Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen

Inriktning gymnasienivå

Kollegialt lärande – framgångsfaktor för skolutveckling?

En observationsstudie av Läslyftet

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2018

Handledare: Anders Ohlsson

Examinator: Bibi Jonsson

Författare: Madelene Karlsson och Johanna Jibert

Abstract

I denna studie har vi observerat det kollegiala lärandet i två lärarlag som deltagit i fortbildningsinsatsen Läslyftet. Vid tillfället för våra observationer arbetade de båda lärarlagen med delen *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt* i modulen *Analysera och kritiskt granska*. Observationerna analyserades utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt som kompletterades med sociokulturell teori och forskning om kollegialt lärande.

Studien visar att Läslyftets material samt den heterogena gruppsammansättningen bidragit till att både främja och delvis utmana det kollegiala lärandet. Dessa påverkande faktorer kom till uttryck genom ett tryggt och tillåtande arbetsklimat, utvecklandet av ett gemensamt språk, en tilltagande vi-känsla och en vilja att lära tillsammans. Även försvårande omständigheter kom till uttryck så som spår av en individualistisk tradition samt brister i Läslyftets material och utformning.

Nyckelord: kollegialt lärande, Läslyftet, gymnasieskola, svenskämnet.

Innehållsförteckning

1. Inledning 1
1.1 Läslyftet 2
2. Syfte 4
3. Forskningsbakgrund 4
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande 4
3.2 Skolutveckling och kollegialt lärande som kompetensutveckling 5
3.3 Tidigare forskning om Läslyftet 9
3.4 Konklusion och problemprecisering 12
4. Metod och material 13
4.1 Observation som metod 13
4.2 Urval 14
4.2.1 Modulen Analysera och kritiskt granska 16
4.2.2 Del 4: Ta ställning – elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt 16
4.3 Observationsschema och analys av material 17
4.4 Diskursanalys 19
4.5 Förförståelse och etiska överväganden 20
5. Empiri och analys 23
5.1 Vi lärare 23
5.2 Vi lärare vs. eleverna 32
5.3 Vi lärare vs. Skolverket 35
5.4 Svensklärare vs. icke-svensklärare 39
6. Sammanfattning och slutdiskussion 45
7. Referenser 56
Bilagor 62

Tack till …

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till vår handledare Anders Ohlsson som från första stund visat engagemang för vårt examensarbete, för den konstruktiva kritiken och kompetenta handledningen. Vi vill även rikta ett stort tack till familj och vänner för ert tålamod och positiva ord. Sist men inte minst vill vi tacka de lärare som med öppna armar låtit oss observera deras arbete i Läslyftet. Utan er hade det inte blivit någon uppsats.

1. Inledning

År 2000 genomförde PISA (Programme for International Student Assessment) sin första mätning av 15-åringars förmågor inom fyra kunskapsområden: matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning. Studien har sedan dess genomförts vart tredje år med syftet att ”undersöka i vilken grad [...] femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden” (Skolverket 2005). I de tidigaste mätningarna presterade svenska elever högre än genomsnittet, men därefter sjönk deras resultat kraftigt. Nedgången var särskilt omfattande mellan 2009 och 2012 då Sverige för första gången hamnade under det internationella medelvärdet i samtliga tre kunskapsområden (Skolverket 2013a). I kunskapsområdet läsförståelse var det nästan en femtedel av de svenska eleverna som inte nådde upp till basnivån, vilket är en nivå som enligt OECD kan ses som en förutsättning för det fortsatta lärandet (Utbildningsdepartementet 2013:4–5). Sedan dess har oron för svenska elevers sjunkande skolresultat och bristande läsförståelse varit ett aktuellt ämne för debatt.

