

HANDLEDARES UPPFATTNING OM LÄSLYFTET

– MÖJLIGHETER OCH HINDER FÖR
PRAKTIKEN

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Teuta Shabani

2019-LÄR7-9-A29



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Ämneslärarutbildning för grundskolans årskurs 7-9: svenska, engelska, svenska som andraspråk

Svensk titel: Handledares uppfattning om läslyftet – Möjligheter och hinder för praktiken

Engelsk titel: The mentors view of läslyftet – Possibilities and Obstacles of the practice

Utgivningsår: 2019

Författare: Teuta Shabani

Handledare: Anita Norlund och Kathleen Mahon

Examinator: Lillemor Adrianson

Nyckelord: Satsning, läslyftet, handledare, teorin om praktikarkitekturer

Sammanfattning

Att kunna läsa och skriva är ett mäktigt verktyg att behärska för att lära, ta in information och för att påverka omvärlden. Genom att läsa och skriva kan vi sprida viktig information. Dessutom är läs- och skrivkunskaper ett viktigt verktyg för lärandet i alla ämnen något som bekräftas av Skolverket (Skolverket 2019a). Flera satsningar har genomförts i syfte att förbättra undervisningen och i sin tur öka läs- och skrivkunskaper bland elever både i landet och utanför. Läslyftet är en av dem och denna studie undersöker vad som anses ha fungerat bra och vad som kan ha försvårat det kollegiala lärandet.

Syftet med denna studie är att undersöka läslyftet som en praktik där intentionen var att förbättra lärarnas förmåga att undervisa språkutvecklande utifrån handledarens perspektiv. De frågeställningar som besvaras är 1) Vad var syftet med Läslyftet? 2) Vad anser respondenterna hindrade och möjliggjorde praktiken? och 3) Hur såg rollerna ut inom praktiken? För att besvara studiens syfte och frågeställningar lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråklärare från två olika kommuner som varit handledare i läslyftet intervjuats med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Resultatet analyseras och diskuteras i förhållande till teorin om praktikarkitekturer och tidigare forskning. Praktikarkitekturen syftar att synliggöra de arrangemang inom en praktik som möjliggör eller hindrar praktiken. Läslyftet ses som en praktik och det är främst respondenternas egna erfarenheter som har analyserats.

Resultatet pekar på att det finns flera möjliggörande och hindrande arrangemang men att praktiken över lag ses som positiv. Det är tydligt att handledarna stötte på hinder för praktiken, såsom idéer om att vissa ämneslärare inte behöver arbeta språkinriktat, eller att vissa lärare inte har tid att arbeta med satsningen. Mycket i denna studie pekar på att de *sociala-politiska* och *materiella-ekonomiska* arrangemangen spelar en stor roll för att praktiken ska gå framåt genom att skolledningen behöver vara bestämd och tydlig med vad alla ska göra och att det behövs reserveras tid för att praktiken ska fungera. Det är också viktigt att rektorn på skolan är bestämd i denna fråga, inte ger sig för de hindrande attityderna och samarbetar med handledarna för att bidra till en mer effektiv satsning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
SYFTE	2
Frågeställningar	2
TIDIGARE FORSKNING	3
TEORETISK RAM	6
METOD	8
Urval	8
Genomförande	8
Validitet och reliabilitet	9
Etiska ställningstaganden	9
Analys/bearbetning	9
RESULTAT	11
Resurser, stöd och material.....	11
Attityder till genomförandet av läslyftet.....	12
Tidsaspekten	13
Roller och handledarskap.....	14
Undervisningen	16
DISKUSSION	17
Resultatdiskussion	17
Metoddiskussion	18
DIDAKTISKA KONSEKVENSER	19
REFERENSER	
BILAGOR	

Inledning

I många länder görs olika satsningar i skolor för att höja läs- och skrivkunskaper. Diskussionen om hur läs- och skrivkunskaperna bland eleverna har sjunkit blir allt vanligare bland lärare. År 2012 visade Pisa-resultaten (OECD, 2013) hur svenska elevers läsförståelseförmågor sjunkit från att ha legat över genomsnittet till att hamna under genomsnittet, vilket väckte stor debatt bland politiker och lärare men även bland allmänheten. Graham, Gillespie och McKeown (2012) tar i sin forskning upp vikten av att kunna läsa och skriva och menar att skrivande är ett mäktigt verktyg att behärska för att påverka omvärlden. De förklarar att läsandet och skrivandet underlättar att hålla kontakt med människor från världens alla delar, sprida viktig information samt ta del av viktig information och mycket mer. Läs- och skrivkunskaper, som enligt Gillespie och McKeown (2012) går hand i hand, är ett viktigt verktyg för lärandet i alla ämnen. Detta är något som också bekräftas av Skolverket som lyfter hur ett utvecklat ämnesspråk är viktigt i alla ämnen. Skolverket skriver på sin hemsida: ”Utvecklingen av ämnesspråk är en central del av elevernas lärande i alla ämnen. /.../ Målet är att främja elevernas lärande genom undervisning som fokuserar på språk såväl som ämnenas praktiska, estetiska och teoretiska innehåll.” (Skolverket 2019a).

Flera satsningar har genomförts i syfte att förbättra undervisningen och i sin tur öka läs- och skrivkunskaper bland elever. Forskare är oense om satsningarnas resultat och olika satsningar har visat sig vara olika effektiva (Vess, Begeny, Norwalk & Ankney 2018). Läslyftet, en satsning utformats av Skolverket, är en kompetensutveckling som syftar till att lärare aktivt ska arbeta med språk-, läs- och skrivdidaktik i skolans i alla ämnen. Denna satsning startade 2015 och sedan dess har flera skolor i Sverige arbetat med Läslyftet på lite olika sätt, vissa internt inom sina skolor, andra där skolor har samarbetat inom kommunen. Läslyftet är uppdelat i moduler där varje modul innehåller material som lärarna ska ta del av. De skolor som genomför läslyftet kan även få statsbidrag för detta. En modul tar normalt sett 30-40 timmar att arbeta med och därför är målet att skolorna ska arbeta med två moduler per läsår och det finns moduler för alla lärare. Modulerna arbetas i grupper av lärare på skolan och varje grupp har en handledare som även får utbildning i att handleda (Skolverket 2019b). Läslyftets moduler innehåller undervisningsaktiviteter för att arbeta både språk- och kunskapsutvecklande.

Läslyftet som är en stor satsning i Sverige har genomförts i många delar av landet och därför är det intressant att gå djupare in på vad som anses ha fungerat bra och vad som kan ha hindrat praktiken för att förhoppningsvis förstärka det som har fungerat bra och för att vara medveten om de hinder som denna typ av satsning kan medföra. I denna studie ses läslyftet som en praktik och det är handledarnas egna erfarenheter som efterfrågas.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka läslyftet som en praktik utifrån handledarens perspektiv.

Frågeställningar

1. Vad är syftet med Läslyftet och vilka är hinder och möjligheter finns
2. Hur ser rollerna ut inom praktiken?

Tidigare Forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning med fokus på olika typer av satsningar som har genomförts i syfte att förbättra undervisningen. Först presenteras de studier som har undersökt satsningarnas resultat och sedan presenteras studier vars fokus ligger hos handledarna.

För att lyckas som organisation och för att en satsning ska lyckas, beskriver Porras och Robertson (1992), behöver kollegornas vara med på vad som händer och beror alltså mycket på kollegornas inställning dels till förändringen och dels till samarbetet. En positiv inställning hos lärarna har alltså bättre effekt på satsningens resultat. En negativ inställning hos kollegorna kommer istället att sakta ner och försvåra att målet uppnås (Porras & Robertson 1992; Bordia, Hunt, Paulsen, Tourish & DiFonzo, 2004). Bordia et al. kom fram till att kommunikationen från ledare (chef och arbetsledare) väger tungt för att uppnå en sådan positiv inställning bland kollegiet. Genom att kollegorna är förberedda i tid på vad som kommer att hända i organisationen bidrar i sin tur till mer samarbetsvilliga kollegor. Hesslow, Langelotz och Tyrén (2017) undersökte bland annat hur läslyftet (Skolverkets satsning) enligt medverkande parter påverkade undervisningspraktiken. De kom fram till att de flesta lärare var nöjda med satsningen men att de även stötte på en typ av negativ inställning, främst bland lärare inom praktisk-estetiska ämnen som inte alltid kände att de hade någon större nytta av fortbildningen. Dessutom uttryckte vissa respondenter att de tidigare vill veta om satsningen och att de vill ha mer tid för att kunna sätta sig in i materialet för att sedan på ett smidigare sätt implementera det i sin undervisning.

