

Ömsesidighet i framtidens praktikhära språkklassrumsforskning: ASLA-symposiets panelsamtal med forskare, lärare och elever

Pia Sundqvist^{ab}, Erica Sandlund^b, Marie Källkvist^{cd}, Kent Fredholm^b och Maria Dahlberg^b

^aUniversitetet i Oslo, ^bKarlstads universitet, ^cLunds universitet,

^dLinnéuniversitetet

Kontakt: pia.sundqvist@ils.uio.no

Abstract

Under ASLA-symposiet hölls för första gången ett panelsamtal om forskningsbehov i språkämnena där lärare, språkforskare och gymnasieelever deltog. I detta kapitel situerar vi idén med panelsamtalet i studier av lärares roll i och för den praktikhära skolforskningen. Vi redogör för några modeller för samverkan mellan lärare och forskare och diskuterar identifierade framgångsfaktorer i praktikhära forskning. Vi redogör också för KIPPS, det samverkansprojekt som möjliggjorde panelsamtalet och den satsning på praktikhära skolforskning som det statliga ULF-avtalet möjliggjort. Vi diskuterar sedan de tankar och idéer som lyftes i panelsamtalet i ljuset av aktionsforskning, lärares forskningsengagemang samt behovet av ömsesidigt kunskapsutbyte och lärande. Slutligen ger vi några förslag till vägar framåt för tillämpad språkvetenskap och praktikhära forskning och ASLA-föreningens möjliga roll i en sådan utveckling.

Inledning

Den uttalade ambitionen att den vetenskapliga grunden för verksamheten i skola och förskola ska öka (Minten & Kornhall, 2013) för också med sig en större medvetenhet hos inblandade parter om behovet av ökad samverkan mellan lärosäten och svensk skola med avseende på vilken typ av forskning som behövs. Det är tydligt också inom vårt fält, tillämpad språkvetenskap – inte minst med anledning av nya utmaningar i samhälle och skola, såsom minskning av moderna språkämnena, migration och flerspråkighet, resultat från internationella kunskapsmätningar och lärarutbildning. Det är också tydligt om man ser till inriktningen hos de språkdidaktiska forskningsprojekt som under det senaste decenniet beviljats medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté. En gemensam nämnare för flertalet av dessa projekt är att de förutsätter ett samarbete mellan forskare och lärare för att forskningsfrågorna ska kunna besvaras – antingen samarbeten som

redan är etablerade eller som utvecklas inom ramen för projekten. Båda varianterna stämmer bra för de Vetenskapsrådsfinansierade projekt flera av oss författare har varit eller är verksamma i. För att ge ett exempel: i det pågående projektet ”Flerspråkiga praktiker – en resurs i engelskundervisningen?” (VR-UVK, Dnr 2016-03469, Källkvist projektledare) används videoinspelningar dels för att dokumentera klassrumsinteraktion, dels för att dokumentera en klassrumsintervention med fokus på vokabulärläring. Forskare och lärare samarbetar tätt, framförallt i interventionsdelen. Det är mycket tack vare våra gemensamma erfarenheter från medverkan i den här typen av praktisknära projekt som idén till att anordna ett panelsamtal med språkforskare och lärare vid ASLA-symposiet 2018 ursprungligen föddes.

Sundqvist och Källkvist såg ASLA-symposiet med temat ”Klassrumsforskning och språk(ande)” som ett utmärkt tillfälle att få ett antal forskare och lärare att sammanstråla inför publik för att prata om vilken språkforskning som faktiskt behövs. Ett panelsamtal i plenum kan vara ett effektivt sätt att upprätta en dialog mellan lärosäten (forskare inom språkdidaktik) och skola (lärare i språk). De två forskarna beslutade sig för att tillfråga ett antal forskarkollegor och lärare ifall de skulle kunna vara intresserade av att delta i en sådan panel, där följande frågor skulle dryftas:

- Vilken typ av forskning efterfrågar skolans språklärare?
- Vilken typ av forskning tycker språkdidaktikforskare behövs?

Samtliga tillfrågade svarade jakande och de verkliga förberedelserna inför panelsamtalet kunde påbörjas. Som en del i det arbetet kontaktades bland annat ordföranden i Karlstads kommuns Barn- och ungdomsnämnd, Niklas Wikström, tillika kommunalråd för Liberalerna. Syftet med denna kontakt var att föreslå att skolhuvudmannen skulle finansiera ett antal språklärares deltagande i symposiet. I gengäld skulle forskare i språkdidaktik vid Karlstads universitet erbjuda uppföljande samtal under hösten 2018, som en del av lärarnas kompetensutveckling. Wikström var positiv till upplägget och kom dessutom med en egen idé: ”Ska ni inte ha med några elever också?” Vi tyckte förslaget var utmärkt då även ett elevperspektiv på vilken språkforskning som behövs är både intressant och värdefullt. Vi enades om att två gymnasieelever vore lämpligt. Som en följd av detta lades en tredje fråga till som diskussionspunkt under panelsamtalet:

- Vad tycker eleverna?

Att ha en skolhuvudman (Karlstads kommun) och politiker med i planeringen såg vi kunde ge samverkans effekter, som skulle vara nyttiga för båda sidor (skolhuvudman resp. forskare) även i framtiden, inte minst mot bakgrund av statens satsning på praktikinära forskning genom de så kallade ULF-medlen (se nedan), vilken sammanföll med planeringen för hela ASLA-symposiet.

I detta kapitel situerar vi idén med panelsamtalet i tidigare forskning om lärares roll i och för den praktikinära skolforskningen. Syftet med kapitlet är att skapa en överblick över olika former för samverkan i språkforskning, och i ljuset av dessa beskriva planering, genomförande och utfall av panelsamtalet. I vad som följer ger vi först en bakgrund till den statliga ULF-satsningen och hur denna ledde till ett lokalt forskningsprojekt ("KIPPS-projektet") vid Karlstads universitet (knutet till panelsamtalet vid ASLA), vilket i sin tur möjliggjort att fler forskare kunnat delta i arbetet med frågan om vilken språkforskning som behövs (bland annat övriga tre kapitelförfattare: Sandlund, Fredholm och Dahlberg). Därefter följer en litteraturöversikt med fokus på forskning om lärare som deltagare i skolforskning samt en redogörelse om själva panelsamtalet. Kapitlet avslutas med en framåtblick.