Den sjunkande resultatutvecklingen är en av anledningarna till att regeringen 2013 beslutade om en satsning på lärares fortbildning, en satsning som främst skulle fokusera på att ge lärare redskap och ökad kunskap om arbetet med elevers läs- och skrivutveckling (Utbildningsdepartementet 2013:1, 4). Satsningen fick namnet Läslyftet och startades hösten 2015 (Skolverket 2015). Den första omgången riktades till lärare i grundskolan och året därpå var det dags för gymnasieskolan (Edvardsson 2016). Satsningen bygger på kollegialt lärande, vilket innebär att lärare lär i samtal med kollegor och med stöd av en handledare (Åsén Nordström 2017:12). Målet är att ”ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga med syfte att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga” (Utbildningsdepartementet 2013:1). Arbetet med Läslyftet ger på så vis Skollagens centrala begrepp *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* en självklar plats i planeringen av och reflektionen om undervisning. [1]

Att lära tillsammans genom kollegialt lärande är ingen ny företeelse, men har de senaste åren lyfts fram i forskningen som en framgångsfaktor när det gäller skolutveckling (Åsén Nordström 2017:12). Dock finns det kritiska röster. Langelotz förklarar att kollegialt lärande många gånger

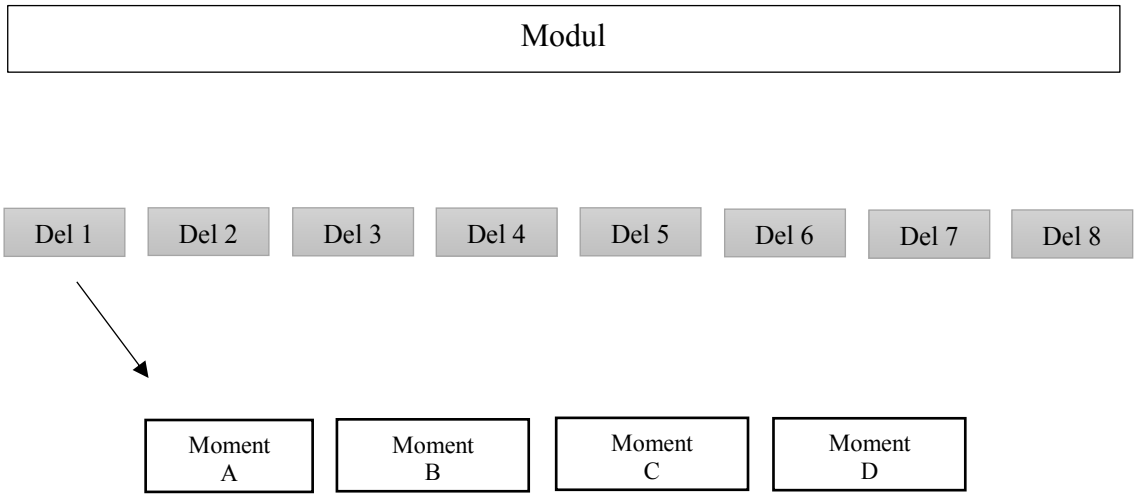
[1] Med vetenskaplig grund menas att metoderna som används är grundade i forskning, medan beprövad erfarenhet menas att lärares erfarenhetsmässiga yrkesprofession dokumenteras och sprids kollegialt (SKL 2015).

ska svara för hur problemen i den svenska skolan ska lösas, utan att man ifrågasätter vilket lärande och vilka effekter som är möjlig att skapa kollegor emellan (Langelotz 2017:129). Mot denna bakgrund vill vi därför undersöka det kollegiala lärandets praktik med utgångspunkt i Läslyftet.

1.1 Läslyftet

Som tidigare nämnts är syftet med Läslyftet att genom kollegialt lärande fortbilda lärare i elevers läs- och skrivutveckling och lärande. Läslyftet för gymnasieskolan är indelat i elva olika moduler [2] och materialet och modellerna i dessa moduler är framtagna av olika högskolor och universitet i samråd med Skolverket (Skolverket 2017:6).

Som bilden nedan illustrerar är varje modul indelad i åtta olika delar, vilka en lärargrupp arbetar med i en given ordning.



