

Följeforskning i Läslyftet, Kungsbacka 2016/17

Eva Hesslow, Lill Langelotz och Lena Tyrén¹

Introduktion

Läsåret 2016/17 genomförs i Kungsbacka kommun en andra omgång av Skolverkets nationella kompetensutvecklingsåtgärd Läslyftet. Kommunen har i samband med detta valt att samarbeta med Högskolan i Borås (HB). Vi, *Eva Hesslow, Lill Langelotz och Lena Tyrén*, som ingår i forskningsmiljön Research and Capability in Inclusion and Welfare (RCIW) vid högskolan, har genom följeforskning studerat delar av denna satsning.

Följeforskning i detta sammanhang innebär att uppdragsgivaren (Utvecklingsenheten inom förskola och grundskola i Kungsbacka Kommun) har formulerat forskningsuppdraget, syfte och frågeställningar. Detta gjordes i visst samråd med representanter från Högskolan i Borås.

Studien har genomförts på tre skolenheter i kommunen. Dessa skolor beskrivs utförligare längre fram i rapporten. Vi har i enlighet med Vetenskapsrådets principer rörande konfidentialitet valt att inte namnge skolor eller deltagarna i studien i den här texten. Vi är dock medvetna om att såväl uppdragsgivare som medverkande skolor kan känna igen beskrivningarna men enskilda individer som deltagit ska förhoppningsvis inte gå att identifiera i texten.

Rapporten inleds med en kort beskrivning av den nationella satsningen Läslyftet. Därefter redovisas genomförandet av studien och det teoretiska ramverket beskrivs översiktligt. Resultaten beskrivs och diskuteras i ljuset av det teoretiska ramverket och tidigare forskning. Slutligen ges några avslutande reflektioner kring Läslyftet. Vår förhoppning är att rapporten kan fungera som ett underlag i kommunens fortsatta utvecklingsarbeten som syftar till att förändra och förbättra undervisningen så att alla elever får en reell möjlighet att 'lyckas'.

Högskolan i Borås, juni 2017

Eva Hesslow, adjunkt, sektionen för lärarutbildningen, Högskolan i Borås
eva.hesslow@hb.se

Lill Langelotz, lektor, sektionen för pedagogisk utveckling och forskning,
Högskolan i Borås lill.langelotz@hb.se

Lena Tyrén, lektor, sektionen för förskolläraryrket, Högskolan i Borås
lena.tyren@hb.se

¹ Namnen står i bokstavsordning då textförfattarna har bidragit på likvärdigt vis till såväl forskningens genomförande som till föreliggande rapport

² <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>

Läslyftet en nationell kompetensutvecklingsinsats

Läslyftet är en kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivdidaktik för verksamma lärare. Syftet med Läslyftet är enligt Skolverkets beskrivning (2016²) att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen. Läslyftet bygger på kollegialt lärande, där lärare lär av och med varandra med stöd av en handledare och med hjälp av material tillhandahållet av Skolverket. Skolverket (2016) definierar kollegialt lärande på följande vis:

Det som kallas kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap och färdigheter. Kollegialt lärande betonar vägen fram för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete (www.skolverket.se).

Kollegialt lärande kan förstås som ett paraplybegrepp där olika modeller och metoder för kompetensutveckling ryms. Kollegialt lärande kan sägas glida mellan formellt och informellt lärande där lärare kan agera som aktiva medproducenter av kunskap eller som passiva konsumenter bland annat beroende på vilken modell som används (Langelotz, 2017). Läslyftet syftar till att stärka det kollegiala lärandet och bidra till en förändrad fortbildnings- och undervisningskultur på deltagande skolor. Lärare får möta vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt som kan användas för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Skolverket framhåller att kompetensutvecklingen ska ske på den egna skolan och att den ska kopplas till ordinarie arbete.

