av att det skapas en *tillhörighet* mellan kollegor med liknande intressen. Siri pratar också senare i intervjun av att hon har andra kollegor som inte alls är lika intresserade, som hon beskriver som ”trötta kollegor” som inte är ”superintresserade av att gå vidare” (Siri, Pos. 186). Hon talar om kollegiet som att ”Vi är ett delat läger”, vilket gör att vissa av kollegorna är nyfikna och drivna på att läsa forskning medan andra vill fortsätta som vanligt. Hennes uttalande stärker bilden av att lärare som läser forskning (eller inte) känner *tillhörighet* till kollegor som också gör det.

På liknande sätt resonerar Richard: ”När jag sitter och läser så diskuterar jag ofta med mina rumskamrater. Inte alltid, men ofta. Vi har en tradition av att vi delar väldigt mycket med varandra.” (Richard, Pos. 149)

Även det här exemplet visar att det uppstår *tillhörighet* mellan kollegor när de tillsammans läser och diskuterar forskning. Det skapas en gemenskap bland lärarna när de läser och diskuterar det de läser.

Inre motivation för att värdera forskning

När lärarna pratar om att värdera forskning handlar det ofta om att de läser olika källor för att se om samma sak kommer upp flera gånger. Det här diskuteras dock sällan i materialet, utan ofta verkar lärarna se forskning som trovärdig.

Inre motivation för att använda forskning

Att använda forskning ska i det här sammanhanget förstås i bred bemärkelse. Lärarna pratar om att de använder forskning för att få syn på saker i sin egen verksamhet, att kunna sätta ord på saker som de upplever och att de prövar nya sätt att undervisa på i klassrummet. Marcus beskriver hur han använder forskning:

Det är ganska skönt att hitta någonting, när man som lärare kör fast med en grupp så finns det kanske nya sätt att göra det på. Att få ett vidare perspektiv. Om man vill analysera sin undervisning så kan man få stöd i forskning. Det är så jag använder det mest. (Marcus, Pos. 66)

I citatet beskriver Marcus hur han får nya perspektiv på sin egen undervisning med hjälp av forskning. Forskningen kan beskrivas som ett sätt att få en ny blick på det som händer i klassrummet. Marcus kan uppleva *autonomi* genom att han har sin egen undervisning som utgångspunkt, och själv bestämmer hur han ska använda sin forskning. Dessutom kan hans *kompetens* som lärare stärkas. Elisa beskriver en liknande situation:

Det är att få andra perspektiv på sin egen verksamhet. Jag kan få stöd i att det här som syns hos mig, det finns tydligen på andra ställen. Men också det som syns hos mig, finns tydligen inte på andra ställen och vad beror det på. Då får jag en riktning att veta att här kan jag ta reda på mer. Det sätter ofta ord på sådant som jag tycker att jag ser. Jag förstår mer av det jag ser när jag får forskning som jag kan knyta an till och lägga som filter på det jag ser i verksamheten. (Elisa, Pos. 82)

Elisa beskriver att forskningen bidrar med ett språk som hjälper henne att prata om vad hon ser. Elisa kan också uppleva *autonomi*, genom att kunna ta befälet över den egna utvecklingsprocessen med hjälp av forskningen. Det kan också ge henne en starkt *kompetens*. I det här exemplet syns också att Elisa kan spegla sig i andra verksamheter och vad som händer i andra klassrum,

och tillsammans med att hon utvecklar ett språk kan detta sägas leda till en känsla av *tillhörighet*.

Altruistisk motivation för att ta del av forskning

Den här kategorin tillkom utifrån att lärarna pratar om att de motiveras att läsa forskning för att göra det bästa möjliga för sina elever. Det är alltså deras eget, inre driv att göra något bra för någon annan. Denna motivation benämns här som *altruistisk*. Aktiviteterna *läsa* och *använda* är de som främst kommer upp i relation till altruistisk motivation och dessa beskrivs och analyseras nedan.

Altruistisk motivation för att läsa forskning

Flera av lärarna läser forskning för att göra bättre undervisning för sina elever. Marcus beskriver hur han ska kunna hjälpa sina elever i matematik: ”Sen har jag försökt läsa in mig vilken riktning vi ska tänkas ta i ämnesrådet, för att höja elevernas resultat i matematik.” (Marcus, Pos. 41)

Det framgår i citatet att Marcus läser forskning för att hitta nya vägar framåt för att hjälpa eleverna. Det är elevernas kunskapsutveckling som står i fokus. Marcus bör i det här fallet uppleva att han har möjlighet att besluta om vilken väg som är den bästa för hans elever utifrån det han läser och således kan han uppleva *autonomi*, samtidigt som han också utökar sin egen *kompetens* som lärare.