Fälth, Gustavson, Svensson och Tjus (2014) undersökte lärares erfarenheter utifrån en datorbaserad intervention med avsikt att förbättra elevernas läs- och skrivförmågor. Författarna har tidigare undersökt elevernas resultat medan de i denna studie utgår från lärarnas perspektiv och hur lärarna har upplevt interventionen. Författarna såg att intervention gynnar och motiverar lärarna samt eleverna. Deltagande lärare upplever att elevernas läs- och skrivförmågor förbättrades. Fälth et al. kom fram till att motivationen, lärarens såväl som elevens, är en viktig faktor i undervisningen samt för ett bättre lärande vilket denna typ av satsning bidrar med, menar de. Något som påverkade lärarnas motivation är strukturen av satsningen och dess tydlighet. Forskarna menar att den tydliga strukturen bidrog till att lärarna kände sig mer trygga att genomföra satsningen och genomförandet gick smidigare. Likt Fälth et al. framkommer det i Hesslow, Langelotz och Tyréns (2017) studie att vissa lärare finner det svårt att implementera och anpassa satsningens innehåll i sin redan planerade undervisning. Med det sagt menar författarna att det underlättar att tidigare få tillgång till materialet för att kunna planera och implementera satsningens innehåll i sin undervisning på ett mer effektivt sätt.

Fälth et al. (2014), som undersökte en satsning i Sverige där intentionen var att utveckla elevers skrift-språkliga förmåga, beskriver att variationer och anpassningar i undervisningen är något som uppskattats av lärarna för att kunna utmana eleverna tillräckligt mycket. Att kunna variera och välja mellan olika uppgifter menar alltså Fälth et al. är en viktig påverkande faktor i att satsningen fick positiv respons av respondenterna. Troyer (2017), som också hon dokumenterade och analyserade en stor satsning som gjordes i USA för att förbättra elevers läskunnigheter, trodde att varierande arbetssätt och variation av uppgifter var en viktig påverkande faktor. Detta såg hon däremot inte stämde och kom istället fram till att variation i uppgifterna inte gjorde någon större skillnad för elevernas utveckling. Troyer finner istället och gör skillnad mellan skickliga lärare och mindre skickliga lärare, att eleverna hos de mindre skickliga lärare visade sämre resultat när satsningen var över än de mer skickliga

lärarnas elever. Troyer menar att variationer och anpassningar i undervisningen inte har givit tillräckligt med resultat för att kunna bedömas huruvida viktigt det är.

Vess, Begeny, Norwalk och Ankney (2018) tar i sitt arbete upp att mycket lite forskning finns kring elevernas resultat av olika satsningar för att höja elevers läsförmågor och att satsningar inte görs så ofta som det kanske hade behövts. Författarna menar att tiden och ekonomin ofta inte räcker till för att kunna fullfölja sådana satsningar. Vess et al. fokuserade på elevernas utveckling istället för lärarnas. Forskarna undersökte två olika mindre grupper elever som testade två olika åtgärdsprogram och kom fram till att elevernas läsförmågor blev betydligt bättre i båda grupperna. Anledningen till att forskarna kunde fullfölja detta projekt tror de beror på att det varken tog mycket tid (3x25min i veckan) eller pengar. Det material som användes för att genomföra satsningen var gratis eller mycket billigt material, vilket gav lärarna bättre förutsättningar att fullfölja programmet.

I Fälth et al.:s (2014) studie såg de även att satsningen och den tydlighet och intensitet som satsningen krävde gjorde att lärarna fullföljde och tränade eleverna på ett sätt som de annars inte hade gjort. Eftersom alla skulle genomföra satsningen kände lärarna sig mer motiverade att genomföra det de skulle. De interventioner som genomfördes var intensiva på 25 lektionspass uppdelat fyra gånger i veckan, vilket i deras studie visade sig vara effektivt. Däremot nämner författarna inget om intensitet. Katzir, Goldberg, Joffe Ben Aryeh, Donnelley och Wolf (2013) undersökte två satsningar där ena var en intensiv fyra veckors intervention och den andra sträckte sig över nio månader. Författarna fann, till skillnad från Fälth et al. att den längre, inte lika intensiva interventionen visade bättre resultat hos eleverna än den intensiva fyra veckorsinterventionen. Att ha ett lägre tempo under längre tid var alltså mer effektivt, fann de. Likt resultatet i Katzir et al.:s (2013) studie fann Vess et al. (2018) att en bidragande faktor till att deras två satsningar var så pass lyckade berodde på att de inte krävde allt för mycket tid av deltagarna, eftersom satsningarna sträckte sig under längre perioder.

Som handledare intar man vad Forslund (2013) skulle kalla ett formellt ledarskap med syfte att driva och leda sina kollegor mot deras gemensamma mål. Bethune (2017) undersökte ifall en lärare som inte har handlett tidigare kunde bli en duktig handledare på sin arbetsplats och fann att det går och att det finns flera fördelar med det. Resultatet visar goda resultat hos undervisande lärare som blir handledda av en utbildad kollega och forskarna såg att det kostar mindre för skolan att fortbilda sina egna anställda än att anställa en utomstående handledare. Carlbaum, Andersson och Hanberger (2016) tar upp samarbetet mellan handledare som positivt både på samma arbetsplats men även från andra arbetsplatser, då de kan stödja och hjälpa varandra i handledandet. Däremot är det inte alla handledare som samarbetar utöver sina egna arbetsplatser. I både studien genomförd av Teemant, Wink och Tyra (2011) och Hesslow, Langelotz och Tyrén (2017) var handledarna utbildade eller fick handledarutbildning. I den förstnämnda studien valde lärare från två skolor själva att delta i fortbildningen, där de blev handledda av utomstående handledare. Dessa handledarna var antingen utbildade tidigare eller också blev de utbildade under tiden för att sedan föra över sina kunskaper till deltagande lärare. Handledarna i den andra studien var istället lärare på skolan som blev utbildade i att handleda. Skolledningen bestämde vilka som skulle delta i läsliftet, det var alltså inte fritt vem som ville och inte ville delta.

Teemant, Wink och Tyra (2011) presenterar en modell över hur lärare bör arbeta i fem steg för att förbättra sin undervisning. Under tiden ska de lärare som arbetar utifrån modellen bli handledda av handledare enbart anställda för att handleda. Denna modell liknar läsliftet på så

sätt att det är en kompetensutvecklande satsning för lärarna. Författarna undersökte i sin tur huruvida handledningen gynnar lärarna. Syftet med modellen och handledningen var att lärarna skulle delta i workshops, bli handledda, planera, arbeta utifrån modellen i klassrummet och sedan i grupper utvärdera resultatet. Teemant, Wink och Tyra fann att handledning, för att förbättra lärares undervisning och i sin tur förbättra elevers olika förmågor, faktiskt är effektivt och utvecklande vad gäller utvecklingen av lärarens kunskaper och strategier. Däremot visar inte författarnas studie ifall satsningen har haft någon effekt hos eleverna utan de fokuserar enbart på lärarnas förmågor och hur dessa kan utvecklas och förbättras. Det författarna såg är att lärarna som genomförde projektet och blev handledda av utomstående handledare blev mer självsäkra i sin undervisning än vad de var innan de genomförde projektet, men även att lärarna i längden blev bättre på att använda de strategier som de fått lära sig.

Precis som i Teemant, Wink och Tyras (2011) studie var handledarna i Troyers (2017) studie utomstående och anställda enbart för att handleda deltagande lärare i satsningen. Skillnaden var att handledarna i Troyers studie själva fick bestämma upplägget av handledningen och var inte lika styrt som i de andra satsningarna, vilket både lärarna och handledarna upplevde mycket positivt. Utöver det fann Troyer att resultaten berodde på hur väl lärarna följde programmet och hur ofta de aktivt arbetade med läsning enligt satsningen, men även på vilken typ av stöttning lärarna fick för att genomföra detta arbete. Troyer framhäver att de lärare som fick mer handledning och handledartid var de lärare vars elever visade sämre skolresultat, detta eftersom de mer skickliga lärarna inte behövde lika mycket coaching och stöttning. Hon menar istället att stöttning mellan lärare har visat sig vara mer effektivt än att lärarna blir handledda av en utomstående handledare.

I en utvärdering av läslyftet visar resultatet att en majoritet av handledarna upplevde att rektorernas stöd var viktigt i utförandet. De flesta handledare upplevde att rektorerna på respektive skola hade skapat goda förutsättningar för att genomföra satsningen både organisatoriskt och för handledarna att genomföra den. Rektorerna hade mer eller mindre inflytande på de olika skolorna och på de skolor som rektorerna var mer involverade och stöttade i läslyftet kände även handledarna att de hade en minskad arbetsbörda. I studien framkom även att de flesta handledare upplevde att läslyftet hade gett lärarna fler verktyg och kännedom i språk-, läs- och skrivdidaktik överlag och i sin egna undervisning, samt att de efter läslyftet var mer positivt inställda inför kollegialt samarbete. De flesta handledare kände att de hade fått tillräckligt med stöd av sina chefer och överlag var handledarna nöjda med läslyftet (Carlbaum, Andersson & Hanberger 2016).