I varje del ingår alltid en artikel, och i vissa fall även filmer och ljudklipp, där aktuell och relevant forskning för delens syfte presenteras. Vidare är varje del i modulen uppdelad i fyra moment (Skolverket 2017:5). I moment A ska den enskilda läraren *individuellt förbereda* sig genom att läsa, föra anteckningar och reflektera kring materialet. Dessa anteckningar fungerar sedan som underlag för *det kollegiala samtalet* i moment B som leds av en handledare. Syftet med moment B är att diskutera materialet, samt att gruppen gemensamt ska planera och

[2] Samtliga moduler för gymnasieskolan finns tillgängliga på den gemensamma Lärportalen (http://larportalen.skolverket.se).

förbereda en lektion. I instruktionerna för moment B presenteras också förslag på hur lärarna kan utforma undervisningen och hur lektionen kan gå till. I moment C ska varje lärare *utföra en lektion* som diskuterats fram och planerats i moment B. I det här momentet betonar instruktionerna vikten av att notera det som fungerar och inte fungerar, samt om elevers lärande på något vis blev synligt för läraren. I det sista momentet, moment D, sker en *gemensam uppföljning* av undervisningen, och diskussionerna ska grunda sig i lärarnas reflektioner och anteckningar om vad som fungerade bra samt vad som fungerade mindre bra. Vidare är det meningen att dessa erfarenheter ska användas i framtida planeringar och förberedelser av undervisningen. [3] Arbetet med varje del i modulen tar cirka två veckor att genomföra (Skolverket 2017:15).

Valet av modul och vilka lärare som ska gå Läslyftet görs efter att skolan har gjort en utvärdering om vad som behöver förbättras och utvecklas på skolan. För det läsår som skolan sedan får statsbidrag för ska de genomföra två moduler – en per termin (Skolverket 2017:15).

[3] All information om modulerna finns på https://larportalen.skolverket.se/#/.

2. Syfte

Studien syftar till att undersöka hur lärare i textrika och teoretiska ämnen på gymnasieskolan, med särskilt fokus på svensklärare, arbetar med delen *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt* i modulen *Analysera och kritiskt granska* som ingår i Läslyftet. [4] Att vi särskilt fokuserar på svensklärare beror på att Läslyftet från början främst var riktat till lärare som undervisar i ämnet svenska (Utbildningsdepartementet 2013:1), men också för att Läslyftets innehåll har tydliga kopplingar till svenskämnets kurser. Genom att följa hela arbetsgången i en lärargrupp, från moment A till D, vill vi fördjupa oss i vilken kunskap som är möjlig att uppnå genom kollegialt lärande. Vår avsikt är att undersöka hur kollegialt lärande kan innebära både möjligheter och utmaningar vilka blir synliga i läraryrkets praktik. Studiens frågeställning presenteras i anslutning till tidigare forskning, under avsnitt 3.4 Konklusion och problemprecisering.

3. Forskningsbakgrund

I denna del presenteras vetenskaplig litteratur och vetenskapliga studier som är relevanta för vår undersökning. [5] Avsnittet inleds med teoretiska utgångspunkter utifrån ett sociokulturellt perspektiv (3.1). Därefter behandlas skolutveckling och kollegialt lärande som kompetensutveckling (3.2) samt tidigare forskning om Läslyftet (3.3). Avsnittet avslutas med en preciserad problemformulering (3.4).

3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt hos ryske psykologen Lev Vygotskij som formulerade sina idéer om mänsklig utveckling i början av 1920- och 1930-talen i dåvarande Sovjetunionen (Säljö 2000:48). Vygotskij menade att lärandet inte enbart sker hos den enskilda individen, utan att kunskap blir till i ett socialt sammanhang (Partanen 2007:12; Dysthe 2003:41). I ett sådant socialt sammanhang besitter människor olika kunskaper och kombinationen av dessa kunskaper behövs för att få en så fullständig förståelse som möjligt. På grund av denna kunskapsuppdelning måste lärandet vara socialt (Dysthe 2003:44). Vidare

[4] Den specifika modulen och dess tillhörande del som är föremål för denna studie presenteras utförligt under avsnitt 4.2 Urval.