Bakgrund

ULF-satsningen, samverkan och praktikinära forskning

Utbildningen i Sverige ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skollagen, 2010; 1 kap. 5 §). Begreppet *vetenskaplig grund* är inte definierat i skollagen utan har av Skolverket preciserats till att arbetet i skolan ska utgå från ett vetenskapligt förhållningssätt och kunskaper som grundar sig på relevanta forskningsresultat och beprövad erfarenhet (SOU, 2018:19, s. 25). Ett sätt att möta skollagens krav är praktikinära forskningsprojekt och den statliga Utbildning-Lärande-Forskning-satsningen (ULF) syftar till just detta. Universiteten i Göteborg, Karlstad, Umeå och Uppsala fick under 2017 i uppdrag av regeringen att i samverkan med huvudmän inom skolväsendet planera och genomföra en femårig försöksverksamhet med praktikinära forskning. Syftet med ULF-satsningen är alltså att bidra till en stärkt vetenskaplig grund i såväl förskola och skola som i förskolläro- och grund-/gymnasieläro-utbildningen, och själva idén kommer från en liknande tidigare satsning inom vårdsektorn under det så kallade ALF-avtalet (Regeringsbeslut U2014/07551/F, se www.regeringen.se). ALF-avtalet reglerar bland annat statligt stöd till vissa landstings medverkan i utbildningen av läkare, klinisk forskning och

utveckling av hälso- och sjukvård och det är Utbildningsdepartementet som betalar ut dessa medel, precis som med ULF-medlen.

Praktiknära forskning syftar till att förbättra undervisningen så att varje barn/elev/student ges likvärdiga möjligheter att utveckla sina förmågor. Genom den praktiknära forskningen kan lärarnas professionella kunskapsbas utvecklas, en koppling som är viktig för den generella skolutvecklingen (SOU, 2018:19, s. 11). Dock kan det vara svårt för verksamma lärare att få syn på och ta del av ny forskning. I en enkät utförd 2012 av Skolverket uppgav nio av tio lärare att de inte får tillräckligt med tid för att nyttiggöra kunskap från ny forskning i sitt arbete (RFR10, 2012/13).

I den offentliga utredningen från 2018 identifieras faktorer som kan underlätta eller försvåra samverkan (SOU, 2018:19). För att underlätta behöver samverkan framförallt ske på flera plan: mellan lärosäten, mellan skolhuvudmän och mellan lärosäten *och* skolhuvudmän. Det krävs också ett tydligt syfte och att samverkan ingår i ett större sammanhang, samt att det finns tillit och en jämbördig relation mellan parterna (s. 12). Vidare identifieras ett antal steg som karakteriserar den praktiknära forskningsprocessen: formulering av forskningsfrågan, forskningens finansiering, forskningens genomförande, forskningens delning och spridning samt forskningens användning. Graden av samverkan varierar mellan stegen. När man gemensamt inventerar vilken samverkan som behöver finnas i de olika stegen och i vilken omfattning, så underlättar det för lärosäten och skolhuvudmän att utveckla formerna för samverkan tillsammans. Utredningen konstaterar också att skolor med ett väl fungerande systematiskt kvalitetsarbete som är direkt kopplat till undervisning har bättre förutsättningar att precisera forskningsfrågor (SOU, 2018:19, s. 107). Dessa resultat kan sedan lättare integreras i och bidra till elevers måluppfyllelse och skolans utvecklingsarbete (s. 120).

Utredningen slår även fast att praktiknära forskning ska vara behovsmotiverad. Hur resultaten används och sprids är därför viktigt – de ska både leda till en positiv effekt på elevers lärande och måluppfyllelse men också fortsätta att driva förbättring inom skolan och lärarutbildningen (SOU, 2018:19, s. 20). Som påpekats av forskare kan själva upplägget av praktiknära skolforskning som en konsekvens också bidra till professionsutveckling för de lärare som deltar (Tallberg Broman, Vallberg Roth, & Rubinstein Reich, 2017). Ett sätt att minimera implementeringsfasen vid denna typ av forskning är att koppla forskningsfrågorna direkt till identifierade behov för förbättring. Vidare kan

man också använda en forskningsmetodik som involverar flera aktörer i verksamheten. Förbättringsarbetet blir då en del av forskningsmetoden. Detta stämmer väl med hur KIPPS-projektet vid Karlstads universitet har organiserats, vilket beskrivs nedan.

KIPPS-projektet

KIPPS-projektet står för ”Kollaborativ identifikation av praktikhäna problem i språkundervisning” och genomfördes 2017–2018 vid Karlstads universitet. Det är sedan tidigare känt att många modeller där lärare engageras i forskning har kritiserats för att ge bristfälliga resultat (se t.ex. Borg, 2010; Borg & Sanchez, 2015; Sandlund, Sundqvist, & Nyroos, 2016). Följaktligen behöver fler modeller för samverkan prövas, och lyckosamma modeller bör lyftas fram. KIPPS-projektet syftade till att pröva olika pedagogiska modeller där språkforskare och språklärare (genom samverkan universitet–skolhuvudmän) gemensamt identifierar problem som är relevanta i förhållande till (i) existerande undervisningspraktik/beprovad erfarenhet och (ii) teoretisk och empirisk forskning om språk och språkundervisning. Med språk avses här engelska, moderna språk, modersmål, svenska och svenska som andraspråk. Forskningsfrågan lyder: ”Vilka former för samverkan fungerar bäst när det gäller att identifiera forskningsproblem och undersöka deras realiserbarhet som forskningsprojekt?”. Projektet finansierades med ULF-medel och omfattade tre steg. Steg 1 var det panelsamtal som behandlas i detta kapitel. Steg 2 genomfördes sedan hösten 2018 då ämnesdidaktiska forskare genomförde en enkätundersökning bland förstelärare i språk, samt två halvdagsträffar med lärargrupper. Under dessa fördjupades det gemensamma arbetet med utvalda problem/frågor i form av miniföreläsningar kring teman som (t.ex. grundläggande forskningsmetodik, flerspråkighet, digitalisering i undervisning) och gemensamt arbete med att skissa på forskningsprojekt i tvärgrupper. Steg 3 innebar analys av det insamlade materialet. I föreliggande kapitel fokuseras endast Steg 1.

Litteraturöversikt – lärare i forskning

Denna litteraturöversikt fokuserar på forskning om lärare som deltagare i skolforskning (*teacher research*). Borg och Sanchez (2015, s. 1) ger en bred översyn över framträdande teman inom ”teacher research in language teaching” och diskuterar metoder och praktiska aspekter att ta med i beräkningen då lärare involveras i forskning. Termen *teacher research*, lärarforskning, definieras av författarna enligt följande:

A minimal definition of teacher research is systematic self-study by teachers (individually or collaboratively) which seeks to achieve real-world impact of some kind and is made public (Borg & Sanchez, 2015, s. 1)

Forskaren Simon Borg rör sig inom fältet *teacher cognition* (t.ex. Borg, 1999) med fokus på just språklärare, och diskuterar i sina senare artiklar förutsättningar och hinder för lärares deltagande i forskning. I Borg (2010, s. 391) påtalas bristen på forskning kring språklärares ”engagement in teacher research (i.e. by doing it) as well as engagement with research (i.e. by reading and using it)”. Borg använder termen *teacher research* för att beteckna lärares engagemang i och med forskning (se också Roulston, Legette, Deloach, & Pitman, 2005, för termer som *action research*, *practitioner research*, *collaborative inquiry*, *critical inquiry* och *self study*). Liksom i annan litteratur på ämnet listar Borg flera goda effekter av lärares deltagande i forskning (med referenser till tidigare forskning, se s. 402f.):

- ökar förmågan till ”autonomous professional judgment”;
- minskar känsla av frustration och isolering;
- ger *lärare* handlingsutrymme;
- ökar förmåga till självreflektion, kritiskt och analytiskt tänkande;
- gör lärare mindre sårbara för och mindre beroende av svar från externa aktörer;
- skapar broar mellan lärare och forskare;
- minskar glappet mellan forskning och klassrumspraktik;
- skapar problemlösande inställning;
- förbättrar lärares beslutsförmåga i undervisningsfrågor;
- höjer lärares professionella status;
- hjälper lärare att påverka sin egen situation;
- möjliggör förbättring av utbildningen.