För att sammanfatta visar tidigare forskning att satsningar både har sina framgångar och motgångar. Det framgår tydligt att dessa forskare främst har undersökt satsningarna utifrån lärarens och handledarens perspektiv och inte lika mycket ur elevernas och deras resultat. Man kan således konstatera att de satsningar som har undersökts har alla givit goda resultat, antingen för elevernas läs- och skrivförmågor eller för lärarens färdigheter att undervisa språk- och kunskapsutvecklande, men även att det finns hinder. Forskarna är oense om hur tid och intensitet påverkar satsningens framgång. Däremot är fler forskare ense om att framförhållning är viktigt för lärarnas del, så att de är beredda på eventuella ändringar. Dessutom lyfts handledaren som en viktig möjliggörande deltagare i satsningen som stöttar och för satsningen framåt. Att låta lärare handledare sina kollegor har även det visat ge goda resultat.

Teoretisk ram

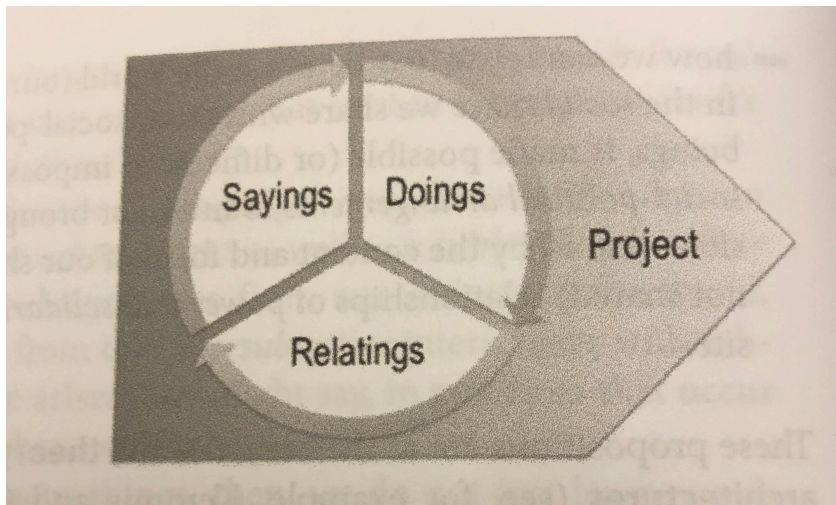
Praktikarkitekturen, grundad av Kemmis och Grootenboer,, utgår från att alla de aktiviteter vi utför ingår i en praktik. Dessa aktiviteter påverkar i sin tur omvärlden på ett positivt eller negativt sätt och därför är det viktigt att inom en praktik synliggöra det som är positivt för att kunna förstärka detta, men även synliggöra och identifiera det som är negativt för att sedan hitta andra sätt att arbeta och göra en positiv vändning av det (Mahon, Francisco, Kemmis & Lloyd 2017).

Kemmis och Edwards-Groves (2018) beskriver hur en praktik är uppbyggd av tre beståndsdelar: *sayings*, *doings* och *relatings*. *Sayings* beskrivs som antaganden som görs, alltså det som sägs i praktiken och hur något beskrivs av aktörer osv. *Doings* är det som kan göras eller de handlingar som utförs i praktiken, och *relatings* beskrivs som de relationer som finns inom praktiken, hur olika delar eller aktörer inom praktiken relaterar till varandra. Mahon et al. (2017) förklarar vidare att dessa tre beståndsdelar är vad som bildar en praktik och dessa blir synliga vid en så kallad inzoomning av en praktik.

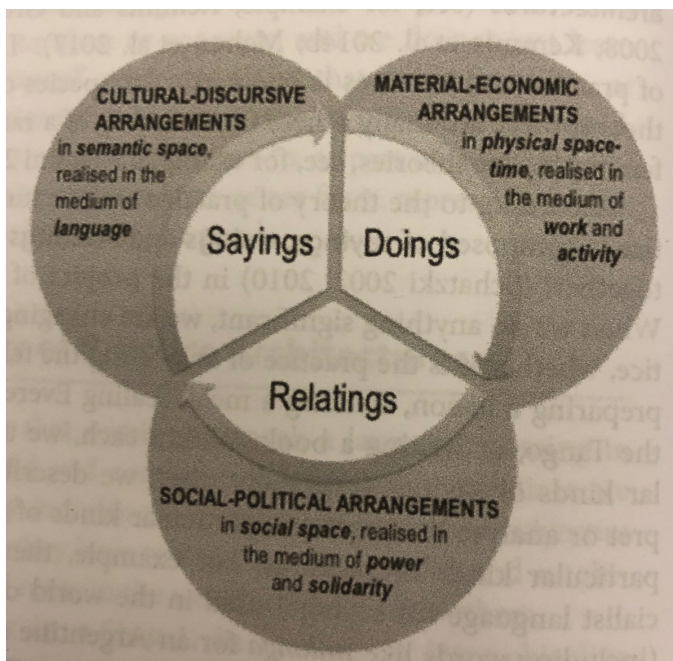
En praktik kan dock inte stå helt ensam med sina tre beståndsdelar utan dessa blir möjliga, försvårade eller också hindrade av arrangemang som de tre beståndsdelarna *sayings*, *doings* och *relatings* faller under (se figur 1 & 2). För att se de olika arrangemangen och i sin tur dess beståndsdelar så görs så kallade inzoomningar och utzoomningar. Vid en utzoomning blir arrangemangen synliggjorda och vid en inzoomning blir de tre beståndsdelarna *sayings*, *doings* och *relatings* synliggjorda (Mahon et al. 2017). Arrangemangen är följande:

- *Kulturella-diskursiva arrangemang* – är de arrangemang som påverkar det som får sägas och det som faktiskt sägs inom praktiken (*sayings*).
- *Materiella-ekonomiska arrangemang* – är de arrangemang som påverkar vad som görs inom praktiken. Här är det den fysiska miljön som påverkar men även de resurser som finns att erbjudas och hur dessa resurser används. Hur konferenstiden används varje tisdagseftermiddag är ett exempel (*doings*)
- *Sociala-politiska arrangemang* – är de sociala arrangemang som påverkar hur vi relaterar till andra och till världen, rollfördelningar inom en organisation på många olika nivåer såsom relationer mellan lärare och chef, lärare sinsemellan, lärare och elever och relationer byggda på makt och/eller solidaritet (*relatings*)

Dessa arrangemang påverkas av varandra och skapar, som nämnts innan, en praktik. En praktik kan även påverkas av andra praktiker (Kemmis & Edwards-Groves 2018).



Figur 1. Figuren visar hur beståndsdelarna *sayings*, *doings* och *relatings* tillsammans bildar ett projekt (Kemmis & Edwards-Groves 2018, s. 122)



Figur 2. Modellen hör ihop med figur 1. och visar en inzoomning på *sayings*, *doings* och *relatings* i relation till de tre möjliggörande eller hindrande arrangemangen; kulturella diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemangen som i sin tur bildar en praktik (Kemmis & Edwards-Groves 2018, s. 122)

Metod

I studien har semistrukturerade intervjuer och skriftliga intervjuer valts som datainsamlingsmetod eftersom det är lärarens erfarenheter och upplevelser av en praktik som är i fokus. Kvale och Brinkmann (2014) menar att den kvalitativa intervjuemetoden ger intervjuaren möjlighet att gräva djupare in i respondentens svar och ta del av dennes synsätt på ett fenomen. Semistrukturerade intervjuer ger respondenten utrymme att tala fritt om ett ämne men intervjun styrs ändå till viss del av intervjuaren med hjälp av en tidigare utarbetad intervjuguide. Denna typ av intervju utgår alltså från en utarbetad intervjuguide men som intervjuare behöver man inte följa den slaviskt, utan respondenter får möjlighet att leda samtalet och uttrycka sina åsikter och erfarenheter (Dalen 2015; Denscombe 2009). Dalen (2005) påminner särskilt om att intervjuaren ska undvika att styra intervjun allt för mycket, då det kan bli stelt. För att undvika detta menar Dalen att intervjuaren måste hitta en balans mellan att låta respondenten tala fritt och fortfarande ställa passande frågor för att få svar. Davidsson (2006) tar upp de svårigheter och fällor som kan uppstå vid muntliga intervjuer såsom att respondentens svar blir påskyndade och påverkade på grund av intervjuarens inflikande. Därför kommer i denna studie också skriftliga intervjuer att genomföras. Enligt Davidsson (2006) ger en skriftlig intervju respondenten mer tid att tänka igenom sina svar och därför blir de skriftliga intervjuerna ett komplement till de semistrukturerade intervjuerna.