Elena beskriver att hon har svårt att hinna med att läsa forskning. Men något som gör att hon ändå kan ta sig tiden är om hon känner att det hon läser har relevans för hennes egna elever. Hon säger: ”Ju lättare man har att se kopplingar till det egna ämnet, eller åtminstone de egna eleverna, så är jag mer benägen att ta tiden.” (Elena, Pos. 45)

Tid är en viktig aspekt för Elena, eftersom hon ofta känner att tiden inte räcker till. I exemplet kan hon trots allt se att det kan vara värt att ta tiden för elevernas skull, snarare än för sin egen.

Altruistisk motivation för att använda forskning

Marcus drivs i hög grad av att göra bra undervisning för sina elever. Så här säger han: ”Jag vill att när jag går in i klassrummet så gör jag något som är vettigt och bra för eleverna. Annars tror jag inte att jag hade kollat så mycket på forskning.” (Marcus, Pos. 41). Även om han inte explicit beskriver att han använder det han läser för att utveckla undervisningen pratar han i termer om att han vill att det han läser faktiskt ska finnas med när han kliver in i klassrummet. I det här fallet läser Marcus forskning för att bygga sin *kompetens* som lärare, men det framgår också i citatet att Marcus kan bestämma vad han vill göra i klassrummet vilket innebär att han kan uppleva *autonomi*.

Kicki beskriver på liknande sätt att det är elevgruppen som styr: ”Vårt elevunderlag kräver att vi gör absolut det bästa av det vi har. För att eleverna inte ska få F, så behöver vi veta hur vi ska jobba på bästa sätt.” (Kicki, Pos. 76). Kicki berättar att de har en elevgrupp med stora utmaningar. Många av eleverna riskerar att inte bli godkända, vilket ställer höga krav på lärarna att skapa en bra undervisning. Forskning kan då bli ett stöd för att utveckla lärarnas *kompetens*. Även i Kickis fall ligger drivkraften i att hon vill ge eleverna goda förutsättningar att klara utbildningen.

Yttre motivation för att ta del av forskning

Yttre motivation handlar om en extern drivkraft, exempelvis att rektor har fattat beslut om en gemensam kompetensutveckling där man ska läsa forskning. Lärarna pratar framför allt om att läsa forskning utifrån yttre motivation (Figur 1).

Yttre motivation för att läsa forskning

Lärarna läser forskning som en del av kompetensutveckling, eller lyssnar på en föreläsare som skolledare har bjudit in. Sarah säger att det är ”vanligt att en skolledare håller i en sådan bok och säger: ’Här! Till exempel Hattie, eller ’Utmärkt undervisning.’” (Sarah, Pos. 24). Flera av lärarna nämner liknande exempel och att det blir en anledning att läsa. Många gånger uttrycker lärarna att de har svårt att se vilken användning de faktiskt får av det de läser. Att lärarna ändå läser skulle kunna handla om att de vill känna *tillhörighet*, något som Elenas uttalande kan tyda på: ”På högstadiet hade vi läsluft. [...] Kvällen innan ögnade jag det så att jag skulle slippa skämmas.” (Elina, Pos. 45). Elina beskriver hur hon som matematiklärare hade svårt att motivera sig att läsa de texter som hörde till läsluft. Hon beskriver att hon läste för att slippa skämmas inför kollegorna när de skulle träffas för att diskutera texterna.

Avsaknad av motivation att ta del av forskning

När det av olika anledningar inte blir av att ta del av eller använda forskning har dessa exempel kategoriserats som ”Avsaknad av motivation”. Eftersom motivation leder till ett beteende (Ryan & Deci, 2000) kan ett uteblivet beteende bero på avsaknad av motivation. Aktiviteter kopplade till denna kategori är söka, läsa, diskutera och använda forskning.

Avsaknad av motivation att söka forskning

Många av lärarna uppger bristen på tid som en anledning till att de inte söker efter forskning. Ines säger att ”det finns inte tid till att söka själv” (Ines, Pos. 38). Även kunskap om hur man ska hitta saker lyfts fram av lärarna. Jonas säger till exempel:

Det tar ett tag att lära sig att hitta. Det är ett detektivarbete att hitta. Det tar också tid. Även om jag vet att den här portalen finns osv, men att veta hur jag ska hitta rätt där sen, och veta vad som är användbart. (Jonas, Pos. 97)

Lärarna lyfter alltså fram att de saknar tid och kunskap för att kunna söka efter forskning. Jesper är ännu mer specifik när han säger: ”Jag har inte sökt forskning själv, det finns inte tid.” (Jesper, Pos. 47).