Borg (2010) skriver att några av dessa påståenden möjligen är idealistiska och tar upp kritik på området, kritik som bland annat rör lärarforskningens möjligheter att förbättra undervisningen (Brown, 2005) och forskningens validitet (Foster, 1999). Borg och Sanchez (2015) säger också att effekter av lärares forskning över tid behöver undersökas mer ingående, särskilt som många av de påstådda effekterna bygger på lärares självrapporterade upplevelser i slutet av olika forskningsprojekt. Dörnyei (2007) menar däremot att det stora problemet med forskning där språklärare är involverade är bristen på densamma.

Forskning som bedrivs tillsammans med lärare har funnits i decennier. Forskarna Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier och Couture (2001) började inom ramen för matematik- och filosofiundervisning att samarbeta med

lärare i slutet av 1980-talet i syfte att arbeta fram nya undervisningsformer. Den tanke som vägledde samarbetet hade hämtats från Liebermann (1986) och gick ut på att man skulle forska *med* lärare snarare än *om* lärare. Forskningen skulle ske på ett mindre normativt sätt med en öppen, reflekterande syn på undervisningspraktiken. Med detta förhållningssätt kunde man betona både skol- och lärarutveckling (för elevernas fromma) och också föra forskningen närmare skolans verklighet, vilket i sin tur skulle bidra till att rättfärdiga pedagogisk forskning. Artikelförfattarna framhåller att forskningen parallellt kan fylla dessa båda syften och erbjuder en modell för hur det kan gå till. Modellen framhåller regelbundna möten för reflekterande samtal kring undervisningspraktiken där ny kunskap samkonstrueras av både lärare och forskare. Författarna menar att arbetssättet kan fånga både en framväxande praktik och framväxande kunskap (om praktiken). För Desgagné m.fl. (2001) är inte det viktiga att lärare deltar i själva forskandet, utan att de får ut något av forskningen i sin lärarprofession. Lärarnas roll i forskningen ska inte huvudsakligen ses ur ett medhjälparperspektiv, utan lärarna ses som viktiga för det de kan och kan tillföra.

Andra forskare har intagit en liknande position. Casals, Vilar och Ayats (2008) lyfter fram att samarbetsforskning om skolan fyller flera funktioner, som att producera ny kunskap, fortbilda lärare och utveckla skolan. Skolutveckling kan, enligt författarna, inte enbart ske genom teoretiska resonemang eller studier om lärare. Det är mycket viktigt att lärare känner sig delaktiga i projekt som syftar till att förändra och förbättra praktiken i skolan. Författarna betonar dock att resultaten i regel inte blir generaliserbara, men fyller ett viktigt syfte i att förena teori och praktik – eller annorlunda uttryckt – emiska och etiska perspektiv på verksamheten.

Forskning där lärare är aktiva kan utformas på många olika sätt, exempelvis genom den vanligt förekommande samverkansformen aktionsforskning, *Action Research (AR)*. Centralt för lärarforskningen är alltid att det är lärare som är delaktiga i forskningens utförande, även om detta sker i samarbete med en forskare. En avgörande faktor är genomförbarheten (eng. *feasibility*), det vill säga att studien är utformad så att lärare kan utföra den utifrån faktiska begränsningar som tid, kunskaper och arbetsvillkor. Forskning som innefattar lärares undervisning kan även ha andra beteckningar, till exempel designforskning, utvecklingsforskning, praktikutvecklande forskning, *lesson study* eller *learning study* (SOU, 2018:19, s. 30). I föreliggande kapitel läggs särskild vikt vid studier om lärares upplevelser av att delta i forskning samt studier kring förutsättningar och hinder för lärares forskningsaktiviteter.

Aktörernas roller i praktikinära skolforskning

Forskare och lärare får av förklarliga skäl olika roller i forskningsprojektets genomförande. Det är önskvärt att grundligt tänka igenom hur dessa roller medvetet kan styras och utformas på bästa sätt. Desgagné (1997) beskriver exempelvis hur samarbetet mellan lärare och forskare samkonstrueras av de inblandade parterna i syfte att utveckla både vetenskaplig kunskap och lärares professionalism. Författaren understryker en sociokonstruktivistisk kunskapssyn genom en kontinuerlig process av kollaborativt tolkande av sambandet mellan teori och praktik. Väl genomtänkt kan samarbetet överbrygga ett flertal problem i relationen mellan skola och universitet, såsom svårigheter att nå ut med forskning till lärare, svårigheter för forskare att finna relevanta forskningsområden, val av metodologi och forskningens relevans för lärare. Hans tolkning av det franska begreppet *recherche collaborative* är att lärare är delaktiga i forskningen (t.ex. i datainsamling) under ledning av en eller flera forskare. Lärarna blir då värdefulla medkonstruktörer av den utökade kunskap man söker, och deras egen förståelse av den studerade verkligheten utgör en viktig del av studien. Lärares roll blir att staka ut riktningen för forskningen, i samspel med forskaren, där en avgörande framgångsfaktor är att forskaren kan hålla rätt kurs utan att styra läraren för mycket. Här är det också viktigt att läraren inte förhåller sig normativt till den egna kontexten, utan går in i projektet med öppna ögon och med en vilja att förstå sitt eget handlande och dess grunder.

I litteraturen betonas ofta lärarens kompetensutveckling som ett mål och resultat av samverkan. Desgagné (1997) menar att forskaren får en dubbel roll som forskare och fortbildare, i synnerhet om ett projekt fötts ur behovet av skolutveckling eller liknande på en specifik skola. Forskarens uppdrag omfattar då också ansvar för att säkerställa att projektet leder till forskning och utökad kunskap, med ett tydligt syfte och tydliga forskningsfrågor.

I lyckade projekt är ömsesidigheten hög, men det är väsentligt att forskaren inser att lärare inte har obegränsat med tid och att projektet har förankrats hos skollädaingen (Casals et al., 2008). Författarna rekommenderar följande för ett lyckat projekt:

- skolan ska vara öppen för forskning, förnyelse och ämnesövergripande samarbete;
- skollädaingen ska vara stöttande och underlätta arbetet;
- lärarna som ingår i projektet ska känna varandra sedan tidigare;
- lärarna som deltar ska vara motiverade från början och vilja ingå i projektet;

- lärarna som deltar har först fått delge sina intressen och förslag (detta leder också till att de börjar fundera på frågorna innan projektet börjat);
- forskaren har tidigare undervisningserfarenhet;
- det ska finnas tid för möten och för att gradvis växa in i de olika rollerna, och för att lärarna ska kunna utföra sina uppgifter.