Läslyftet bygger på ett antal web-baserade moduler med olika teman, vilka lärarna i handledningsgrupper förväntas arbeta med enligt en arbetsgång, gemensam för samtliga moduler. Varje modul består av åtta delar och inom varje del finns fyra olika moment, A, B, C, D. Till de olika delarna hör material, exempelvis artiklar, filmer, diskussionsunderlag och förslag på undervisningsaktiviteter. I moment A förbereder sig deltagarna individuellt genom att läsa in sig på artiklar och se på filmer som förberedelse för gemensam reflektion i moment B. Därefter planerar deltagarna med utgångspunkt i sin läsning och i den gemensamma reflektionen tillsammans en lektion som de sedan genomför i moment C. Skolverket betonar också att deltagarna som en del av moment C vid något tillfälle kan besöka och observera varandra. Avslutningsvis diskuterar och reflekterar deltagarna i moment D över den genomförda aktiviteten.

Studien

I föreliggande studie (*Följeforskning i Läslyftet, Kungsbacka 2016/17*) ingick tre handledningsgrupper fördelade på tre skolor i kommunen. Deltagande skolor valdes ut av representanter från utvecklingsenheten mot bakgrund av att medverkande skolor skulle ha som man uttryckte det "en stabil ledningsfunktion" innebärande en kontinuitet i ledningsgruppen. Dessutom ville

² <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>

man att handledningsgrupperna skulle ha med lärare från förskoleklass till årskurs nio. Förfrågan riktades specifikt till tre rektorer vilka tackade ja till medverkan. Handledningsgrupper fördelades på F-3, 4-6 samt 7-9 och följdes under ett läsår.

Syftet med följeforskningen såsom utvecklingsenheten formulerat det var att:

- ta reda på i vilken grad Läslyftet bidrar till att pedagoger utvecklar förmågan att forma sin praktik utifrån vetenskaplig grund samt att
- få syn på om förändring sker i hur lärare resonerar kring sin undervisning, vilken förändring det är som sker och vad förändringen beror på.

Man ville söka få svar på följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare sin kunskapsutveckling kring vetenskaplig grund för sin undervisningspraktik?
- Hur påverkar Läslyftet lärare att forma sin praktik utifrån vetenskaplig grund?
- Hur beskriver lärare att Läslyftet påverkar deras undervisning?
- Vilka delar inom Läslyftet beskriver lärarna som framgångsrika för utveckling hos lärarna och för förändring av praktiken?
- Vilken förändring sker av lärares förmåga att kritiskt granska sin egen praktik?

Genomförande

I samråd med representanter från utvecklingsenheten i Kungsbacka kommun beslutades att forskarna (vi) skulle följa varsin handledningsgrupp på respektive skola. Samtliga grupper arbetade med modulen *Samtal om text* under höstterminen -16. I modulen behandlas samtal om text och den beskriver det strukturerade samtalet som ett framgångsrikt verktyg för att öka elevernas läsförståelse i alla ämnen (Skolverket, 2017³).

De metoder som använts för insamling av data är:

- a) observationer av handledningstillfällen
- b) fokusgruppsamtal med lärare och
- c) intervjuer med rektorer

Handledarna har inte deltagit vid intervjuer/fokusgruppsamtal. I texten används 'lärare' och det innefattar olika kategorier av lärare såsom exempelvis förskollärare, grundlärare och ämneslärare.

Vi har genomfört studien enligt nedanstående struktur:

Skola A: I denna grupp ingick lärare med undervisning i F-3. Denna handledningsgrupp har under hela året bestått av lärare från förskoleklass till skolår tre. Under höstterminen var de nio deltagare och under vårterminen var de sju deltagare i handledningsgruppen.

- Inledande intervjusamtal med rektor.
- Tre observationer av handledningstillfälle med fokus på moment B

³ https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text

(planering av undervisning).

- Tre observationer av efterföljande handledningstillfälle, då med fokus på moment D (undervisningsmoment planerat vid föregående tillfälle).
- Tre fokusgruppsamtal med de deltagande lärarna, utifrån forskningsfrågorna.
- Avslutande intervjusamtal med rektor.