[5] I detta avsnitt är det inte vår avsikt att presentera all forskning som gjorts inom ämnet. Istället har vi valt att begränsa oss till den forskning som kan relateras till vårt material.

betonar perspektivet kommunikationen mellan människor och språket som det allra mest betydelsefulla redskapet för att konstruera kunskap. Genom att vi deltar i olika diskurssamhällen, dvs. olika sociala sammanhang får vi kunskap om hur vi ska använda språket, och med hjälp av språket kan vi påverka andra som för kunskapen vidare. På så sätt bidrar språket till att forma oss som individer och andra (Dysthe 2003:48; Säljö 2000: 22). Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande intresserar man sig för hur den enskilde i samspel med andra tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser, men också hur den kollektiva kunskapen återskapas och behärskas av den enskilde (Säljö 2000:18). Tänkande och kommunikation separeras inte i det sociokulturella perspektivet utan det är i interaktionen med andra människor som den enskilde lär sig nya sätt att tänka och agera (Säljö 2000:115). Tänkandet uppfattas som en kollektiv process som äger rum mellan människor när de deltar i sociala interaktioner, och det är i detta samspel i till exempel konversationer mellan människor som mening skapas (Säljö 2000:108). För att förstå hur lärande och utveckling sker, för både den enskilde och kollektivt, är kommunikation mellan människor det centrala (Säljö 2000:232).

Genom att kommunicera med andra kan vi ta del av deras tankar, resonemang och tolkningar, och på så sätt kan problem och frågor ses från olika perspektiv. Vidare blir lösningarna och förståelsen för dessa problem tillgängliga för alla som deltar i kommunikationen (Säljö 2000:114). Språket hjälper oss att dela med oss av kunskap och tala om världen, och på så sätt få nya insikter och kunskaper. Kunskapen är inte begränsad till enbart det vi själva upplevt utan språket gör att vi kan använda oss av, och föra vidare, både egna och andras erfarenheter (Säljö 2000:232).

3.2 Skolutveckling och kollegialt lärande som kompetensutveckling

Skolutveckling är ett brett begrepp som på ett övergripande plan avser en kvalitetsförbättring i skolans verksamhet. Exempelvis handlar det om att man medvetet implementerar kunskaper och förändringar som kan omfatta hela eller vissa delar av den dagliga verksamheten (Scherp & Scherp 2007:41). I dessa sammanhang är begreppen *top down* och *bottom up* vanligt förekommande för att beskriva vilken aktör som initierar kvalitetsförbättringen. Med det förstnämnda begreppet menas att en reform bestäms uppifrån, dvs. av myndigheter och politiker, medan en bottom up-strategi innebär att lärarna själva, utifrån de behov som finns i den egna verksamheten, bidrar till och tar fram relevant forskning (Rapport från riksdagen 2012/13: RFR10).

Utifrån ett top down-perspektiv är Skolverket en stark maktfaktor eftersom de har företrädesrätt om vilken forskning som ska användas i skolsammanhang (Brännström, Magnusson & Söderling 2015:3). Genom åren har det riktats stark kritik mot att reformer av olika slag styrs uppifrån, dvs. av någon annan än lärarna själva, vilket därmed resulterar i att de inte grundar sig i den enskilda skolans behov (Kroksmark 2010:10; Timperley 2013:35). I ljuset av denna kritik förespråkas ett bottom up-perspektiv för att på bättre sätt ta hänsyn till skolans lokala kontext vilket därmed gör att metoderna förankras i den aktuella verksamheten (Larsson & Löwstedt 2014:192; Kornhall 2014:109). Att formulera *ett* svar på hur en skola bäst ska utvecklas kan omöjligt fungera för alla (Larsson & Löwstedt 2014:214).