För lärare som engagerar sig i forskning kan rollerna vara dubbla: dels får de lära sig nya saker från forskaren, dels är de också experter på det forskaren vill lära sig mer om. Lärare kan också få syn på sin egen förmåga att analysera skolan och praktiken, samtidigt som forskaren kompetensutvecklas om praktiken där läraren intar expertpositionen. Samarbetet mellan lärare och forskare kan då leda till större förståelse för både teori och praktik, och att perspektiven närmar sig varandra. Därmed är olika aktörers roller inte statiska, utan varierar i olika skeden och aspekter av processen.

För att ett praktiktäna skolforskningsprojekt över huvud taget ska kunna genomföras har lärare en central roll i tillträdet till forskningskontexten. I en diskussion av kvalitativa metoder för klassrumsstudier pekar Duff (2007) på hur lärare som medforskare kan underlätta tillträde till skolmiljöer och förenkla åtkomsten till elever att observera eller intervjua. Duff varnar samtidigt för etiska dilemman då lärare ska intervjua eller på annat sätt involvera sina egna elever i studier.

Hinder för lärares engagemang i forskning

Naturligtvis finns också hinder och utmaningar i den här typen av forskning. Borg (2010) nämner exempelvis skolkultur som inte uppmuntrar till samarbete, bristande kunskaper eller färdigheter hos lärarna, resursbrist, bristande motivation, bristande skolledarskap samt vad han kallar politiska orsaker (t.ex. att man föredrar att allt fortsätter vara som det redan är eller känner krav på att inte frångå gällande läroplan). Forskaren Ligang Han genomförde en studie (2017) som under ett och ett halvt år syftade till att hitta ett välfungerande upplägg för lärares deltagande i forskningsprojekt. I studien deltog 17 forskare och 45 gymnasielärare i engelska vid tolv gymnasier i Beijing. Fallstudiens syfte var att identifiera de svårigheter som de deltagande lärarna stötte på under sitt deltagande.

Under studiens gång hoppade 11 av de 45 lärarna av projektet. En analys av faktorer som försvårade eller omöjliggjorde deltagandet identifierade bland annat följande hinder:

- avhopp p.g.a. familjeskäl, hög arbetsbelastning eller hälsoskäl;
- olika utbildningsbakgrund gjorde att lärare förstod studiens upplägg och syfte olika bra (vilket dock avhjälpes med en inledande föreläsning om AR och med litteraturtips);
- lärarna kom lätt på frågeställningar som var relevanta för dem att studera, men hade svårt att smälta av dem till fungerande forskningsfrågor – här behövdes mycket handledning från forskarna;
- lärarna behövde mycket handledning för att förstå metoder för datainsamling och analys samt för att kunna avgöra vilka metoder som var relevanta.

Han (2017) klargör slutligen behovet av kompetent handledning från forskare för att lärares medverkan i forskning ska fungera, och pekar på behovet av tydlighet och på vikten av att lärares medverkan möjliggörs (av exempelvis skolledning) genom gynnsamma ramfaktorer i form av tid och arbetsbelastning. En så kallad motivations- och behovsanalys ("inner motives and needs analysis" (Han, 2017, s. 127) bör vara det första steget i ett samverkansprojekt. En färsk studie bland universitetslärare i Chile bekräftar i mångt och mycket Borgs (2010) och Hans (2017) slutsatser kring hinder och möjligheter när forskare och lärare möts i forskningssammanhang (Sato & Loewen, 2019).

I argentinsk kontext har Banegas (2018) undersökt språklärares inställning till forskning med hjälp av enkät ($N = 622$) och intervjuer ($N = 40$). Lärarna såg främst kvantitativa studier som tecken på god forskning och framhöll vikten av att forskning sätts in i ett sammanhang och att den leder till "practical ideas for classroom situations" (Banegas, 2018, s. 62). De ville således se direkt användbarhet för undervisningspraktiken. De uppvisade mycket skilda uppfattningar om vad som egentligen utgör forskning, men framhöll ofta att det (enbart) är professionella forskare som kan forska, ett synsätt som riskerar att nedvärdera lärares egen förmåga att delta i forskning. Av lärarna angav 60% att de på grund av tidsbrist inte läser forskning, 30% att de inte har tillgång till den och lika stor andel att forskningen inte ger dem praktiska råd för undervisningen och att de därför inte tar del av forskning. En mindre andel (12%) fann forskningsartiklar svåra att förstå, medan endast 3% angav att de inte alls var intresserade av att ta del av forskningsrön. För att kunna engagera sig i forskning uttryckte lärarna behov av en expert eller stöd av kollegor, särskilt i början. Sammanfattningsvis tyder studien på behovet av att ge lärare tid för

forskning, tillgång till tidigare forskning samt träning i att förstå forskning för att de ska vilja eller kunna delta. Banegas (2018) förespråkar ett *bottom-up*-perspektiv, där lärares egna frågor styr snarare än att de åläggs ett projekt av någon annan.

Att undersöka lärares förutsättningar innan ett projekt startas är klokt. Att deltagande i forskning kräver extra arbete är självklart (och bra att vara tydlig med), men så långt det är möjligt bör lärares forskningsaktiviteter försöka integreras i de vanliga arbetsrutiner lärarna ändå utför. Liksom i tidigare artiklar av Borg (och andra studier i denna litteraturöversikt) talar även Borg och Sanchez (2015) om vikten av stöd (inom skolan och/eller från externa handledare) för att lärares forskningsdeltagande ska fungera. De lyfter också vikten av att forskningen ses som relevant för lärares och/eller elevers behov, att lärare kan påverka innehåll och forskningsprocess, att man uppmuntrar till samarbete mellan lärare, att deltagandet ses som professionell fortbildning och att man fokuserar på ”exploration and reflection” snarare än ”methodological prescriptivism” (s. 6). Lärares forskning har kritiserats för att alltför starkt fokusera på ”pedagogical issues in teachers’ own classrooms” (s. 9), inte minst inom språklärforskning, och för bristande generaliserbarhet, metodologiska brister med mera. De understryker slutligen vikten av tydlighet med syfte och förväntningar.

Lärare i hela forskningsprocessen: artikelskrivandet

I ett chilenskt projekt med syfte att få universitetsadjunkter engagerade i forskning och i att också skriva vetenskapliga artiklar menar Burns och Westmacott (2018) att klassrumsbaserad forskning (särskilt aktionsforskning) kan förbättra undervisningspraktiken och leda till att lärare får bättre förståelse för studenters/elevers behov. I pilotstudien, där två lärare arbetade enskilt och tre lärare samarbetade i en grupp, fann författarna att lärarna som arbetat i grupp kom fram till tydligare uppfattningar om projektutformning genom gemensamma diskussioner. Flera av lärarna omtalar vikten av att ha tillräckligt med tid för att kunna arbeta med och slutföra projekten, vilket även flera av studierna som rapporterats ovan tydligt framhållit. Att presentera sina projekt för kollegor och få feedback hjälpte lärarna när de sedan skulle skriva artiklar om dem. Artikelskrivandet upplevdes som den svåraste delen och krävde uppmuntran och stöd från forskarna.