Skola B: I denna grupp ingick lärare med undervisning i årskurs 4-5 och även lärare från årskurs 1 och 3. Redan under hösten förändrades sammansättningen, bland annat slutade en lärare med undervisning i årskurs fyra. I samband med terminsskiftet förändrades gruppens sammansättning återigen något. Gruppen har bestått av sju deltagare.

- Inledande intervjusamtal med rektor.
- Tre observationer av handledningstillfälle med fokus på moment B, planering av undervisning.
- Tre observationer av efterföljande handledningstillfälle, då med fokus på moment D, innebärande uppföljning av undervisningsmoment planerat vid förra tillfället.
- Fokusgruppsamtal med de deltagande lärarna, utifrån forskningsfrågorna.
- Avslutande intervjusamtal med rektor.

Skola C: I denna handledningsgrupp ingick lärare med undervisning i årskurs 7-9. Lärargruppen består således av ämneslärare. Sammansättningen gjordes utifrån en så blandad ämnesmässig representation som möjligt. I samband med att nya moduler skulle väljas vid terminsslutet (ht 2016) bildades nya handledningsgrupper. Gruppen 7-9 organiserades således om.

- Inledande intervjusamtal med rektor.
- Tre observationer av handledningstillfällen med fokus på moment B, planering av undervisning.
- Intervjusamtal med rektor (januari 2017).
- Tre observationer av efterföljande handledningstillfälle, då med fokus på moment D, innebärande uppföljning undervisningsmoment planerat vid tidigare tillfälle⁴.
- Två fokusgruppsamtal med de deltagande lärarna, utifrån forskningsfrågorna.

Vid genomförandet av intervjuer och fokusgruppsamtal har vi sökt inta ett *interaktivt förhållningssätt*. Det innebär att vi utgick ifrån våra (forskarnas) gemensamt och på förhand formulerade frågeställningar men vi var i samband med genomförandet lyhörda och fångade upp nya frågeställningar utifrån hur samtalen utvecklades och utifrån vad lärarna diskuterade under fokusgruppsamtalen.

⁴ Pga av olika omständigheter som t ex sjukdom, inställda eller omflyttade handledningstillfällen har moment D inte haft direkt koppling till tidigare genomförda observationer. Vi har dock funnit att det inte utgjort någon anmärkningsvärd skillnad i analyserna utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Vid observationstillfällena har vi suttit med runt bordet utan att delta i samtalen. Samtliga observationer, fokusgruppssamtal samt intervjusamtal med rektorer dokumenterades genom anteckningar och ljudupptagning.

Återkoppling till utvecklingsenheten har skett muntligt vid två tillfällen.

Teoretiskt ramverk

Vi tar utgångspunkt i en praktikteoretisk ansats - teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al, 2014). Mycket kortfattat kan man säga att vi förstår *Läslýftet* som en praktik. En praktik, menar bland annat Schatzki, utgörs av en mängd aktiviteter som hänger samman på ett specifikt vis i tid och rum (Schatzki, 2005).

Allt agerande – det vi gör och det vi säger – konstituerar eller formar en praktik. Till det kan vi också lägga hur vi relaterar till varandra, vilket Stephen Kemmis och Peter Grootenboer (2008) poängterar. De har alltså lagt till "relaterande" (*relatings*) till Schatzkis "talande" (*sayings*) och "agerande/görande" (*doings*) i beskrivningen av vad en praktik är och hur vi kan förstå den (Langelotz, 2017 s. 19).

En praktik utgörs alltså av det som *sägs-görs-relateras* i det aktuella sammanhanget (Langelotz, 2017). En kompetensutvecklingspraktik som *Läslýftet* påverkar och påverkas både av de som deltar i den och av externa strukturer samt av andra praktiker. Med andra ord påverkas en praktik av de yttre villkor (arrangemang) som främjar **och/**eller försvårar **eller** rent av hindrar att den kommer till stånd. Dessa arrangemang benämns i teorin som: *kulturella-diskursiva* (kommer till uttryck i det som *sägs/är* möjligt att säga), *materiella-ekonomiska* ((kommer till uttryck i det som det som *görs/är* möjligt att göra) och *sociala-politiska arrangemang* (kommer till uttryck i *relationer* mellan människor och ting) (för ett utvecklat resonemang se t.ex. Langelotz, 2017).