Urval

För att hitta deltagare till studien rådfrågade jag verksamma lärare om de kände till någon som deltagit i satsningar som har gjorts. Jag blev tipsad om olika personer som deltagit i läslyftet men endast två av dem hade varit handledare i läslyftet och därför beslöt att endast kontakta dem. Urvalsgruppen består alltså av två verksamma svensk- och SVA-lärare som har deltagit i läslyftet som handledare för andra lärare och även själv implementerat läslyftet i sina klassrum. Respondenterna kommer att benämnas som lärare 1 och lärare 2. Lärare 1 handledde sina kollegor på samma arbetsplats medan lärare 2 både handledde lärare på den verksamma skolan och lärare på andra skolor inom samma kommun. Båda lärarna blev erbjudna att gå på handledarutbildning. På de skolor som dessa handledare jobbade på hade man som mål att hinna färdigt med två moduler per läsår.

Genomförande

Respondenterna i fråga kontaktades och fick en kort presentation av syftet. När respondenterna accepterade att delta skickades ett utförligt missivbrev (se bilaga 5) med information om respondenternas rättigheter som deltagare, bland annat att deras medverkan är helt frivilligt, att de kommer att förbli anonyma och att respondenterna när som helst får dra sig ur intervjun utan att behöva förklara sig. När respondenterna ännu en gång gav sitt godkännande gick vi vidare med att bestämma tid och plats. Widerberg (2002) tar upp problematiken med att utföra intervjuer på respondenternas arbetsplats med olika störningsmoment då det kan verka stressande men även störningsmoment såsom nyfikna kollegor. Trots det kom vi överens om att sitta på skolorna där respondenterna arbetar. Under ena intervjun satt vi i ett konferensrum och under den andra intervjun satt vi i ett grupprum. Båda rummen var förbokade för att undvika att vi skulle behöva byta rum under intervjuerna och för att undvika de störningsmoment som Widerberg (2002) lyfter. Innan intervjun gav respondenterna även sitt medgivande gällande inspelning av samtalen. Innan intervjutillfällena testades teknologin så att allt fungerade som det skulle. Intervjufrågorna användes som stöd och följdes ej strikt utan samtalen flöt på naturligt där också oplanerade

följdfrågor ställdes vid behov. Intervjuerna transkriberades sedan och utifrån dessa skrevs nya intervjufrågor (se bilaga 2) för att fördjupa och fylla de luckor som fanns. De nya frågorna användes som en skriftlig uppföljningsintervju som sedan skickades till respondenterna. Respondenterna svarade skriftligt på dessa och skickade sedan tillbaka sina svar till mig.

Validitet och reliabilitet

Med validitet menas studiens giltighet som beror på hur studiens data har samlats in och tolkats. Slutsatserna ska baseras på insamlad data och tolkas på ett rättvist sätt. Därför är det viktigt att studiens tillvägagångssätt beskrivs, att val av metod motiveras och att data redovisas så att den som läser rapporten förstår resultaten (Kihlström 2007a; Yin 2013). Dalen (2015) menar att en studies validitet stärks ifall den valda metoden är lämplig för att bäst uppnå syftet och besvara frågeställningar. En intervju efterfrågar medverkande parter erfarenheter och hur de upplevt ett fenomen, hur respondenterna upplevde den specifika situationen och vad de ansåg möjliggjorde, försvårade eller hindrade inom praktiken. Med hänsyn till detta gjordes bedömningen att intervju som metod var lämpligast. Kihlström (2007a) och Ying (2013) förklarar att studiens validitet kan bättras genom att använda mer än en metod för att få en mer detaljerad och varierad data.

Med reliabilitet menas studiens tillförlitlighet. Kihlström (2007b) tar upp valet av deltagare som en påverkande faktor och menar att deltagare som har erfarenheter inom det ämne som ska studeras ger mer tillförlitliga svar då de med större sannolikhet baseras på erfarenheter istället för åsikter. Deltagare har båda varit handledare i läslyftet och därför bör de vara mer insatta i vad som kan ha påverkat praktiken. Vidare menar Kihlström (2007a) att reliabiliteten förbättras genom att spela in intervjuerna. Genom att jag spelade in intervjuerna och även bad respondenterna skriva svaren till uppföljningsfrågorna stärks reliabiliteten, då risken att gå miste om information som kan vara viktig minskas. Dessutom kan jag gå tillbaka under analysen lyssna på vad som har sagts och skrivits under intervjuerna

Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer är till för att skydda de som deltar i studien. Det första kravet som ställs är *informationskravet*. Genom att ha skickat ett mail med information om syftet med studien så har detta krav tagits hänsyn till. Det andra kravet, *samtyckeskravet*, togs hänsyn till genom att jag tydliggjorde både skriftligt i mailet och muntligt innan intervjuerna startades att respondenternas medverkande var frivilligt och att de när som helst kunde dra sig ur och avbryta intervjun utan att behöva ge någon förklaring till mig som intervjuare. *Konfidentialitetskravet* har tagits hänsyn till på så sätt att respondenterna i denna studie förblir anonyma. Det är alltså inte möjligt för utomstående att ta reda på vilka respondenterna är. För att uppfylla *nyttjandekravet* har all den data och de uppgifter som samlats in endast använts till studieändamål.

Analys/bearbetning

Sammanställd data från transkriberingarna och de skriftliga intervjuerna analyserades med hjälp av teorin om praktikarkitekturer. Läslyftet och arbetet inom läslyftet ses i denna studie som en praktik, där olika arrangemang bildar en praktik (lärares attityder, skolläring, material etc.) som respondenterna i denna studie tar upp som antingen möjliggörande, försvårande eller också hindrande arrangemang. Efter genomförandet av intervjuerna lades de olika uttalandena kopplade till de olika beståndsdelarna *sayings*, *doings* och *relatings* in under

antingen möjliggörande, försvårande eller hindrande arrangemang (se bilaga 3). Där blir även de olika arrangemangen lättare synliggjorda, eftersom de olika arrangemangen möjliggör eller hindrar *sayings*, *doings* och *relatings* och i sin tur bidrar till att de ser ut som de gör. Det framkom även arrangemang som överlappade och lades därför in i flera tabeller, detta är möjligt eftersom de olika arrangemangen påverkas av och är kopplade till varandra. Efter att sammanställd data lagts i tabellerna så skapades teman utifrån arrangemang som nämndes ofta och ansågs vara viktiga för praktiken. Till exempel nämndes tiden ofta av respondenterna. När de olika uttrycken om tid lades in i tabellerna (se bilaga 4) blev det tydligare hur tiden både föll under *sayings* och *doings*. De uttalanden om tid som föll under *sayings* hade med idéer om att tiden inte räcker till medan de uttalanden om som föll under *doings* hade med något som faktiskt gjordes. När tiden då lades in som möjliggörande under *doings* blev det tydligare att den tid som lades undan och reserverades för läslyftet är ett möjliggörande arrangemang (*materiella-ekonomiska*) som i sin tur möjliggjorde att lärarna faktiskt kunde utföra läslyftet. Tidsperspektiv blev alltså en underrubrik som under resultat kommer att diskuteras. När all data delades upp i vad som anses möjliggöra, försvåra och hindra praktiken skapades underrubriker utifrån de arrangemang som uppmärksammades extra av respondenterna och resultaten diskuteras alltså utifrån dessa.

Resultat

Under detta avsnitt presenteras, analyseras och diskuteras studiens resultat utifrån det teoretiska ramverk där det som anses vara möjliggörande, försvårande eller också hindrande faktorer tas upp. Resultatet är uppdelat i underrubriker baserade på de arrangemang som betonades extra av respondenterna alltså *resurser, stöd och material, attityder till genomförandet av läslýftet, tidsperspektiv, roller och handledarskap* och slutligen *undervisningen*. Dessa diskuteras och jämförs även med tidigare studier i detta avsnitt.

Resurser, stöd och material

Respondenterna förklarade att de innan läslýftet fick söka till platser för att bli handledare i läslýftet. De som blev utvalda fick gå på en handledarutbildning. Därefter beslöt rektorerna på båda skolorna att alla lärare skulle delta i läslýftet. Lärarna fick därmed avsatt tid för detta. Hos lärare 1 arbetade handledarna enbart med varandra inom skolan och hos lärare 2 samarbetade handledaren även med andra handledare inom kommunen och handledde även lärare på andra skolor inom kommunen. Vilka moduler som de skulle arbeta med var upp till varje skola att välja själv.

På frågan ”Finns material som jag kan få ta del av som du använde när du var med i läslýftet?” angav respondenterna främst Skolverkets lärportal som innehåller alla moduler. En modul innehåller ett antal delar där varje del är uppdelad i fyra moment A-D. Moment A innehåller det material som lärarna behöver ta del av innan de i moment B träffas och diskuterar innehållet, samt planerar lektioner (*doings* och *relatings*). Respondenterna förklarade hur planeringen av lektioner kan ske på lite olika sätt. De kunde ibland dela in den redan lilla gruppen i par där de planerade lektioner, eller också kunde de i grupper på fler än två planera lektionsmoment utifrån modulens material (*doings*). Moment C utgör själva genomförandet av planeringen i klassrummet och moment D består i ett möte där lärarna återkopplar och utvärderar sitt moment.