Tanken att involvera lärare i hela forskningsprocessen och inte enbart under datainsamlings- och kompetensutbytesfaser förefaller inte vara särskilt utvecklad i skolforskningen som helhet i jämförelse med exempelvis

medicinsk forskning, där praktiker (läkare, sjuksköterskor etc.) ofta är medförfattare. Här finns med andra ord behov av att utarbeta och pröva modeller för lärares deltagande även i forskningens slutprodukter. Visserligen var det lärare på universitetsnivå som deltog i skrivprocessen i den chilenska studien och som därmed befinner sig i en forskande miljö i sin vardag, medan vi fokuserar på lärare i skolan där den forskande miljön inte är naturligt närvarande på samma sätt. Vi väljer dock att inte se på denna skillnad som avskräckande, utan snarare som motiverande och med stor potential för utveckling. I sammanhanget skulle de lärare som innehar olika karriärtjänster (exempelvis som förstelärare och/eller som lärare som ingår i utvecklingsåtgärder mot att nå licentiats- eller doktorsexamen) kunna vara nyckelpersoner. De så kallade Vancouverreglerna för medförfattarskap (ICMJE, 2017) som utvecklats inom medicinsk forskning listar krav som ska vara uppfyllda för att en persons namn ska finnas med på listan av författare av en vetenskaplig publikation. Dessa regler kan ge vägledning när lärare involveras i skrivprocessen. Exempelvis ska personen ha stått för ett substantiellt bidrag till idé och design, datainsamling, analys och tolkning av data. I de former för samverkan som beskrivits ovan betonas just lärares roll i idéutveckling och datainsamling, vilket i andra forskningsverksamheter också leder till samverkan i resultatrapporteringen. Man kan således konstatera att vi därmed också bör se över möjligheterna att utveckla formerna för samproduktion av texter generellt inom skolforskningen, och i synnerhet skulle populärvetenskapliga publikationer kunna göras mer tillgängliga med inspel på textens utformning av representanter från den tänkta mottagargruppen – lärare.

I detta kapitel är inte alla medverkande i panelen medförfattare. Vi har därigenom valt att följa en mer traditionell modell för medförfattarskap, där vi språkforskare står för idé, design, analys och rapportering av det insamlade materialet. I vissa språkvetenskapliga traditioner – kanske framför allt inom språketnografiska studier av små minoritetsspråk där forskaren är beroende av en ”konsult” som aktiv samarbetspartner i att tolka insamlat språkmaterial – är det vanligare med olika former av samproduktion mellan forskare och språkanvändare, exempelvis i form av lexika över språket (Rice, 2006). I fallet med föreliggande studie valde vi istället att delge fältanteckningarna från samtalet till alla medverkande lärare under en träff innan artikelskrivandet inleddes, i syfte att ge lärarna möjlighet att förtydliga eller korrigera forskarnas beskrivning av samtalet. Det är dock viktigt att betänka att forskningsetiska hinder kan stå i vägen för samförfattande av publikationer från exempelvis klassrumsstudier då en namngiven lärare kopplas samman med specifika datamaterial och elever. I

våra ansökningar om forskningsetisk prövning av projekt och i våra samtyckesformulär är detta precis vad vi förbinder oss att undvika (se Vetenskapsrådet, 2017).

Stöd och hållbar utveckling

Stöd från den egna skolan/lärosätet och tid avsatt för deltagande i forskning rapporteras som viktiga förutsättningar för framgångsrika praktiktäna projekt (Burton, 1992; Dikilitaş, 2014; Smith, Connelly, & Rebolledo, 2014). Burns (2000) nämner även att flexibla tidsramar och processer underlättar. Hon utvecklar senare sina riktlinjer och lägger till vikten av att ge lärare tillräckligt med tid i inledningsskedet för att reflektera över och ta till sig information om forskning, av att ge tillräckligt med tid för att slutföra projekt (tid som kan behöva förlängas), att uppmuntra till samarbete, att låta lärare arbeta med olika underteman inom ett övergripande tema (något som möjliggör jämförelser inom gruppen), och att använda sociala media och teknik för att hålla kontakter vid liv (Burns, 2015). Wyatt och Dikilitaş (2016) talar också om vikten av stöd, handledning och möjligheter för lärare att presentera sina resultat som viktiga för lärares utveckling som forskare. De talar om en ökande känsla av autonomi som forskare. På detta spår omtalar Edwards och Burns (2016b) vikten av att forskande lärare ges erkännande som sådana på sina arbetsplatser. Arbetsgivarens förväntningar på lärarna ses som viktiga här.

Borg och Sanchez (2015, s. 2) listar förutsättningar för att möjliggöra lärares deltagande i forskning, såsom tillgång till råd och handledning och lärares möjlighet att (i) dela med sig av arbetet som görs, (ii) låta forskningen bli en integrerad del av det gängse arbetet ("routine practices") och (iii) bygga forskningsarbetet på redan existerande "skills, knowledge and opportunities". Borg (2010) identifierar även ett antal "epistemological conditions" (s. 418) eller ställningstaganden som är nödvändiga att ta hänsyn till för att få lärare att engagera sig i forskning. Dessa ställningstaganden bygger i korthet på att lärare ses som kapabla skapare av kunskap i en unik position att bedriva studier om undervisning och lärande, och där enbart akademisk forskning (utan kontakt med undervisningspraktiken) inte kan utgöra ett fullgott underlag för lärare att basera sin praktik på. Borg (2010, s. 419) sammanfattar också flera viktiga förutsättningar eller villkor för lärare som forskare och nämner bland annat att:

- tid, pengar och stöd måste finnas;
- lärarnas ansträngningar måste uppmuntras och deras resultat delas;
- samarbete och öppenhet måste premieras;

- en önskan att använda lärares forskningsresultat för att förbättra skolan måste finnas;
- skolkulturen måste vara öppen för förändring och genomsyras av intresse för nya rön.

Borg (2010) tar också upp vikten av att lärare vågar ta risker och att de har en realistisk bild av vad forskning innebär, att de har en önskan att dela med sig av sina rön och att de har "socio-economic stability" (s. 420), i vilket han också inräknar goda arbetsförhållanden. Projekten måste uppfattas som relevanta, vara välstrukturerade och ges gott om tid.Handledning är väsentlig, liksom tydliga mål, frivillighet och att projektet bygger på lärares egna intressen. Ett projekt bör utgöra en integrerad del av lärares normala arbete, för att undvika störningar och merarbete. I en tidigare artikel tar Borg (2009) upp lärares drivkrafter för att delta (eller ej) i forskning och den egna drivkraften förefaller viktigare än incitament från arbetsgivarhåll. Framförallt drivs lärare av en vilja att förbättra sin undervisning och att utvecklas som lärare.