Teorin om praktikarkitekturer är både en metodologisk, analytisk och transformerande resurs (Mahon et al, 2017). Med det menas att man med teorin kan synliggöra praktiken och dess arkitekturer (externa strukturer) men också vad som främjar alternativt försvårar den och därmed kan man möjliggöra förändringar av praktiken. I den här rapporten får teorin förstås främst som en metodologisk ansats då analyserna till stora delar endast är deskriptiva (i enlighet med uppdraget). Resultaten från respektive skola presenteras här som ett gemensamt resultat med respekt för de inblandades anonymitet. De externa arrangemangen skiljer sig åt mellan skolorna dock har *Läslýftet* arrangerats på liknande vis och med liknande villkor vid dessa skolor. Till exempel har samtliga rektorer avsatt specifik tid för handledningssamtalen och för inläsning av vetenskapliga texter.

Resultat

Att forma sin praktik utifrån vetenskaplig grund

Vi tar avstamp i det teoretiska ramverket och har analyserat datan utifrån vad som *främjar* alternativt *försvårar* lärarnas möjligheter att forma sin praktik utifrån vetenskaplig grund. Vi kan konstatera att det finns flera externa arrangemang som är specifika för och påverkar respektive handledningspraktik. I den här första delen koncentrerar vi oss på de aspekter som verkar vara genomgående och av en mer generell karaktär.

Den styrda strukturen i Läslyftet uppfattar lärarna överlag som positiv och de menar att denna leder till att det ges möjlighet att diskutera pedagogik och undervisning. Lärarna uppskattar att få del av den senaste forskningen och möjlighet att samtala kring den, *“Skönt att ha forskningen att luta sig mot, veta att det finns belägg för det jag gör”*. Några av lärarna uttrycker att de olika modellerna/metoderna flyter in i varandra och att de inte fullt ut har förstått skillnaderna mellan dem. De menar att det därför hade varit positivt med mer tid för diskussion och mer tid att befästa respektive modell. I detta sammanhang lyfter de även ett önskemål om färre modeller. Detta står dock i stark kontrast till att samma lärargrupp uttrycker ett behov av färdiga lektionsförslag och då jämför med mattelyftet som de upplevde hade fler förslag.

Handledningsgrupperna har satts samman på olika sätt vid de tre skolorna (se beskrivning för resp. skola). En del av lärarna framhåller vikten av att arrangera blandade handledningsgrupper där lärare från olika arbetslag ingår. De menar att diskussionerna då sipprar ner i arbetslagen och förekommer i olika sammanhang och vid andra tillfällen än vid handledningstillfällena. De framhåller även vikten av att samtliga lärarkategorier medverkar i satsningen. Andra lärare menar att det är att föredra om handledningsgrupperna är kopplade till befintliga arbetslag. Resonemangen visar att yttre arrangemang både *främjar* och *försvårar* hur handledningsgrupper konstrueras. Att finna en optimal lösning på hur handledningsgrupperna ska arrangeras är inte möjligt då varje skola och arbetslag är unika och bär sin egna kontextbundna historia (Carr, 2006; Kemmis et al., 2014). De blandade gruppammansättningarna fick alltså både ris och ros dock kan konstateras att de pedagogiska och didaktiska samtalen fortsatte också utanför den specifika handledningssituationen mellan lärare som vanligtvis inte (tidigare) diskuterat begrepp som till exempel 'ett utvidgat textbegrepp'. Ett kollegialt (och informellt) lärande - utanför den styrda och mer formella lärandesituationen under handledningen - verkar *främjas* genom att Läslyftet genomförs.