Utöver det material som ligger i Skolverkets (2019c) lärportal förklarar respondenterna hur de blev erbjudna att utbildas till handledare, parallellt som de var handledare. De fick ta del av föreläsningar, gruppdiskussioner och olika övningar i att handleda. De fick träffa handledare inom samma skola där de träffades och hjälptes åt och på ena kommunen fick de även träffa andra handledare inom kommunen (*doings*). Dessa träffar med andra handledare upplevdes som positivt och lärorikt. Detta kan kopplas till Carlbaum, Andersson och Hanbergers (2016) studie där de fann att handledare såg samarbete och samverkan med andra handledare som ett viktigt och positivt stöd. Trots det var det främst materialet i lärportalens moduler som handledarna läste sig in på och utgick ifrån när de i moment B träffade de andra lärarna och arbetade med materialet. Fälth et al. (2014) tar i sin studie upp satsningens material, struktur och tydlighet som en möjliggörande och motiverande faktor för deltagande lärare och menar att lärarna kände sig mer trygga att delta i och utföra satsningen. Även i denna studie framgår det att materialet har varit hjälpsamt och att det fortfarande används efter det att satsningen är över:

...sen var det väl att man läste in sig på modulerna innan då. /.../ Det finns jättemycket bra där/.../Och så finns det några sva portaler eller så sva moduler och så att dom kan jag ju verkligen rekommendera. (Lärare 2)

Ja, det finns mycket material där som jag fortfarande använder mig av /.../ så brukar jag gå tillbaka ibland då och då kanske se på filmsnuttarna som finns. (Lärare 1)

Attityder till genomförandet av läslyftet

Överlag upplevde respondenterna att de fick bra respons från kollegorna vad gällde läslyftet. Viljan och lusten att lära mer togs upp som en drivande faktor. Det faktum att lärarna fick tid till att tala undervisning och att lärare inom olika ämnen fick diskutera språk relaterat till sina ämnen var tacksamt:

... det blir ju väldigt bra kollegialt samtal att eh, att det är ju en stor vinst bara att man sitter faktiskt där och pratar undervisning och att det dessutom då var fokus på läs- och skriv. /.../ Så att eh dom allra flesta grupperna upplevde det positivt. (Lärare 2)

Dessutom skulle lärarna vara förberedda genom att läsa sig in på det material från Läslyftet som var för just den modul som de arbetade med, vilket bidrog till att alla lärare var tillräckligt insatta för att kunna delta i diskussioner:

Jaaa, det var skönt att få sitta och prata pedagogik, och sen var vi ju förberedda också, för man skulle ju läsa en modul och så diskuterade vi utifrån det. Så att eh dom allra flesta grupperna upplevde det positivt. (Lärare 1)

Däremot upplevdes det svårare att nå fram till vissa lärare som specifikt undervisade i praktiska och estetiska ämnen. I nedanstående citat framgår det att det upplevdes finnas en attityd bland dessa lärare om att de inte arbetar med språk och därför inte riktigt har någon nytta av att arbeta med det:

Sen var det väl många, kanske då framför allt dom praktiska/estetiska som tyckte att ”amen jag jobbar ju inte med språk alls.” Där var det nog några som jag kände att vi inte nådde fram till. För att jag är helt övertygad om att man jobbar med språk i slöjd också... (Lärare 2)

Detta är även något som stämmer överens med Hesslow, Langelotz och Tyréns (2017) resultat där det uppkom att det fanns en känsla bland de lärare som undervisar i praktisk-estetiska ämnen av att de inte riktigt kände att de hade någon nytta av läslyftets moduler. Denna känsla och attityd (*relatings*) är något som respondenterna upplevde har verkat hindrande eller åtminstone försvårat praktiken, trots att det fanns moduler anpassade för alla ämnen. Läslyftet som är ett kollegialt lärande är till för att lärarna ska lära med och av varandra. Dessutom var lärarna uppdelade i ämneslag där de fick arbeta med moduler anpassade för sina ämnen. Enligt Skolverket (2019b) är läslyftet till för alla lärare i alla ämnen. Men denna idé om att de praktiska/estetiska lärarna inte arbetar med språk trodde respondenten kan bero på att lärarna i fråga inte ”brinner” för det och att de därmed inte är lika insatta men det kan också bero på en viss osäkerhet och rädsla att arbeta med språk främst eftersom de inte är utbildade att lära ut språk:

Och att, särskilt om man har utbildat sig till biologilärare, man är ju inte så intresserad, man är ju inte en språkmänniska på det sättet. Och jag tror att man kan vara lite rädd för det också att ”men ska jag börja prata nominalfraser”/.../ Att det nog är lätt att känna en liten rädsla och att man där känner mer-arbete. (Lärare 2)

Samtidigt vänds detta och lyfts som en positiv aspekt för elevernas del:

Och att man måste över den där liksom knalten för att avdramatisera det. Och jag tror att det kan vara bra för eleverna att dom ser att amen det här är ju inte, alla lärare är ju inte experter på det här, men man kan hjälpas åt liksom... (Lärare 2)

I ovanstående citat förklaras att alla lärare inte behöver vara experter inom språket och att denna ”okunskap” istället kan ha en god effekt hos eleverna då det ger en känsla av att lärare och elever istället hjälps åt. Det går trots det inte att blunda för det faktum att den försvårande attityden, vilket framkommer i citatet innan, finns i praktiken om att vissa ämneslärare inte känner för att arbeta med språk i sina ämnen.

Det var även skillnad i attityderna vad gällde handledaren som handledde sina kollegor från samma arbetsplats och handledaren som handledde lärare från andra arbetsplatser inom kommunen. Den förstnämnda handledaren tog upp att det var kul att arbeta med sina kollegor men att denne vid vissa möten hade svårt att få med alla lärare och fånga deras intresse, trots att tiden var avsatt för att jobba med just läslyftet. Hen trodde att det berodde på att deras möten låg under sena eftermiddagar och att de flesta vid det laget var trötta och hellre ville göra annat. Hen uttryckte det på följande vis:

Jag förstår dom ju... Jag är också trött efter en hel arbetsdag, man är ju inte på topp vid den tiden och sen ska man sitta där för att man måste. Jo, men det kunde ibland vara, ehh... frustrerande, minst sagt. (Lärare 1)

Det materiella-ekonomiska arrangemang som innebar att mötena var satta under eftermiddagarna upplevde respondenten ibland försvårade praktiken. Denna typ av inställning och attityd hos kollegorna är vad Bordia et al. (2004) anser försvårar att satsningen har en lyckad effekt i praktiken. Handledaren i fråga (lärare 1) hade hellre satt det en annan tid under dagen för att få mer effektiva möten med kollegorna.

Den andra handledaren (lärare 2) som istället handledde både lärare från sin arbetsplats och lärare från andra skolor inom kommunen där de hade avsatt tid under hela eftermiddagen varannan vecka upplevde att de i den andra gruppen var mer motiverade att arbeta med läslyftet. Detta tror hen bland annat beror på att de själva fick söka in för att få ta del av läslyftet:

...den andra gruppen, då hade dom ju vikt eftermiddag varannan vecka. Och då, dom kändes ju mer angelägna och mer sugna och det tror jag handlade mycket om att man fick den tiden och man kände sig lite utvald, för då hade ju dom fått söka dom platserna. (Lärare 2)

Till skillnad från Fälth et al. (2014) som i sin studie fann att lärare faktiskt utförde satsningen för att de ”måste”, ansåg respondenten i denna studie att det faktum att lärarna själva fått välja att medverka har varit en möjliggörande social-politiskt arrangemang och att det är en av anledningarna till att den andra gruppen var mer motiverad.

Tidsaspekten

Det framkom under intervjuerna att tiden både är ett möjliggörande och ett försvårande arrangemang. En återkommande ursäkt som togs upp är just tidsbristen, där det ofta finns en tendens att klaga på att tiden inte räcker till. Lärare vill hellre lägga sina arbetstimmar på att planera, genomföra och bedöma, men även ha elevkontakt vilket de känner aldrig tar slut:

Jag vet ju själv hur stressad jag kan vara vissa perioder och att då också behöva trycka in en fortbildning i det hela är ju inte det optimala kanske fler håller med om. (Lärare 1)

allt från att planera eller att bedöma, eller elevkontakter det tar ju aldrig slut på något sätt. /.../...men allra mest tror jag när det blev jobbigt så var det nog oftast att vi har ju inte tid med det här. (Lärare 2)

Detta är ett dilemma som även diskuteras i tidigare studier. Enligt Vess et al. (2018) kräver satsningar ofta mycket tid och pengar, något som lärare och skolorna inte alltid har och att de därför ofta inte heller blir av, och blir de av görs sällan uppföljningar av dem. Skolor som utför läslyftet har däremot möjligheten att bli finansierade för detta och tanken är att lärarna ska få avsatt tid för att kunna hinna läsa, planera, diskutera, utföra och utvärdera modulerna.