Årsaknad av motivation att läsa forskning

Även när det kommer till att läsa lyfts samma skäl fram av lärarna. Det är tiden som är den främsta anledningen till att man inte läser forskning. Elena säger: ”När jag får facktidsningar så läser jag ingenting för annars får jag bara dåligt samvete för att jag inte hinner läsa mer. Hinna, orka och prioritera.” (Elena, Pos. 95). Elena beskriver att för att slippa drabbas av dåligt samvete undviker att läsa något alls i vissa tidningar. Det finns alltså hos Elena en känsla av att hon borde, men att hon inte varken hinner, orkar eller vill prioritera att läsa. En fungerande organisation beskrivs också av lärare som en nödvändighet för att kunna läsa forskning. Jonna berättar att när de hade matematiklyftet så fungerade det, men när den organisationen försvann så slutade hon läsa: ”Tid, och det behövs en organisation som mattelyftet, det var så här tydligt att alltså nu ska ni ska göra det här, ni får tid för det här, det fanns ingenting att komma undan med.” (Jonna, Pos. 105).

Årsaknad av motivation att diskutera forskning

Det är svårt att få till diskussioner om forskning när alla lärarna i kollegiet inte är intresserade, beskriver flera av lärarna. Jonas beskriver situationen på hans skola: ”Jag tycker ju att det här är intressant, men sen har man kollegor som inte tycker att det är så intressant och då blir det ju det problemet också” (Jonas, Pos. 97). När det saknas motivation på kollegial nivå blir det problematiskt för en enskild lärare att diskutera med kollegorna. En förutsättning för kollegiala diskussioner är att alla har läst och att alla vill diskutera. Men även kunskap hos kollegorna kan vara ett hinder, vilket Sarah beskriver:

Kunskap kan också vara ett hinder, svårt att hitta eller kanske inte förstår för 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. Ibland blir det också för långt taget från verkligheten och svårt att se kopplingen till den egna verksamheten. Det blir väldigt lite diskussion kring forskningen. (Sarah, Pos. 99)

Sarah beskriver i citatet att lärarna i kollegiet har olika kunskap om forskning och vetenskapliga teorier. Det gör att förutsättningarna att föra diskussion kring forskning inte kan göras på likvärdig grund. Kollegorna saknar en gemensam kunskapsbas att utgå ifrån när de ska diskutera hur forskning kan användas i verksamheten.

Åvsaknad av motivation att använda forskning

Flera av lärarna säger att de inte använder forskning i sin verksamhet, men utan att motivera varför de inte gör det. De säger bland annat att de i stället använder sig av tidigare erfarenheter av vad som brukar fungera. Sofie berättar om när hon har pratat med sin chef om att använda forskning, då säger chefen:

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 man sprida det, ja men jag har också testat, det fungerar - det är mer den typen av den kategorin vi använder oss. (Sofie, Pos. 53)

Marcus nämner dock tid som en faktor till att man inte använder forskning: ”Vi har en ganska pressad situation i skolan, så tidsfaktorn är en hel del av förklaringen till varför forskning inte används så frekvent.” (Marcus, Pos. 91).

DISKUSSION

Den här studien syftar till att bidra med kunskap om vilka aktiviteter som kopplas till lärares forskningslitteracitet som kommer till uttryck när lärare berättar hur de tar del av och använder sig av forskning i relation till sin undervisning. Resultatet visar att lärarna i den här studien till hög grad är drivna av inre motivation att ta del av forskning (Tabell 2). Genom att söka, läsa och använda forskning för sin undervisning kan lärarna tänkas uppleva autonomi, kompetens och tillhörighet. Resultaten indikerar att lärarna kan uppleva känslan av tillhörighet när de läser och diskuterar forskning tillsammans med kollegor. Det här blir en viktig drivkraft när de i intervjuerna pratar om att ta del av forskning. Tidigare studier har visat att lärare använder forskning för att de måste (Åman & Kroksmark, 2018). I den här studien framkommer att många lärare har en inre motivation att använda forskning. Dessutom visar den här studien att det kan uppstå problem i ett kollegium där några lärare vill ta del av forskning och diskutera, medan andra är mindre motiverade. Det kan då bildas olika läger på skolan, vilket i sin tur kan göra att det handlar om att som lärare välja vilket läger man vill ansluta sig till, för att uppleva känslan av tillhörighet. Här torde också skolledningen kunna få en central roll i att ordna för en kultur på skolan som uppmuntrar till forskningsanvändning (van Schaik et al., 2018).