Håkansson & Sundberg nyanserar bilden och förklarar att det förvisso är sant att varje insats måste förankras i den skolans kontext som reformen ska implementeras i. Det är dock inte sant, förklarar författarna, att ett bottom up-perspektiv automatiskt bidrar till framgång (Håkansson & Sundberg 2016:259). De framhåller att strategierna inte är idealiska som självständiga metoder för att åstadkomma goda resultat. Istället lyfter författarna betydelsen av att det finns en balans mellan strategierna eftersom den ena inte bör utesluta den andra. Det gäller dock att i första hand inte betrakta läraren som en passiv mottagare. Forskningen måste samproduceras av aktörer på både makro- och mikronivå för att på så sätt åstadkomma förbättringar gällande skolutveckling (Håkansson & Sundberg 2016:154–155). Centralt för skolutveckling är att inte bara förse skolan med forskning utan också bygga in forskning som en del av yrkespraktiken (Håkansson & Sundberg 2016:150). Utifrån detta perspektiv har forskare betonat strategier som rör kollegialt lärande som medel för framgångsrik skolutveckling (Håkansson & Sundberg 2016:208). Tidigare har läraryrket till stor del präglats av en privatiserad praxis, dvs. varje enskild lärare utför sin undervisning bakom stängda dörrar (Bjørndal 2005:88). I flera avseenden är lärarprofessionen fortfarande ett isolerat arbete där lärare med utgångspunkt från sina personliga erfarenheter utvecklar egna teorier om hur undervisning bör genomföras, och teorierna förblir just personliga eftersom de inte granskas kollegialt (Timperley 2013:9). Ohlsson påtalar att både nationell och internationell forskning visar att samarbete mellan lärare i skolan ofta möter motstånd, vilket i sin tur pekar på att den individualistiska traditionen inom läraryrket är svår att förändra (Ohlsson 2004:17). På senare tid har det dock lagts en betydande vikt vid olika former av pedagogiskt utvecklingsarbete vilket bidragit till att bilden av det individuella lärararbetet har förändrats (Bjørndal 2005:88). Forskning har visat på vikten av att pedagoger utvecklar ett samarbete genom kollegialt lärande där de gemensamt utforskar och

utvecklar undervisningen. Det gemensamma lärandet kan därmed leda till att minska skillnaderna i undervisningen och främja en mer likvärdig utbildning, och på så sätt kan elevers studieresultat påverkas på ett positivt sätt (Håkansson & Sundberg 2012:271; Håkansson & Sundberg 2016:221; Hattie 2012:92).

I den internationellt uppmärksammade forskningsöversikten *Visible learning* öppnade John Hattie upp för en debatt kring evidensbaserad kunskap, vilket kom att leda till att den svenska staten uppmärksammade behovet av forskning i klassrummet (Kornhall 2014:164). Hattie framhåller bland annat betydelsen av att lärare lär sig genom att tala med varandra om sin undervisning. Avgörande är att de utbyter kritiska reflektioner vilket på så sätt kan påverka elevers lärande positivt (Hattie 2012:96–97). Även Timperley visar på styrkan i att konstruera kunskap i ett socialt sammanhang med hänvisning till sin egen forskning, och förklarar att i de fall där elevers studieresultat förbättrats hade lärarna fått möjlighet till att lyfta sina idéer tillsammans med kollegor (Timperley 2013:74–75).

De senaste åren har Skolverket lyft fram betydelsen av det kollegiala lärandet vilket resulterat i olika lärarlyft (Åsén Nordström 2017:12), till exempel Läslyftet och Matematiklyftet. Begreppet *kollegialt lärande* kan beskrivas som ett paraplybegrepp för olika former av professionsutveckling där kollegor genomför ett strukturerat utvecklingsarbete och därigenom tillägnar sig kunskaper för att utveckla undervisningen. Centralt i arbetet är att lärare på ett organiserat sätt ger varandra respons i genomförandet av olika uppgifter med stöd av en handledare, och är alltså inte synonymt med att en grupp lärare själva sitter och pratar (Skolverket 2013b:26). Det kollegiala lärandet har från början ett uttalat syfte att utveckla lärarnas lärande genom att de kritiskt granskar sitt eget och andras arbeten och därmed ger varandra konstruktiv återkoppling (Skolverket 2018). Håkansson & Sundberg förklarar att det enligt forskare inte finns någon bestämd definition av begreppet, samtidigt som det har skapats en internationell uppfattning av att kollegialt lärande innebär att deltagarna "gemensamt delar och kritiskt undersöker sin egen praktik på ett kontinuerligt, reflekterande, samarbetande, inkluderande, lärandeorienterat och utvecklingsinriktat sätt" (Håkansson & Sundberg 2016:208).