Texterna uppfattas ibland som svåra av lärarna. Det underlättar då att samtala om texterna vid handledningstillfällena poängterar flera av lärarna. De menar att samtliga moment i modulerna är viktiga och att inget moment kan uteslutas. Ett materiellt-ekonomiskt arrangemang som stödjer lärarnas läsning ytterligare är att skolledningen *främjar* lärarnas möjligheter att läsa på en bestämd inläsningstid på arbetsplatsen varje vecka. Vid en av skolorna tog lärarna initiativ till att själva också arrangera specifika läsgrupper för att stödja varandra

i läsarbetet.

Tidsaspekten som ett yttre arrangemang är centralt för genomförandet av Läslyftet. I två av grupperna har flera lärare poängterat just tidsaspekten vilket är ett externt arrangemang som försvårar lärarnas möjligheter att forma sin praktik utifrån vetenskaplig grund. Genomförandet av de olika lektionsplaneringarna upplevs som tidskrävande. Lektionsplaneringarna från Läslyftet stämmer inte alltid överens med övrig planering "*man får använda skohorn för att klämma in övningarna*" som en av lärarna uttryckte det. Det verkar dock som att det är något enklare för lärare i de tidigare skolåren att få in lektionsplaneringarna från Läslyftet i undervisningen, vilket kan bero på att det är stort fokus på läslärande i de åldrarna oberoende av ämne.

Sammantaget kan man konstatera att Läslyftets styrda struktur främjar pedagogiska diskussioner utifrån den senaste forskningen. Det kan också konstateras att möjligheten att forma undervisningspraktikerna utifrån vetenskaplig grund begränsas av svårigheter att avsätta tid för förberedelse såsom textläsning och lektionsplanering. Vidare kunde uppgifterna som inte var direkt relaterade till den egna undervisningen ibland upplevas som mycket problematiska att genomföra. Flera lärare uttryckte ett dilemma vad gäller möjlighet att genomföra sin planerade undervisning samtidigt som de olika metoderna i Läslyftet skulle prövas. Skolverkets ambition är att uppgifterna i Läslyftet ska kopplas till ordinarie arbete vilket inte alltid tycks vara möjligt.

Förändrat resonemang om undervisningen

Flera lärare poängterar att de ser med en ny blick på de texter de använder i undervisningen. De menar att de väljer litteratur mer medvetet och kritiskt och att det är viktigt att valet av litteratur har ett syfte.

Lärarna har under Läslyftet uppmärksammat betydelsen av ord och begrepp och uppfattar att det finns många ord som kan verka självklara men som eleverna inte förstår. I samband med modellen 'packa upp text' menar lärarna att de intog ett öppnare förhållningssätt i undervisningen än tidigare. Några av lärarna menar att de tydligare uppfattar vad eleverna kan och inte kan. Eleverna vågade successivt fråga mer, och effekten blev att det var helt okej att inte veta. Eleverna säger oftare nu än tidigare att de inte förstår något ord "*de är vana nu att vi diskuterar orden*". De olika modeller som ges i Läslyftet ger med andra ord möjlighet att arbeta strukturerat med ord och begrepp. Ett par av lärarna diskuterar exempelvis också kring metaspråk kopplat till läsning i relation till ordet koppling och att man då kan tala om för eleverna att man nu ska "*läsa texten med de ögonen*". Därigenom utvecklar lärarna genom Läslyftet ett språk för att tala om texter, ett "textspråk". Detta är i likhet med utvärderingen av Läslyftet (Delrapport 2, 2016) som visar att lärare använder textsamtal mer medvetet i undervisningen (s 60).

Några av lärarna betonar att det kan vara viktigt att inte se strategier som en metod utan att man behöver prata om strategier när de behövs: "*Vi måste ju ändå modellera som lärare*". En av lärarna menar i detta sammanhang också att

samtalen bidrar till ett gemensamt lärande, och kopplar denna reflektion till 'Tänka-högt-metoden' som var en av de metoder som lärarna prövade i sin undervisning: *"Jag lär mig aldrig så mycket som när jag tänker högt och då hjälper det inte att jag sitter själv och jag tror det är så för barnen också"*.