I samband med inre motivation framkommer även att använda forskning kan ha (åtminstone) två olika innebörder: det kan bidra med begrepp och perspektiv för att prata om och förstå den egna undervisningen, eller det kan vara metoder eller idéer från forskningen som kan tillämpas i undervisningen. Båda dessa handlar om att lärarnas egen kompetens kan utvecklas (Bergmark, 2020a). Tidigare studier har pekat på svårigheten att använda forskningen rakt av i undervisningen (se t.ex. Biesta, 2007; Flynn, 2019). Däremot finns det resultat som visar att lärare genom att läsa forskning förändrar sitt sätt att agera i klassrummet (Cain, 2015). I den här studien kan dock inga uttalanden om vad som faktiskt händer i klassrumspraktiken göras, utan det behövs mer forskning för att studera om och hur lärares praktik förändras när de tar del av forskning. Trots det kan noteras att flera av lärarna i den här studien beskriver att de prövar saker som de har läst om i sina klassrum, vilket kan beskrivas som en instrumentell forskningsanvändning (Hultman, 2015). Resultaten visar att lärarna därigenom kan uppleva att de utvecklar sin kompetens. Det verkar också som att känslan av autonomi kan kopplas samman med att lärarna känner att de kan utgå från sin egen klass, och de utmaningar som läraren själv ser i sin klass. Samtidigt pratar också flera av lärarna om att de får begrepp för vad som händer i klassrummet, likt tidigare studier (Cain, 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2021). Detta perspektiv kan också liknas vid den konceptuella forskningsanvändning som handlar om att få nya perspektiv på sin egen undervisning (Hultman, 2015). I diskussionen om vad det innebär att använda forskning, och vad det innebär att utbildning ska bygga på vetenskaplig grund, kan det bli ännu tydligare att det finns flera olika perspektiv på hur forskning kan användas i klassrummet och hur den kan komma till nytta är lärares praktik. Detta skulle också kunna sätta fingret på att det är den instrumentella forskningsanvändningen som många gånger är problematisk (Biesta, 2007).

Vidare visar resultaten att lärare har altruistisk motivation att ta del av forskning. Det innebär att de vill göra det bästa för sina elever, snarare än att de drivs av nyfikenhet eller krav utifrån. Den här typen av motivation kan därmed varken sägas vara inre eller yttre (Ryan & Deci, 2000). Bergmarks (2020a) studie visar att lärare uppvisar altruistisk motivation i relation till sina kollegor och att lära tillsammans. Här kompletterar resultaten från föreliggande studie med att också inkludera elever som de subjekt som motivationen härrör till. Ur ett professionsperspektiv skulle detta kunna vara en värdefull drivkraft för att skapa bra undervisning för eleverna. Lärarna pratar om att de vill utveckla sin egen kompetens, eftersom de möter elever med olika bakgrunder och med olika utmaningar. Det framkommer också att lärarna upplever en autonomi, vilket skulle kunna ha att göra med att de kan fatta grundade beslut i sitt eget klassrum. Rätt typ av kompetens i förhållande till en elevgrupp bör kunna leda till bättre undervisning. Även detta är något som behöver studeras vidare.

När lärarna beskriver att de läser forskning utifrån yttre motivation saknas ofta en plan för hur forskningen ska användas i verksamheten. Detta resulterar i att lärarna inte kan beskriva hur de sedan använder sig av det de läst. Wahlgren och Aarkrog (2021) beskriver på liknande sätt att forskning kan bidra till lärares förståelse av sin egen praktik, snarare än att det leder till konkret praktisk handling. På sikt kan man dock tänka sig att det som lärarna läser bidrar till att bygga upp deras kunskapsbas (se Shearer et al., 1997). Samtidigt visar tidigare forskning att yttre faktorer är viktiga för att öka forskningsanvändningen, och där i ligger exempelvis en tydlighet från ledningen att uppmuntra beteendet (Cain, 2016; van Schaik et al., 2018). Den här studien visar dock att det inte är tillräckligt att bara uppmuntra (eller uppmana) lärare att läsa forskning. För att utveckla alla aspekter av forskningslitteracitet behövs även uppmuntran att använda forskningen, vilket av van Schaik et al. (2018) beskrivs som att det måste finnas både en organisation och en kultur på skolan för att forskningsanvändning ska komma till stånd. Lärarna i den här studien som drivs av yttre motivation kan beskrivas som att de läser forskningen för att de måste. Lärarna känner pressen att läsa för att inte sedan sitta på ett möte där texterna ska diskuteras. Det blir ett sätt att inte sticka ut från mängden, och därmed känna tillhörighet. Däremot framgår det inte av resultatet att yttre motivation vare sig leder till en känsla av autonomi eller kompetens. Här går det att göra en jämförelse med piska och morot, där den yttre motivationen snarast går att tolka som en piska, utifrån lärarnas beskrivningar. Det liknar då den beskrivning som framkommer i studien av Åman och Kroksmark (2018), som visar att lärarna läste forskning för att de var tvungna.