Det finns idag ett starkt vetenskapligt stöd i uppfattningen att det kollegiala lärandet är en av de viktigaste framgångsfaktorerna för skolutveckling. Genom att tillsammans diskutera

undervisningssituationer, lyfta fram reflektioner om vad som fungerade bra och mindre bra gällande sin egen och andras undervisning läggs grunden till en förbättring av undervisningen (Åsén Nordström 2017:10–11). En betydande faktor är att de reflekterande samtalen också är förståelseorienterade, vilket inte primärt innebär att deltagarna enbart uttrycker sina åsikter. För att det ska ske en kommunikativ bearbetning, förklarar Ohlsson, kan människor inte enbart hålla med varandra, utan måste kunna dela med sig av sina egna tankar för att förstå varandras resonemang och därmed utvecklar ett gemensamt reflekterande samtal (Ohlsson 2004:97–98). En viktig förutsättning för att det kollegiala lärandet ska lyckas är dock att samtalen genomsyras av ett respektfullt bemötande. Skuld och skam är inte framgångsfaktorer som främjar lärandet (Timperley 2013:90), utan samtalen måste ske i en trygg miljö där misstag välkomnas som en möjlighet för lärande (Hattie 2012:39; Tjernberg 2013:195).

Det finns även forskning vad gäller det kollegiala lärandet i den svenska utbildningskontexten. Exempelvis beskriver Langelotz tre empiriska studier som hon själv medverkat i. I den första studien beskrivs ett lärarlag i en grundskola som följde en kollegial grupphandledning i nio steg. De två andra studierna är i skrivande stund pågående projekt där författaren följer ett lärarlag inom vuxenutbildningen Komvux och en grupp lärare från grundskolan som medverkar i Läslyftet. Den första studien visade att den kollegiala handledningen främst bidragit till att lärarna fick ett gediget inflytande vilket i förlängningen gjorde att ett gott samarbete utvecklades. Samtidigt visade resultatet på det kollegiala lärandets komplexitet, vilket också bidragit till disciplinering och stigmatisering på både individ- och gruppnivå (Langelotz 2017:10–11). Författaren beskriver hur en lärare vid återkommande tillfällen utsattes för tillrättavisningar av övriga i lärarlaget. Författaren förklarar att det därmed skapades ett underförstått antagande om den aktuella lärarens oförmåga att undervisa (Langelotz 2017:112–113). Att lärares agerande värderas kan bero på Skolverkets beskrivning av det kollegiala lärandet som lyfter fram den kritiska granskningen, vilket kan tolkas som att lärarna ska kritisera varandra istället för att synpunkterna ska fungera som underlag för diskussion (Assarson 2015:107).

Tjernberg (2013) har bland annat undersökt vilka faktorer som främjar lärarnas lärande. På den aktuella skolan delade lärarna med sig av sina kunskaper och erfarenheter, vilket bidrog till gemensam reflektion (Tjernberg 2013:204–205). Vidare har betydelsen av ett gemensamt yrkesspråk trätt fram på skolan där undersökningen skett, vilket skapade möjlighet för lärarna

att skaffa sig en gemensam förståelse för undervisningen. Studien visade också på att samarbetet mellan olika ämnen var betydelsefullt (Tjernberg 2013:195). Även Maars visar i sin undersökning att det finns fördelar med att arbetslagens deltagare har olika ämnesprofessioner eftersom det öppnar upp för ämnesöverskridande arbetssätt. Det ämnesöverskridande arbetssättet bidrog till att lärarna kunde följa sina elever och se hur de presterade i olika ämnen (Maars 2016:27). Detta är även något som Scherp & Scherp lyfter fram och poängterar vikten av att arbetslagen är sammansatta av lärare med gemensamma elever, vilket kan bidra till att en bra lär- och utvecklingsmiljö skapas på skolan (Scherp & Scherp 2007:12). Om lärare ser skolan som en helhet främjar detta ett gemensamt arbete där lärare kan utbyta erfarenheter med varandra (Larsson & Löwstedt 2014:208). Det är dock av stor betydelse att det finns tillräckligt med tid för det gemensamma arbetet samt att den kunskap lärarna ska tillägna sig är relevant för deras egen undervisning (Tjernberg 2013:210). Tidsaspekten lyfts även fram av Assarson som poängterar att tillräckligt med tid är en nödvändighet för att de projekt som startas i skolorna ska få effekt på undervisningen (Assarson 2013:108).