Vissa av lärarna menar att de blivit mer medvetna om sin lärarroll i klassrummet i och med att de arbetar med Läslyftet. De reflekterar över hur de ställer frågor till eleverna utifrån de texter som de arbetar med. Det blir ett samspel med eleverna och lärarna ställer frågor som inte kräver ett rätt svar vilket leder till genuina samtal om texterna, *"Lärt mig att hitta en sådan fråga, bättre på att hitta frågorna som leder till samtal"*. Lärarna framhåller att syftet med val av text som används i undervisningen och val av arbetssätt har blivit centralt genom Läslyftet och att de har ett mer kritiskt förhållningssätt till sin egen roll i undervisningen.

Sammantaget beskriver ett flertal av lärarna i den här studien att både deras förhållningssätt till texter som används i undervisningen och deras medvetenhet om lärarens roll och undervisningens betydelse för att stärka elevernas språkutveckling har främjats genom deltagandet i Läslyftet.

Generella reflektioner kring Läslyftet

Några av lärarna betonar att de upplevde en stress i att Läslyftet började direkt i samband med terminsstart, de hade velat *"landa i själva undervisningen"*. Delar av Läslyftet uppfattas således som något som försvårar den undervisning som redan är planerad. I detta sammanhang lyfts också känslan av att inte fullt ut veta vilken nytta man kan ha av Läslyftet utan att det finns en risk att man mer ser att *"det här måste jag göra till nästa gång"*. Denna inställning tycks mer framträdande hos lärare i de praktisk-estetiska ämnena, vilket kan ses som en svårighet i relation till Skolverkets intentioner med Läslyftet. Majoriteten av de lärare vi observerat är överens om att de *"får verktyg att arbeta med som du kan ha i din undervisning"* men att Läslyftet (de olika uppgifterna) inte alltid passar in i planeringen och att de idéer och förslag som finns i modulerna inte alltid är relevanta i den aktuella undervisningen. Exempelvis ingår en uppgift där lärarna förväntas göra enkätundersökning kring elevernas läsvanor. Enkäten genomfördes trots att lärarna kände tveksamhet kring nyttan och relevansen. Enkätsvaren var sedan svåra att beakta i fortsatt arbete. Lärarna framhåller dock att det gav nya infallsvinklar kring deras egen roll för elevernas läsvanor men det gjordes inget vidare efterarbete eller uppföljning av enkätsvaren. En risk med upplägget i Läslyftet (specifika moduler som inte "passar" för tillfället tillsammans med efterföljande handledning) kan vara att handledningen blir ett tillfälle för redovisning av genomförda uppgifter snarare än att det leder till en hållbar förändring i undervisningen.

Några av lärarna har framfört tankar om hur deltagandet i Läslyftet hade kunnat förberedas redan innan det första tillfället. Bland annat hade man önskat en övergripande information om modulens innehåll och struktur inför terminsstarten, för att ha möjlighet att planera undervisningen så att Läslyftet kan ingå som en integrerad del. Några av lärarna framför också, utifrån att

Läslyftet ibland har känts stressigt, att det hade kunnat vara en fördel att arbeta med en modul under ett helt läsår. På så sätt hade de modeller som Läslyftet presenterar kunnat förankras bättre i verksamheten och hos dem själva, framhåller de.

Hos några av lärarna finns också vad som kan betraktas som en belöningstanke. Dessa lärare menar att det hade kunnat vara intressant att efter en termins arbete med en modul som avslutning få lyssna på en föreläsning relaterad till innehållet i Läslyftet.