Edwards och Burns (2016b) tar upp frågan om hur man tillvaratar de goda effekterna av AR med lärare och låter effekterna leva kvar över tid. Än en gång anses stöd från skolledning väsentligt. I enlighet med Borg (2010) lyfter de fram AR med lärare som ett sätt att kompetensutveckla språklärare, och understryker att forskning om språklärares upplevelser av forskningsprocessen ännu är knapp. Vi vet inte heller mycket om hur effekter av denna typ av kompetensutveckling håller i sig över tid. Effekter som nämns är bland annat djupare kunskaper om undervisning, högre medvetenhet och mer reflektion, ökat samarbete med kollegor, förbättrad kontakt med elever, större självförtroende som lärare och ökat engagemang för forskning. I en annan studie (Edwards & Burns, 2016a, s. 736) beskrivs dock hur lärares deltagande i AR också kan vara "destabilising" och leda till "unpredictable shifts in identity" som kan leda till en känsla av ökad professionalism och/eller föra lärare in på en bana av fortsatt forskning.

Sammanfattade lärdomar från praktikinära skolforskning

Det stora flertalet av ovanstående refererade studier visar stor samstämmighet vad gäller viktiga förutsättningar för att lärare ska kunna delta i forskning. Dessa förutsättningar kan sammanfattas med ordet *feasibility* (Borg & Sanchez, 2015) och innebär främst att:

- lärare behöver tid och arbetsvillkor som möjliggör deltagande
- lärare behöver (känna) stöd/uppmuntran/intresse från skolledningen
- lärare behöver handledning
- lärare behöver få åtkomst till tidigare forskning

- lärare behöver kunna dela med sig av sina resultat och få ett kontaktnät
- skolforskning där lärare deltar behöver baseras på lärares egna frågor/tankar/behov och bygga på lärares egna förmågor och kunskaper.

En färsk enkätstudie i ett annat ULF-finansierat projekt visar tydligt att lärare i Sverige – oavsett ämne – generellt saknar tid för att ens kunna planera och följa upp sin egen undervisning (Nordgren, Bergh, Liljekvist, & Kristiansson, 2018). Med detta i åtanke kan vi anta att tiden för att tillägna sig forskning såväl som att delta aktivt i projekt är begränsad. Vi tror därför det är av största vikt att forskningsprojekt planeras i samråd med skolledningars stöd och lärarnas villkor i åtanke, så att vinsten av deltagande blir större än belastningen.

Vi vänder nu blicken mot ASLA-symposiet 2018 vid Karlstads universitet i syfte att belysa det panelsamtal som genomfördes där med hjälp av insikter från ovanstående litteraturöversikt kring förutsättningar för lyckade samverkansprojekt.

Panelsamtal ASLA 2018

Syftet med panelsamtalet under ASLA-symposiet 2018 var att generera idéer om vilket forskningsbehov som föreligger utifrån tre olika perspektiv (forskarens, lärarens och elevens) samt att generera initiala frågeställningar om samverkansformer mellan universitet och skolhuvudmän. Samtalet genomfördes i plenum och varade i en halvtimme.

Deltagare

Pia Sundqvist, docent i engelska vid Universitetet i Oslo och Karlstads universitet samt styrelsemedlem i ASLA, fungerade som moderator. De tre deltagande forskarna var Camilla Bardel, professor i moderna språk med didaktisk inriktning, Stockholms universitet; Marie Källkvist, docent i engelska vid Lunds universitet och gästprofessor i engelska vid Linnéuniversitetet samt ordförande i ASLA; samt Kent Fredholm, filosofie licentiat i språkdidaktik och doktorand i pedagogiskt arbete och spanska, Karlstads universitet och Uppsala universitet, tillika legitimerad lärare i fem moderna språk, samt vid tiden för panelsamtalet ordförande i Språkläraarnas riksförbund. De tre deltagande lärarna var Anders Biörklund, lärare i svenska och spanska, åk 6-9, Rudsskolan i Karlstad samt språk-, läs- och skrivutvecklare hos Barn- och ungdomsförvaltningen i samma kommun; Veronica Hjalmarsson, lärare i svenska som andraspråk, Råtorpsskolan 1-6 i

Karlstad; och Anna Fredriksson, förstelärare i svenska, Kroppkärrsskolan F-6, även den i Karlstad. De två deltagande eleverna var Nour Alhalabi och Stefan Olsson, båda från årskurs 3 på det Humanistiska programmet, Sundstagsgymnasiet, Karlstad. Alhalabi har erfarenhet av skolgång i både Syrien och Sverige.

Genomförande

Panelsamtalet utgjorde alltså det första steget i KIPPS-projektets måluppfyllelse – att identifiera forskningsfrågor och deras realiserbarhet i samverkan mellan forskare och lärare. Litteraturöversikten visar tydligt att behovsinventering är en viktig del i *teacher research* och de synpunkter som framkom under samtalet antecknades därför av några av författarna för att dels kunna användas i de uppföljande samtalen som utgör steg 2 i KIPPS-projektet (se ovan), dels kunna utgöra data till detta kapitel. Rent metodiskt har vi valt att tematisera de synpunkter som kom fram och utfallet av panelsamtalet redovisas och diskuteras nedan.

Analys

Panelsamtalet strukturerades utifrån två aktörsperspektiv kring vilken språkforskning som ses som angelägen – skolans (lärare och elever) och forskares. Dessa utgör sammanfattningens Tema 1 nedan. En genomgång av materialet visade att ett annat tema framträdde i samtalet kring de två perspektiven – nämligen de förutsättningar som behöver finnas på plats för att ett framgångsrikt samverkansprojekt ska komma till stånd. Vi presenterar nedan frågor och problem som lyftes i relation till dessa två teman under den halvtimme som panelsamtalet pågick.

Tema 1: Vilken typ av forskning efterfrågar skolans språklärare och elever? Vilka frågor är aktuella i paneldeltagarnas vardag? Vad säger språkdidaktikforskare?

Lärare och elever i panelen lyfte en mängd goda och relevanta idéer utifrån sin vardag, däribland områden såsom digitaliseringens effekter, nyanländas lärande, skrivundervisning och språklig förståelse. De betonade att man i skolan arbetat mycket med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, men lyfte även en oro för att det ökade trycket på digitalisering i skolan också riskerar att minska samtalet i klassrummet. En av deltagarna uttryckte det som att digitaliseringen inte får bli "en blöt filt över det dialogiska klassrummet". Redan i denna del av samtalet framträdde viktig information till språkforskare – i lärares vardag kolliderar ibland direktiv för undervisning och lärande med varandra i praktiken. Här nämndes också datorernas möjligheter och frågan om vad vi kan göra med datorer som vi

inte kunde göra tidigare, med andra hjälpmedel. Forskare och lärare diskuterade gemensamt att det didaktiska förhållningssättet måste komma före det medel som används för att uppnå målet med undervisningen, att ”inte fastna i datorn som forskningsobjekt utan fokusera på undervisningens mål”. Forskarna menade också att det finns utmaningar i att forska om särskilda verktyg för undervisningens digitalisering eftersom utvecklingen av digitala resurser går så fort.