Trots den upplevda tidsbristen framkommer det att den tid som läggs på läslyftet är nödvändig och värdefull. Därför menar respondenterna att det är extra viktigt att det bestäms av någon såsom skolledningen att tid ska avsättas för fortbildningar och satsningar som denna för att slippa att den ursäkten blir ett hinder. Den tid som var avsatt för möten där läslyftet var i fokus trodde respondenterna gjorde att fler lärare deltog i mötet med större vilja:

...så därför tror jag att ska man fortbildas så måste det vara väldigt tydligt /.../ för annars är det väldigt lätt att "ah men nu har jag bokat in ett möte, och den föräldern kunde inte då så nu måste jag ta det här" där måste man vara ganska stenhård, att ne men den tiden är, man kan inte boka in någonting annat då.
(Lärare 2)

Tidsaspekten kan ses som både ett kulturell-diskursivt arrangemang då idén (*sayings*) om att tiden inte finns till är något som lärarna upplever och tar upp som ett problem, men i detta fall även som ett materiell-ekonomiskt arrangemang då tid reserveras (*doings*) av skolledningen enbart till för lärarna att kunna utföra denna satsning. Detta var motiverande för lärarna och som respondenten uttrycker sig i ovanstående citat skulle lärarna inte boka in något annat under den tiden. Även i Fälth et al.:s (2014) studie kom det fram att lärarna faktiskt tog tid att utföra sina uppgifter enligt satsningens riktlinjer för att de "måste". Hade de istället bara blivit rekommenderade att göra det hade det troligtvis inte genomförts menar de, något även respondenterna i denna studie höll med om. Det faktum att lärarna fått direktiv av skolledningen gjorde att de var mer villiga att delta (*relatings*). Dessutom var det i ena respondentens fall (lärare 2) ett begränsat antal platser där lärarna själva fick ansöka om en plats, och fick de en plats kände de sig "utvalda" vilket var en morot i sig, menar respondenten. Fälth et al. (2014) som kom fram till att intensiteten av satsningen (fyra lektionspass i veckan, 25 lektionspass sammanlagt) var en möjliggörande faktor för lärarna att genomföra satsningen. Respondenterna i denna studie förklarade att målet var att genomföra två moduler per läsår där en modul tar ungefär 30 timmar, alltså 60 timmar sammanlagt per läsår (*doings*).

Roller och handledarskap

Rollerna i den studerade praktiken såg ut som så att rektorn beslöt vilka som skulle delta i läslyftet och det visade sig att rektorn även kunde ha inflytande i vem som skulle bli handledare (*relatings*). I Carlbaum, Andersson och Hanbergers studie (2016) framhävs hur rektorerna på olika skolor hade bidragit olika mycket och att de flesta av de handledare som jobbade på skolor där rektorerna var mer insatta även kände att de hade en mindre arbetsbörda. Även i denna studie framgår det att stöd från rektorer är positivt då allt fler lärare blir allt mer villiga att delta (*relatings*). I nedanstående citat förklarar respondenten att rektorn beslöt att alla skulle genomgå läslyftet och att den tiden som avsattes för det därför också skulle användas för det:

Min rektor på den skolan där jag jobbade, han ville att alla lärare i hela kollegiet skulle genomgå läslyftet/.../ och den avsatta tiden skulle då användas till det. (Lärare 2)

Lärargrupperna som skulle arbeta med de olika modulerna valdes utifrån ämne och handledarna valde moduler anpassade för de olika ämnena. Allt material som fanns kom från Skolverket och var alltså förbestämt hur de skulle arbetas. På så sätt var det styrt hur de skulle arbeta utifrån den modul de har valt.

Respondenterna i studien är få och det går inte att dra några generaliserande slutsatser angående handledarskapet men det framkommer en liknande idé mellan de två olika respondenterna. Båda upplevde handledarskapet och läslyftet som mycket positivt överlag men samtidigt upplevde de också att det fanns en känsla av osäkerhet i början av läslyftet då de skulle handleda sina kollegor (*sayings*). Det kunde handla om att det fanns äldre kollegor med längre erfarenhet på skolan som gjorde att handledarna kände sig lite osäkra till en början. De ville inte trampa på några tår genom att ”tala om för och lära ut” de äldre kollegorna med längre erfarenhet, men även den rädslan att det kunde finnas de som kände att deras arbetssätt redan var tillräckligt bra och inte behövde ”förbättras” i sin undervisning, vilket också uttrycks i nedanstående citat:

... och den här känslan av att, amen särskilt kanske bland dem som har jobbat länge att eh det funkar väl bra såsom jag gör... (Lärare 1)

Dessutom upplevdes även en mer allmän osäkerhet i att handleda sina kollegor överlag bland annat med tanke på attityderna som har nämnts tidigare under resultat. Denna känsla släppte dock ganska fort för respondenterna. Eftersom skollärdningen då hade bestämt att lärarna skulle delta och de hade avsatt tid för att arbeta med detta så förklarar en av handledarna att det var enkelt att bara hänvisa till det.

En skillnad som framkom var att läraren som handledde lärare från en annan skola upplevde att det var roligare och mer givande än när hen handledde sina egna kollegor. Liknande känsla fanns hos den handledaren som bara handledde sina kollegor på samma arbetsplats och som ibland kände en viss frustration över att kollegorna inte var lika engagerade som önskat. Detta kan bero på vad Kemmis och Edwards-Groves (2018) skulle kalla för *sociala-politiska arrangemang*, alltså i detta fall att man är mer bekväm med sina kollegor som man redan arbetar med än med en utomstående person och att rollfördelningen och attityden därför ser annorlunda ut, att det blir mer lättsamt när ens kollega blir ens handledare och att det inte tas lika seriöst.

Både i Teemant, Wink och Tyra (2011) och i Troyers (2017) studie är handledarna anställda enbart för att handleda och coacha lärarna och kommer inte från den skola som de handleder på. Handledarna i Troyers studie upplevde hela handledningen som positiv och kanske är detta en bidragande faktor. Vi får dock inte glömma att Troyer även angav att stöttningen lärarna emellan var mer effektiv vad gäller lärarnas undervisningsförmåga än en utomstående handledare som handleder lärarna.

Till skillnad från Troyer (2017) som gör skillnad på lärarnas kompetens och menar att mindre skickliga lärare behöver mer handledning så bygger läslyftet på ett kollegialt lärande där handledaren är med och stöttar lärandet. Det görs alltså ingen skillnad på skickliga och mindre skickliga lärare utan lärarna lär sig med och av varandra. Teemant, Wink och Tyra (2011) framhäver istället handledarskapets positiva effekter på lärarnas utveckling och menar att handledning bidrar till mer självsäkra lärare med bättre strategier och större kunskaper för att lära ut i klassrummet.

Undervisningen

Läsllyftet har, som nämnts tidigare, upplevts som positivt i många aspekter, även vad gäller hur lärarnas undervisning har påverkats av den. Det som respondenterna läser i modulerna ska de även implementera i sin undervisning och sedan diskutera hur det har gått. För respondenterna har synen på undervisningen inte ändrats utan snarare förstärkts (*sayings*):

Jag tror att inte att läsllyftet har ändrat min syn utan mer förstärkt det jag redan har försökt att arbeta efter. (Lärare 2)

Jag har alltid försökt hänga med i den nya forskningen, men det är inte alltid man hinner /.../ [jag har] blivit mer medveten om hur jag kan arbeta och tänka för att bemöta elevernas behov. (Lärare 1)

Det andra citatet lyfter att hen dock har blivit mer medveten om hur denne kan arbeta och tänka när denne möter elever med olika behov. I Carlbaum, Andersson och Hanbergers studie (2016) fann man att läsllyftet hade bidragit med och gett lärarna verktyg och kännedom i språk-, läs- och skrivdidaktik, något som relaterar till det andra citatet om att bli mer medveten om hur hen som lärare kan arbeta och gå till väga för att anpassa undervisningen till elevernas behov. Dessutom var eleverna också med på noterna och var informerade om satsningen på skolan och att lärarna därför provade på olika arbetssätt i klassrummet. Respondenten förklarar det på följande sätt:

Vi förklarade och berättade vad vi höll på med och att vi skulle prova olika slags uppgifter, arbetssätt tillsammans med dem. Det blev verkligen ett metakognitivt förhållningssätt. Det blev tydligt för dem att vi också var elever som ville lära nytt och bli bättre för att de i sin tur skulle lyckas bättre i skolan. Hela inlärningsprocessen blev tydlig. Jag är övertygad om att det finns en vinst i att eleverna blir medvetna om vad de gör, hur vi gör det, vad det finns för tankar med det och vad målet är. (Lärare 2)

Trots att Bordia et al. (2004) talar om kollegors kommunikation sinsemellan så kan detta även kopplas till eleverna och deras inställning inför läsllyftet och de ändringar som görs i undervisningen. Genom att eleverna är med på vad som händer i praktiken och genom att de är mer förberedda så kommer även dem att vara mer samarbetsvilliga, detta eftersom en mer positiv inställning till förändring, enligt Porras och Robertson (1992) ger ett bättre resultat.