Det framkommer också av resultaten att en av de tydligaste faktorerna för att inte läsa, söka och använda forskning är en upplevd avsaknad av tid. Lärarna uttrycker att det är svårt att hinna. Det är många olika arbetsuppgifter som konkurrerar om lärarnas tid och att ta del av forskning är inte högt prioriterat. I stället verkar det snarast vara något som görs om lärarna får tid över. Resultaten visar dessutom att lärarna i mycket liten grad värderar den forskning de tar del av. Det skulle kunna vara ett utfall av att det inte explicit berördes under intervjuerna, men det skulle också kunna handla om att forskning värderas som trovärdigt av lärarna. I en debattartikel lyfter Hultman (2022) fram att forskning kan ha – och får – funktioner i olika miljöer. Exempelvis kan forskaren ha en syn på hur forskningen ska användas, men exempelvis en lärare kan använda den på ett annat sätt i sin praktik.

Sammanfattningsvis visar den här studien att situationer som uppstår kräver olika aktiviteter av forskningslitteracitet. Resultaten från studien bidrar med kunskap om vilka olika aspekter av forskningslitteracitet som kommer till uttryck i olika situationer. När lärarna tar del av forskning av inre motivation går det i första hand att koppla till aktiviteterna söka, läsa och använda forskning (Figur 1), vilket i sin tur verkar drivas av att uppleva autonomi,

kompetens och tillhörighet. När lärarna i stället drivs av yttre motivation berättar de nästan bara om hur de läser forskning, men inte om hur de använder den (Figur 1).

Tidigare definitioner av forskningslitteracitet har fokuserat på aspekter som att läsa, förstå, söka och värdera (Persson, 2017). Den här studien bidrar med att visa en mer komplex bild av forskningslitteracitet, där användna kan nyanteras till att både handla om att få perspektiv på sin egen undervisning och hitta nya arbetssätt i klassrummet. Det här betyder att en stöttande ledning som organiserar för att utveckla lärares forskningslitteracitet verkar, i linje med tidigare studier, vara centralt (van Schaik et al., 2018; Vanderlinde & van Braak, 2010). När läraren läser forskning, utan att göra medvetna reflektioner till undervisningen, kan forskningen visserligen bidra till att stärka lärarens allmänna kunskapsbas, men direkta avtryck i undervisningen kan vara svåra att detektera. Det saknas fortfarande kunskap om hur lärares användning av forskning kan bidra till att utveckla elevers resultat i skolan. Eftersom det finns ett förgivettagande om att undervisning på vetenskaplig grund ska gynna elevers utveckling av kunskaper, behövs mer kunskap om hur lärare kan utveckla dessa förmågor redan från lärarutbildningen, men också genom vidareutbildning.

REFERENSER

- Batson, C Daniel (1994). Why act for the public good? Four answers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 603-610.
- Bergmark, Ulrika (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.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1847155>
- Bergmark, Ulrika (2020b). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bergmark, Ulrika, & Hansson, Kristina (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. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1713883>
- Bergmark, Ulrika, & Westman, Susanne (2022). Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares

- professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*, 16(1), 7-26.
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Brown, Chris, & Flood, Jane (2018). Lost in translation? Can the use of theories of action be effective in helping teachers develop and scale up research-informed practices? *Teaching and teacher Education*, 72, 144-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.007>
- Brown, Chris, & Zhang, Dell (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British educational research journal*, 42(5), 780-801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Cain, Tim (2015). Teachers’ engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The curriculum journal*, 26(3), 488-509. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Cain, Tim (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher’s soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 616-629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Chiong, Charleen, Menzies, Loic, & Parameshwaran, Meenakshi (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years’ experience in England. *British educational research journal*, 43(6), 1083-1110.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Erixon Arreman, Inger (2021). Akademisering som policyfråga nationellt och internationellt. In Ulrika Bergmark & Kristina Hansson (Red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: Akademisering av lärares arbete* (sid. 55-86). Studentlitteratur.
- Evans, Carol, Waring, Michael, & Christodoulou, Andri (2017). Building teachers’ research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Flynn, Naomi (2019). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
- Graneheim, Ulla H., & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Groß Ophoff, Jana, Schladitz, Sandra, Leuders, Juliane, Leuders, Timo, & Wirtz, Markus A. (2015). Assessing the Development of Educational Research Literacy: The Effect of Courses on Research Methods in Studies of Educational Science.

- Peabody Journal of Education*, 90(4), 560-573.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068085>
- Hammersley, Martyn (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317-330. <https://doi.org/10.1080/1364557042000232844>
- Hargreaves, Derek (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In Martyn Hammersley (Red.), *Educational research and evidence-based practice* (sid. 3-17). SAGE Publications Ltd.
- Hemsley-Brown, Jane (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-552. <https://doi.org/10.1108/09513550410554805>
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken* (SKOLFORSK-projektet). [https://www.vr.se/download/18.f1bedda162d16aa53a79a8/1556010542954/Tra nsformation-interaktion-eller-kunskapskonkurrens VR 2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.f1bedda162d16aa53a79a8/1556010542954/Tra%20nsformation-interaktion-eller-kunskapskonkurrens_VR_2015.pdf)
- Hultman, Glenn (2022). Pedagogisk forskning är bra! *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 170-176.
- Ingerman, Åke, & Collier-Reed, Brandon (2011). Technological literacy reconsidered: A model for enactment. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 137-148.
- Levin, Ben (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31. <https://doi.org/10.1002/rev.3.3001>
- Levinsson, Magnus (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- McIntyre, Donald (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Persson, Anders, & Persson, Johannes (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. In *Vetenskap och beprövad erfarenhet - skola* (sid. 39-48). [https://www.skolfr.se/wp-content/uploads/2017/02/vbe skola for webb.pdf#page=39](https://www.skolfr.se/wp-content/uploads/2017/02/vbe_skola_for_webb.pdf#page=39)
- Persson, Sven (2017). *Forskningslitteracitet - en introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap*. Forskning i korthet.
- Rapp, Stephan, Segolsson, Mikael, & Kroksmark, Tomas (2017). The education act: Conditions for a research-based school a frame-factor theoretical thinking. *International journal of research and education*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.19239/ijrev2n2p1>
- Ryan, Richard M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.

- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Serder, Margareta, Abbott, Jessica, Jobér, Anna, & Nordén, Anna (2021). Vetenskaplig läskunnighet. In Margareta Serder & Anna Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (sid. 26-48). Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shank, Gary, & Brown, Launcelot (2013). *Exploring educational research literacy*. Routledge.
- Shearer, Brenda A, Lundeberg, Mary Anna, & Coballes-Vega, Carmen (1997). Making the connection between research and reality: Strategies teachers use to read and evaluate journal articles. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 592. <https://doi.org/10.1037/h0092690>
- Skolforskningsinstitutet. (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/11/Hur-ska-man-veta-vad-forskningen-s%C3%A4ger.pdf>
- Skolforskningsinstitutet. (2022). *Erfarenheter av att använda forskning för undervisning - tillvägagångssätt, möjligheter och utmaningar* (Vol. 2022:01). Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2022/03/Erfarenheter-av-att-anvanda-forskning-for-undervisning-NY.pdf>
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar - samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Stolpe, Karin (2021). Forskningslitteracitet - att läsa, värdera och använda forskning i praktiken. *ATENA Didaktik*, 3(1). <https://doi.org/10.3384/ATENA.2021.3677>
- Säljö, Roger (2013). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Thunberg, Sara, & Arnell, Linda (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research—A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12.
- van Schaik, Patrick, Volman, Monique, Admiraal, Wilfried, & Schenke, Wouter (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Vanderlinde, Ruben, & van Braak, Johan (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred. Vetenskapsrådet*.

Wahlgren, Bjarne, & Aarkrog, Vibe (2021). Bridging the gap between research and practice: how teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*, 29(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724169>

Åman, Pia, & Kroksmark, Tomas (2018). Forskning i skolan—forskande lärare [Research in school - teachers as researchers]. *Nordic Studies in Education*, 38(03), 199-214.