Den nationella digitaliseringsstrategin (Regeringen, 2017) är förvisso i skrivande stund färsk, men här kommer forskning kring dess implementering i språkundervisningen att bli viktig. Forskarskolan FUNDIG vid Karlstads universitet är ett exempel på en satsning på forskarutbildning för verksamma lärare där forskningen ska mynna ut i specialistkompetens bland lärare som fortsätter att vara verksamma i skolan under och efter forskarutbildningen (se <https://www.kau.se/FUNDIG>).

Lärarna lyfte också en ny elevpopulation, nyanlända elever, där man inte vet om de som saknar skolbakgrund gynnas eller missgynnas av att placeras i åldersadekvata klassrum. Även här behöver forskningen bidra till att skapa ny kunskap som är central i utbildningen av framtidens lärare och som kan hjälpa politiker, skolhuvudmän och lärare att fatta vetenskapligt grundade beslut så att nyanlända elever får de bästa förutsättningarna för att klara sin skolgång och språkutveckling. Här behöver både lärare och forskare lära sig mer – av internationell forskning och av praktiktäna forskning i svenska skolor.

Skolverkets satsningar på olika former av Lärarlyftet (Statskontoret, 2010) fördes fram som en bidragande orsak till att lärarna nu kan se goda effekter av arbetet med bland annat läsundervisningen. Däremot efterfrågades ett liknande kompetensstöd kring metoder i skrivundervisning, och här behövs forskning om skrivande i allmänhet och i de enskilda språkämnena.

Vidare diskuterades elevers minneskapacitet och hur man kan arbeta med eleverna för att stärka deras minne i inläringen av andra- och främmandespråk. Här lyfte paneldeltagarna också frågan om hur skolan säkerställer en röd tråd från språkundervisningen i grundskolan till gymnasiet.

Eleverna lyfte i sin tur frågan om studieteknik som kan underlätta elevers lärande i språk, och tryckte också på vikten och behovet av en djupare språkförståelse i kontrast mot att ”lära sig utantill”. Språkdidaktikforskarna

i panelen bekräftade att både språkförståelsen och vokabulär/grammatikregler är viktiga för lärandet, och att goda tekniker är individuella utifrån de förutsättningar som finns i den aktuella lärandekontexten. Panelen diskuterade också huruvida uppdelningen mellan form och kommunikativ funktion är produktiv, eller om man snarare bör betona och diskutera formens kommunikativa funktioner. Deltagarna påpekade också att grammatikundervisning ibland har betraktats som lite mossigt och gammaldags samt att det ibland råder en uppfattning bland lärare att man inte bör arbeta med stavning eller undervisa i grammatik. Lärarna betonade att kunskaper kring exempelvis grammatikundervisningens positiva effekter måste nå ut till lärarna och på så sätt legitimeras eller fördjupas arbetet med strukturer och stavning i klassrummet.

Elevperspektivet synliggjorde här mottagandet av de didaktiska val läraren gör med basis i vetenskap och beprövad erfarenhet och forskning om elevers individuella studietekniker i språk, nära sammankopplade med elevers olika preferenser och liknande. Här kan man tänka sig att digitaliseringen i skolan skapat nya förutsättningar och hinder vilka bör beforskas också utifrån elevers lärande. Forskning om exempelvis *translanguaging* (García & Wei, 2014; Svensson, 2017) har också samband med elevers olika vägar till kunskap, där exempelvis användning av förstaspråksresurser i lärandet av ytterligare ett språk kan vara en väg till ökat lärande (Källkvist, Gyllstad, Sandlund, & Sundqvist, 2017).

Panelen lyfte också att mer ren klassrumsforskning behövs, även om vi i Sverige generellt sett är starka inom klassrumsnära forskning. För att relevant forskning med god ekologisk validitet ska vara möjlig behöver forskarna komma ut i klassrummen och se hur lärare och elever arbetar och lär sig, betonar forskarna. Om den forskning som ligger till grund för skolans verksamhet inte är baserad på studier i klassrum finns risken att lärare måste bedriva undervisning utan forskningsgrund. Här gjordes jämförelser med kravet på evidensbaserad vård grundad på medicinsk och praktikinära forskning, där skolan inte haft samma forskningsstöd som vården. Då skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet lyfte språkforskarna också vikten av att forskningen dokumenterar framgångsrika lärares praktik. Här berördes också problemet med tillträde till skolans verksamhet, vilket också betonades som en viktig aspekt av samarbetet mellan forskare och lärare i litteraturöversikten. Forskarna menade även att klassrumsnära forskning ställer höga krav på metodologiska angreppssätt och tekniker för datainsamling.

Tema 2: Hur tycker lärare att det ska gå till när forskare kommer?

En viktig aspekt som nämndes i samtalet var att den ”största tröskeln” för tillträdet till språkklassrum är att den lärare som får besök kan uppleva sig granskad i sin yrkesutövning. Som lärare är man inte alltid säker på att ens undervisningspraktik är grundad i forskning, och närvaro av forskare kan därför upplevas som utvärderande. Osäkerheten på om professionen eller personen, eller båda, sätts under lupp kan därmed vara ett hinder för att släppa in forskningsprojekt i klassrummet. Här betonade språkforskarna lärarnas unika kompetens där lärare kan saker som forskarna inte kan, och där forskare har ett behov att få möta lärare och samarbeta. Det är viktigt, menade forskarna, att utgångspunkten är att lärarna positioneras som kompetenta och professionella, och att det framgår tydligt att det inte ingår i forskarens uppdrag att värdera lärarens arbete, utan att lära av varandra. Panelen lyfte också exempel på lärarforskning där lärare själva forskar på sin egen klassrumspraktik.

Sammantaget genererade panelsamtalet en rad frågor som är viktiga i lärares och elevers vardag där varje problemområde skulle kunna utgöra grund för flera forskningsprojekt med olika problemställningar. Panelsamtalet synliggjorde också det som Borg och Sanchez (2015) nämner, nämligen att lärare behöver få åtkomst till tidigare forskning som stärker dem i att utveckla sin egen undervisningspraktik. Att den ömsesidighet som betonas av bland annat Casals med kollegor (2008) är nödvändig för god samverkansforskning syns också i panelsamtalet. Tid måste avsättas för att lärare och forskare gemensamt skapar förståelse för varandras kompetenser och förutsättningar och det åligger forskarna att vara tydliga i sin information till lärarna om forskningsuppdragets syften och gränser för att skapa trygghet för att öppna klassrummen. Tydligt var också att lärare och elever är goda innovatörer av verklighetsbaserade forskningsproblem, och att dessa i samarbete med forskare kan omsättas till realiserbara projekt grundade i tidigare forskning och forskningsmetodik. Det är här KIPPS-projektet fortsätter sitt arbete genom fortsatta samtal, mini-workshoppar och en renodling av ovanstående och nya forskningsfrågor i nära samverkan mellan språklärare och språkforskare. Vi ser fram emot att återkomma med en rapport om utfallet så småningom.