Kort sagt finns det mycket i denna praktik som respondenterna upplever möjliggör och hindrar inom praktiken. Med hjälp av tabellerna synliggjordes *sayings*, *doings* och *relatings* och där blev även de möjliggörande respektive hindrande arrangemangen synliggjorda. Det blir tydligt i resultatet att lärarnas förhållningssätt till handledaren, rektorn och läsllyftet påverkar hur väl de samarbetar med handledaren. Generellt upplevs läsllyftet som en välfungerande satsning med flera positiva resultat.

Diskussion

Under diskussion förs en kort sammanfattande diskussion om resultatet som sedan följs av en metoddiskussion.

Resultatdiskussion

Läslýftet är en som syftar till att få lärare att aktivt arbeta med språk-, läs- och skrivdidaktik i skolans alla ämnen. Efter att jag har analyserat materialet framkom det flera arrangemang som både möjliggjorde och försvårade eller också hindrade praktikens framgång.

Syftet med kompetensutveckling är att lärarna i grupper och med stöd av handledare skulle arbeta utifrån den modul de hade valt, alltså kollegialt lärande. Målet var att förbättra undervisningen och i sin tur öka läs- och skrivkunskaperna bland eleverna. Eftersom jag inte har haft tillgång till skolornas slutliga utvärdering av läslýftet har denna undersökning enbart baserats på respondenternas svar. De resultat som respondenterna uppgav indikerar att de upplevde att satsningens syfte har uppfyllts genom att handledarna dels blivit mer medvetna om och uppmärksamma på hur de kan anpassa sin undervisning utifrån elevernas behov. Dessutom upplevde respondenterna att inlärningsprocessen för eleverna blev tydligare, vilket i sin tur höjer deras förutsättningar att lyckas bättre i skolan.

I analysen som denna blir det lätt att de försvårade och hindrande arrangemangen får mer uppmärksamhet än de möjliggörande och därför anser jag att det är viktigt att påpeka att de flesta lärare såg läslýftet som positivt och givande. Respondenterna fick bra respons av sina kollegor och de beskriver hur dessa träffar gav lärarna tid att diskutera språk och undervisning, vilket var tacksamt. Däremot får man inte heller bortse den försvårade attityd som hindrade praktiken. För det första visar resultatet att det upplevdes svårare att nå fram till vissa lärare, mer specifikt bland de praktisk/estetiska ämneslärarna, eftersom de inte såg någon vinst i att undervisa språk i sina ämnen. Detta är även ett dilemma som framkommer i Hesslow, Langelotz och Tyréns (2017) resultat där de praktisk/estetiska lärarna var svårare att nå fram till. För det andra upplevdes en svårighet att hålla lärarnas uppmärksamhet uppe och fånga deras intresse, vilket respondenterna främst trodde berodde på att deras möten var satta under sena eftermiddagar vilket innebar att lärarna i samband med detta var trötta. En annan möjlig påverkande faktor som blev synlig i resultatet är att lärarna inte själva valt att delta i denna satsning och att de därför inte heller var speciellt intresserade. Detta skiljer sig från vad Fälth et al. (2014) fann i sin studie vilket var att eftersom satsningen var obligatorisk gjorde lärarna det de skulle. Dessa attityder faller under kulturella-diskursiva arrangemang.

Ännu ett viktigt resultat var att tiden både togs upp som en möjliggörande och ett hindrande arrangemang. Att skolledningen beslöt att lägga undan tid enbart för lärarna att arbeta med läslýftet togs upp som ett möjliggörande arrangemang. Det var beslutat att de skulle ta sin tid och att lärarna därför också gjorde detta. Trots det var en återkommande ursäkt just tidsbristen. Lärare kände att de inte hade den tid de behövde och att de hellre lade sina arbetstimmar på att hålla elevkontakt, planera, genomföra och bedöma än att fortbilda sig. De tre sista punkterna är dock vad läslýftet går ut på, det vill säga att planera, genomföra och bedöma lektionerna.

Respondenterna i denna studie förklarade att målet var att genomföra två moduler per läsår där en modul tar ungefär 30 timmar, alltså 60 timmar sammanlagt per läsår. Läslýftet är alltså en satsning som sträcker sig under en längre period. Det råder olika meningar om huruvida intensitet är fördelaktigt för en satsning eller inte. I Fälth et al.'s (2014) studie framkom att en

intensitet bidrar till mer motiverade lärare. Att ha ett lägre tempo på en satsning som sträcker sig över en längre tidsperiod har emellertid visats ha bättre effekt än ett mer intensivt tempo (Katzir et al. 2013; Vess et al. 2018).

En möjlig faktor som kan ha påverkat att vissa lärare hade en hindrande attityd och använde tidsbrist som ursäkt kan vara brist i kommunikationen där lärarna inte kände att de hade fått veta i tid vad de skulle göra. I denna studie framkom inga bevis för att det brast i kommunikationen mellan de olika parterna utan är snarare en spekulering, men med bakgrund av resultatet hos Hesslow, Langelotz och Tyréns (2017) och Bordia et al.s (2004) som båda tar upp att parterna behöver eller vill vara informerade i god tid som en viktig faktor, skulle kunna tyda på att det brast i kommunikationen mellan skolledning, handledare och de medverkande lärare som använde denna typ av ursäkt.

Vad som underlättade och möjliggjorde praktiken utöver tiden var, enligt respondenterna, all det material som de hade tillgång till och skulle läsa sig in på. De angav skolverkets lärportal som en viktig källa till information och material där de olika modulerna finns tillgängliga även för allmänheten. De förklarade hur de även i efterhand har gått tillbaka och använt sig av modulernas material. Utöver det så fick handledarna även gå på handledarutbildning. Både tiden som gavs och all material som de hade tillgång till är materiella-ekonomiska arrangemang som möjliggör för lärarna och handledarna att utföra läslýftet på bästa sätt.

Läslýftet och lärportalen är skapade av skolverket men det är inte obligatoriskt att utföra läslýftet utan det beslutas av skolledningen på respektive skola. När man gör en utzoomning av praktiken synliggörs de sociala-politiska arrangemangen, hur rollerna är fördelade och när en inzoomning görs så synliggörs mer konkret hur de olika parterna förhåller sig till dessa. Handledarna fick i dessa fallen lämna intresseansökan för att bli handledare och rektorerna hade mer eller mindre inflytande vid valet av handledare. Resultaten i denna studie visar att det anses vara värdefullt och möjliggörande att rektorn är med och beslutar hur vissa saker ska gå till såsom till exempel att alla lärare på skolan ska delta i läslýftet och även att tid ska avsättas där det enbart arbetas med läslýftet.

Läslýftet har enligt tidigare forskning visat sig vara positivt för lärarnas undervisningspraktik, något som delvis framkommer i denna studie, då det lyfts fram att läslýftet snarare har förstärkt synen på hur undervisningspraktiken bör formas men det framkommer även att läslýftet har ökat medvetenheten om hur en av respondenterna själv som lärare kan arbeta och gå till väga för att anpassa undervisningen till elevernas behov.

Sammanfattningsvis finns det mycket i denna praktik som upplevs verka möjliggörande, försvårande eller också hindrande. Det finns flera möjliggörande arrangemang och praktiken ses i det stora hela som positivt, lärorikt och givande för undervisningen, men det är tydligt att handledarna även stötte på hinder som verkade försvårande inom praktiken, såsom idéer om att vissa ämneslärare inte behöver arbeta språkinriktat, eller att vissa lärare inte har tid att arbeta med satsningen. Därför är det viktigt att rektorn på skolan är bestämd i denna fråga, inte ger sig efter och samarbetar med handledarna för att få öka chansen till en mer effektiv satsning.

Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras valet av metod i förhållning till studiens syfte, huruvida lämplig metoden var för att bäst besvara syftet.

För att besvara frågeställningarna, 1) Vad var syftet med Läslyftet? 2) Vad anser respondenterna hindrade och möjliggjorde praktiken? och 3) Hur såg rollerna ut inom praktiken?, lämpar sig intervjuer bäst, speciellt den andra frågeställningen som specifikt efterfrågar respondenternas perspektiv, åsikter, tankar och resonemang. Praktikarkitekturen som ämnar att lyfta fram och synliggöra det som påverkar en praktik både positivt och negativt underlättade mycket vid analysen av det som framkom under intervjuerna.

Fördelen med intervjuer var att jag kom nära praktiken utifrån deltagarnas perspektiv och fick se den ur deras synvinkel. Dessutom var respondenterna från två olika kommuner som hade utfört samma satsning. En annan fördel med intervju som metod var att jag i efterhand kunde nå ut till respondenterna och be om ytterligare information eller be dem att förtydliga det som sagts. Det som gjordes för att stärka studiens giltighet var att det skickades ut en kompletterande skriftlig intervju i efterhand för att fylla de luckor som tyckte finnas, samt för att utveckla och fördjupa det som kan ha varit otydligt under intervjun.