Överlag är lärarna i samtliga handledningsgrupper mycket nöjda med satsningen. En av lärarna uttrycker till exempel vid första fokusgruppsamtalet följande: *“Det här ser jag som en lyx att ha det här och så får jag all den här inputen hela tiden. Jag har kanske hundra nya idéer ...”*

Avslutande reflektioner

Att studera Läslyftet innebär att man studerar en process. Vi har endast gjort nedslag i processen vilket innebär att vår redovisning självklart är begränsad. Syftet med föreliggande text har dels varit att söka besvara de frågeställningar uppdragsgivaren (Kungsbacka kommun) ställt, dels att ge utvecklingsenheten i kommunen återkoppling på kompetensutvecklingsinsatsningen. Avslutningsvis pekar vi här på några aspekter som kan vara värda att begrundas i framtida utvecklingsinsatser.

Handledarnas roll och betydelse har inte ingått i uppdraget att studera, däremot kan vi konstatera att det är viktigt att handledaren är väl förberedd, har en aktiv roll och förmåga att analysera samtalen vid handledningstillfällena. Detta för att inte diskussionerna ska stanna vid redovisning och utvärdering av genomförda aktiviteter. Utvärderingen av Läslyftet (Delrapport 2, 2016) påvisar också vikten av att handledare skapar struktur och bidrar till förståelse av modulerna (s 47). Det kollegiala lärandet som enligt Skolverket ska stärkas verkar i den här studien uppfyllas till stora delar. Läslyftet riskerar dock emellanåt att bli en sorts hybridartad kompetensutvecklingspraktik där både en sorts förmedlingspedagogik - med risk för redovisning och konsumtion av kunskap - och en pedagogik som bygger på lärarnas erfarenheter, frågeställningar och läsningen av forskning verkar utvecklas (jfr Langelotz, 2017 s. 58).

En kompetensutvecklingsinsats som Läslyftet kräver mycket avsatt tid. Det ställer krav på hur Läslyftet (eller liknande kompetensutvecklingsinsatser) organiseras och planeras (jmf Tyrén, 2013; Langelotz, 2014). Den stora utmaningen är att få processen att leva vidare när satsningen inte arrangeras i en så strukturerad och organiserad form. En av rektorerna påtalar vikten av att skollärdningen är tydlig i att alla lärare ska delta i Läslyftet för att det ska kunna ske en förändring i undervisningen i alla klassrum. Det är också något som tidigare forskning visar. I det så kallade “Essungaprojektet” som bidrog till en markant ökning av elevernas måluppfyllelse var samtliga lärare delaktiga i en kontinuerlig kompetensutvecklingsinsats där bland annat vetenskapliga texter kring inkluderande undervisning utgjorde en bas (Persson & Persson, 2016).

Lärarna sammanfattar att processen i Läslyftet bidragit till en ökad medvetenhet om texters komplexitet och vikten av att undervisa med en språklig inriktning. De framhåller också vikten av pedagogiska och didaktiska samtal och kritisk reflektion. En av lärarna sammanfattar med *“Hela skolan har blivit mer av en lärande miljö för alla. I våra samtal inspireras jag av att andra lära”*. En annan lärare menar att *“det jag kommer sakna mest är att läsa och diskutera texterna tillsammans och utmanas av varandra i samtalen”*.

Till sist funderar vi över både lärares och elevers delaktighet och möjlighet att påverka utbildningen. Tidigare forskning visar att ”betydelsen av att lärare tillsammans får definiera vilka delar av undervisningspraktiken som de vill utveckla har i många studier visat sig vara avgörande både för professionalisering av läraryrket samt för att en hållbar förändring i undervisningspraktiken ska komma till stånd.” (Langelotz, 2017 s. 134).

I den här studien, liksom i många liknande studier där utveckling av undervisningen är av betydelse, saknas många gånger elevernas röster. Kanske är detta något att ta i beaktande i framtida satsningar.

Referenser

- Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2016). *Utvärdering av läslyftet. Delrapport 2: Erfarenheter av läslyftet läsåret 2015/2016*. Umeå: Umeå University.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Australia: Springer.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*, Acta universitatis Gothoburgensis, (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (red.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice Through the Lens of Practice Architectures*. Australia: Springer.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Schatzki, T. (2005). The sites of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484.
- Tyrén, L. (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill": en studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.