En framåtblick

Utifrån det som diskuterats ovan är det tydligt att det finns ett starkt behov och även starka önskemål om mer praktisknära och språkdidaktiska forskningsprojekt som i hög grad involverar lärare. Detta förutsätter också ett nära samarbete mellan lärare och forskare som också gärna etableras över

längre tid. Lightbown och Spada (2019), världsledande forskare med lång erfarenhet av klassrumsforskning, betonar just ömsesidigheten i ett sådant samarbete – att lärare och forskare är ”in it together”. Några konkreta exempel framkom också under det panelsamtal som redovisats här och det finns säkert fler relevanta idéer som skulle kunna konkretiseras i framtida projekt.

Ett sätt att säkerställa en kontinuerlig behovsinventering av praktikinära och språkdidaktiska projektidéer skulle kunna vara att göra den typ av panelsamtal som arrangerades vid ASLA-symposiet 2018 till ett återkommande inslag vid framtida ASLA-symposier – självfallet när detta passar aktuellt konferenstema och den lokala forskningsmiljön också har möjligheter att följa upp samtalet i olika forskningsaktiviteter. Formerna kan vara ungefär desamma som denna premiäromgång med deltagande lärare och elever från skolor i närheten tillsammans med ett antal forskare, men panelsamtalet kan givetvis utvecklas i andra riktningar också. Med avseende på tiden i programmet vill vi föreslå att man avsätter minst 45 minuter till panelsamtalet, eftersom en halvtimme (vilket var fallet 2018) kändes lite kort. Vi skulle även gärna se att man arrangerar en session specifikt inriktad på aktionsforskning, eller kanske rent av ett inbjudet kollokvium på samma tema. Ytterligare en idé är att organisera en session med så kallad *academic speed dating* mellan lärare och forskare, där båda sidor får möjlighet att inspireras, knyta nya kontakter och finna potentiella samarbetspartners till sina respektive projekt. En annan tidigare prövad metod består av så kallade forskningscirkel (se t.ex. Bladh, Stolare, & Kristiansson, 2018; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006) i syfte att utveckla lärares ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper i dialog med forskare. Vi ser gärna att ASLA har en aktiv roll i framtida praktikinära språkdidaktisk forskning!

Referenser

- Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 57–72.
- Bladh, G., Stolare, M., & Kristiansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), 398–413. doi: 10.18546/LRE.16.3.04
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31. doi: 10.1016/S0346-251X(98)00047-5
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388. doi: 10.1093/applin/amp007
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. doi: 10.1017/S0261444810000170
- Borg, S., & Sanchez, H. S. (2015). Key issues in doing and supporting language teacher research. I S. Borg & H. S. Sanchez (Red.), *International perspectives on teacher research* (s. 1–13). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383–405. doi: 10.1080/03057640500319073
- Burns, A. (2000). Facilitating collaborative action research: Some insights from the AMEP. *Prospect*, 15(3), 23–34.
- Burns, A. (2015). The Action Research in ELICOS Program: Refining the development of a national model. *Research Notes*, 60, 4–8.
https://www.researchgate.net/profile/Anne_Burns6/publication/282201927_The_action_research_in_ELICOS_Program_Refining_the_development_of_a_national_model/links/560cdc1808ae6c9b0c42da52/The-action-research-in-ELICOS-Program-Refining-the-development-of-a-national-model.pdf#page=6
- Burns, A., & Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new Action Research program for university EFL teachers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15–23.
- Burton, J. (1992). *The languages in-service program for teachers of languages other than English 1988-1991: An evaluation*. Adelaide: Educational Department, Catholic Education Office & Independent Schools Board of South Australia.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 5(4), 1–17.
<http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9555>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre cher-cheurs universitaires et praticiens

- enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393. doi: 10.7202/031921ar
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64. doi: 10.7202/000305ar
- Dikilitaş, K. (2014). *Professional development through teacher research*. İzmir: Gediz University Press: Gediz University Press.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309–319.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, E., & Burns, A. (2016a). Language teacher–researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735–745. doi: 10.1002/tesq.313
- Edwards, E., & Burns, A. (2016b). Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, 70(1), 6–15. doi: 10.1093/elt/ccv060
- Foster, P. (1999). "Never mind the quality, feel the impact": A methodological assessment of teacher research sponsored by the teacher training agency. *British Journal of Educational Studies*, 47(4), 380–398.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Han, L. (2017). Analysis of the problems in language teachers' Action Research. *International Education Studies*, 10(11), 123–128.
- ICMJE. (2017). Recommendations for the conduct, reporting, editing and publication of scholarly work in medical journals. Hämtad 2018-08-31, från <http://www.icmje.org/recommendations/>
- Källkvist, M., Gyllstad, H., Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2017). English only in multilingual classrooms? *LMS Lingua*(4), 27–31.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29–32.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2019). *In it together: Teachers, researchers and classroom SLA*. Plenary address, annual conference for the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Atlanta, GA, March 9–12, 2019.
- Minten, E., & Kornhall, P. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Nordgren, K., Bergh, D., Liljekvist, Y., & Kristiansson, M. (2018). Reformverkningslösa om inte lärare får tid att planera. *DN Debatt*. <https://www.dn.se/debatt/reformer-verkningslosa-om-larare-inte-far-tid-att-planera/>
- Regeringen. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Dnr U2017/04119/S)*. Hämtad från

- <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslutar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet/>.
- RFR10. (2012/13). *Rapport från riksdagen. Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan. Del 1*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/hur-kan-ny-kunskap-komma-till-battre-anvandning-i_H00WRFR10.
- Rice, K. (2006). Ethical issues in linguistic fieldwork: an overview. *Journal of Academic Ethics*, 4, 123–155.
- Roulston, K., Legette, R., Deloach, M., & Pitman, C. B. (2005). What is 'research' for teacher-researchers? *Educational Action Research*, 13(2), 169–190. doi: 10.1080/09650790500200283
- Sandlund, E., Sundqvist, P., & Nyroos, L. (2016). Research-based professional development workshops for EFL teachers: Focus on oral test interaction and assessment. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 4(1), 24–48.
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research–pedagogy research dialogue. *ELT Journal*, 73(1), 1–10.
- Skollagen. (2010). *Skollagen (SFS 2010: 800)*. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
- Smith, R., Connelly, T., & Rebolledo, P. (2014). Teacher-research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. I D. Hayes (Red.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (s. 111–128). London: British Council.
- SOU. (2018:19). *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans-samverkan-for-larande-och-forbattning/>.
- Statskontoret. (2010). *Ett lyft för den som vill: Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare, 2010:12*. Stockholm: Statskontoret.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tallberg Broman, I., Vallberg Roth, A.-C., & Rubinstein Reich, L. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Red.). (2006). *Educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550–570. doi: 10.1080/09650792.2015.1076731