Nackdelen med metoden i denna studie är att respondenterna är få och att resultaten därför inte går att generalisera. Att ha fler respondenter hade kunnat bidra till ett bredare resultat djupare resultat och större möjlighet att dra generella slutsatser, men då respondenterna var från olika kommuner så fick jag ändå ta del av hur samma praktik har upplevts på två skilda områden med olika typer av arrangemang. Dessutom var det de i denna studie strävades istället att gå på djupet och närma praktiken och respondenterna så gott som möjligt. För att ytterligare komma närmare har en kompletterande skriftlig intervju skickats i efterhand för att fylla de luckor som jag tyckte fanns, samt för att utveckla och fördjupa det som kan ha varit otydligt under intervjun.

Didaktiska konsekvenser

Syftet med svenskundervisningen är, enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, rev. 2018) bland annat att eleverna "... ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära." (s. 257). Som lärare har man som uppdrag att anpassas till varje elevs behov, men som lärare är man aldrig färdigutbildad. Det kommer ständigt ut ny forskning om hur undervisningen bör se ut och nya metoder för hur lärare bör lära ut. Detta resulterar i fortbildningar och kompetensutbildningar där man som lärare behöver uppdatera sig själv och sin undervisning. Både i tidigare forskning och i denna studie framgår det att satsningar som har gjorts för att förbättra lärarens undervisning har varit eller anses vara gynnsamma för elevernas läs- och skrivutveckling. I min framtida yrkesroll kommer jag därför att försöka ta till hänsyn till och respektera de satsningar som görs i ett syfte att utveckla och förbättra min undervisning. Tidsaspekten var en ursäkt som respondenterna tog upp trots att lärarna hade avlagd tid för satsningen. Därför kommer jag framöver vara mer uppmärksam på om det kan finnas andra bakomliggande orsaker till att denna ursäkt används både av mig själv och av andra kollegor, detta för att kunna åtgärda och arbeta förebyggande så att utvecklingen går framåt. Jag kommer även ta med mig att handledarskapet och kollegialt lärande har visat sig vara utvecklande för undervisningen och kommer därför försöka samarbeta med och ta lärdom av mina framtida kollegor.

Referenser

Bethune, K. (2017). Effects of coaching on teachers' implementation of tier 1 school-wide positive behavioral interventions and support strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 19(3), ss. 131–142. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177/1098300716680095> [09-04-2019]

Bordia, P., Hunt, E., Paulsen, N., Tourish, D. & DiFonzo, N. (2004). Uncertainty during organizational change: Is it all about control? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), ss. 345-365. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/13594320444000128> [09-04-2019]

Carlbaum, S., Andersson, E. & Hanberger, A. (2016). *Utvärdering av läsllyftet. Delrapport 2: Erfarenheter av läsllyftet*. Umeå: Umeå Universitet. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183db2/1537192996436/Laslyftet_utvardering_delrapport2.pdf [09-04-2018]

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.

Davidsson, B. (2007). Self report – att använda skrivna texter som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber. Ss. 70-81.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Forslund, M. (2013). *Organisering och ledning*. (2.uppl.) Stockholm: Liber AB.

Fälth, L., Gustavson, S., Svensson, I. & Tjus, T. (2014). Lärarnas erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie som syftar till att öka elevernas läsförmåga. *Anta Didactica Norge*. 8(1), ss. 1-15. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1100> [09-04-2019]

Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing, an Interdisciplinary Journal*. 26(1), ss. 1-15. Tillgänglig: <https://link-springer-com.lib.costello.pub.hb.se/content/pdf/10.1007%2Fs11145-012-9395-2.pdf> [09-04-2019]

Hesslow, E., Langelotz, L. & Tyrén, L. (2017). *Följeforskning i Läsllyftet, Kungsbacka 2016/17*. Högskolan i Borås. Tillgänglig: <http://hb.diva-portal.org/smash/get/diva2:1164319/FULLTEXT01.pdf> [04-04-2019]

Katzir, T., Goldberg, A., Joffe Ben Aryeh, T., Donnelley, K. & Wolf, M. (2013). Intensity vs. duration: comparing the effects of a fluency-based reading intervention, in after-school vs. summer school settings. *Journal of Education and Training Studies*. 1(2), ss. 61-73. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.143> [09-04-2019]

- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education, history, politics and practice*. Singapore: Springer Singapore.
- Kihlström, S. (2007a). Uppsatsen - examensarbetet. I Dimenäs, Jörgen (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber. Ss. 226-241.
- Kihlström, S. (2007b). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber. Ss. 47-56.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. (2011). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [04-04-2019]
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. I Mahon, K., Kemmis, S. & Francisco, S. (red.). *Exploring education and professional practice – Through the lens of practice architectures*. Singapore: Springer. ss. 1-30.
- Porras, J. I., & Robertson, P. J. (1992). Organizational development: Theory, practice, and research. I *Handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3, 2nd ed.* Palo Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Skolverket (2019a). *Från vardagsspråk till ämnesspråk*. Skolverket: Lärportalen. Tillgänglig: <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Förskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak> [28-02-2019]
- Skolverket (2019b). *Läslyftet i skolan*. Skolverket: Stockholm. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan> [09-03-2019]
- Skolverket (2019c). *Modulerna för skolan*. Skolverket: Lärportalen. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/#/1_arbeta/1_sa_fungerar_modulerna-skolan/ [02-03-2019]
- Teemant, A., Wink, J. & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*. 27. ss. 683-693. Tillgänglig: <https://www-sciencedirect-com.lib.costello.pub.hb.se/science/article/pii/S0742051X10001988> [09-04-2019]
- Troyer, M. (2017). Teacher implementation of an adolescent reading intervention. *Teaching and Teacher Education*. 65. ss. 21-33. Tillgänglig: <https://www-sciencedirect-com.lib.costello.pub.hb.se/science/article/pii/S0742051X1630258X> [09-04-2019]
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: giving every student the chance to succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.

Vess, S., Begeny, J., Norwalk, K. & Ankney, R. (2018). Tier 2 reading fluency interventions with middle school students: a comparison of the HELPS-SG program and a teacher-directed evidence-based intervention. *Journal of Applied School Psychology*. 34(4), ss. 316-337.
Tillgänglig: <https://www.tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/abs/10.1080/15377903.2018.1443985> [09-04-2019]

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Johannesos: MTM

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

FRÅGOR

Vill du berätta lite om läsllyftet?

Hur jobbade ni på din kommun med läsllyftet? Under hur lång tid sträckte sig detta?

FÖLJDFRÅGOR

Du var ju handledare vill du berätta lite mer om det.

Hur upplevde du handledarskapet?

Läsllyftet är en kompetensutveckling från skolverket, vilket stöd fick du som handledare?

Finns material som jag kan få ta del av som du använde när du var med i läsllyftet.

Hur jobbade du med dina kollegor? Hur upplevde du det?

Kunde ni utvärdera läsllyftet, vad fick ni för resultat? Vad tror du möjliggjorde eller hindrade resultat hos eleverna? Vad hade kunnat göras bättre tror du?

Bilaga 2

Skriftlig uppföljningsintervju (med små modifieringar för de olika respondenterna)

Har läsflyftet ändrat din syn på undervisning? På vilket sätt?

Hur implementerade du själv detta i klassrummet. Vad gjorde ni rent praktiskt i klassrummet?
Vad påverkade mest ditt arbetssätt?

Vad motiverade dig mest att genomföra Läsflyftet?

Vill du berätta lite om hur eleverna påverkades av denna satsning? Såg ni önskad effekt hos eleverna?

Bilaga 3

Tabeller som användes vid sammanställningen av intervjuerna för att underlätta och förtydliga under vilka arrangemang de olika antaganden faller under.

Sayings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande

Doings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande

Relatings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande

Bilaga 4

Exempel på hur tid både faller under både *sayings* och *doings*.

Sayings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande
		men det är ju inte alla som jublar. det är väl därför, det tar ju ändå alltid kraft och tid att lära sig nytt.	vi har inte någon tid över som lärare
			vi har ju inte tid med det här

Doings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande
	Ledningen lägger undan tid		
	ne men den tiden är, man kan inte boka in någonting annat då		

Relatings	Möjliggörande	Försvårande	Hindrande

Bilaga 5

Missivbrev

Hej!

Jag heter Teuta Shabani och studerar min sista termin till ämneslärare Vid Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Under denna termin ska vi genomföra vårt examensarbete där ett valt område ska undersökas. Jag har valt att fokusera på läsning och satsningar som har gjorts där intentionen har varit att öka läsningsförmågor bland eleverna. Jag har valt att utföra intervjuer och undrar ifall Ni vill medverka.

Det är viktigt at Ni vet att denna undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

Hoppas Ni vill medverka!

Med vänlig hälsning,

Teuta Shabani



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se