Avslutningsvis diskuterar Larsson (2018) att det finns en risk att begreppet kollegialt lärande kan förlora sin betydelse om det ständigt används utan närmare eftertanke och därmed blir synonymt med alla former av samarbeten i en skola. Författaren framhåller att kollegialt lärande inte bara innebär att lära tillsammans med kollegor; det innebär också att lärandet leder till en gemensam förståelse och kunskap. På så sätt kan också verksamhetsutvecklingen bidra till att förverkliga de mål som finns formulerade i skolans läroplan (Larsson 2018).

3.3 Tidigare forskning om Läslyftet

I en rapport har Carlbaum, Andersson & Hanberger (2017) på uppdrag av Skolverket utvärderat Läslyftet i sin helhet för gymnasieskolan under läsåret 2016/2017, vilken skedde i form av webbaserade enkäter. Rapporten innehåller sammanställningar av huvudmäns, rektorers, handledares och lärares erfarenheter av Läslyftet (Carlbaum et al. 2017:3, 8). Den webbaserade enkäten till lärare bestod av 27 frågor. Eftersom den här studien är avgränsad till att enbart undersöka lärares arbete med Läslyftet har vi endast använt den del av utvärderingen som presenterar lärarnas sammantagna bedömning av Läslyftet, hur de uppfattat arbetsmodellen, materialet och de kollegiala samtalen.

Enligt undersökningen deltog 2243 lärare i Läslyftet 2016/2017, och av dessa besvarade 55 % enkäten. Svensklärare utgjorde 19 % av de lärare som svarade, vilket utgjorde den största gruppen. Rapporten visade att majoriteten av lärarna var nöjda med Läslyftet (Carlbaum et al. 2017:10, 48–49). Läslyftet fick i rapporten högst betyg av de lärare som har mest undervisning i svenska och i svenska som andraspråk och av de lärare som redan arbetar med språk-, läs och skrivutveckling kontinuerligt. Hur länge lärarna arbetat som lärare spelade också roll för hur nöjda de var med Läslyftet. De lärare som inte arbetat längre än två år, och de lärare som varit yrkessamma mer än tjugo år var minst nöjda med satsningen. Även de lärare som svarade att de var motiverade att börja arbeta med Läslyftet gav satsningen en positiv bedömning (Carlbaum et al. 2017:49).

Utvärderingen visade även hur lärarna uppfattade arbetstempot i Läslyftet, men det uttrycktes delade meningar. Nästan hälften ansåg att arbetet varit för intensivt, medan drygt hälften ansåg att det gått i lagom takt. Majoriteten av lärarna svarade att de haft tillräckligt med tid att arbeta med både moment A, moment B bortsett från lektionsplaneringen, och moment D. Här svarade majoriteten att de läst artiklarna och deltagit på de kollegiala träffarna varje gång. Av lärarna som svarade på undersökningen var det hälften som ansåg att de hade tillräckligt med tid att planera en lektion i moment B och enbart 28 % av lärarna ansåg att de haft tillräckligt med tid till genomförandet av lektionen, det vill säga moment C. Enbart 18 % menade att de varje gång genomfört de planerade lektionerna med eleverna (Carlbaum et al. 2017:51–52). Svårigheterna med att genomföra lektionerna har enligt de öppna svaren i enkäten berott på att Läslyftet har haft för högt tempo, samt att mycket annat ska hinnas med och att planeringen redan är bestämd innan man börjar med Läslyftet. De nationella proven på våren var också en orsak till att lärarna inte hann genomföra undervisningsaktiviteten (Carlbaum et al. 2017:52).

Lärarnas bedömning av de kollegiala samtalen var sammanfattningsvis positiv. Majoriteten ansåg att samtalen varit välplanerade och haft ett tryggt klimat, samt att de bidragit till att lärarna fått idéer och kunskaper (Carlbaum et al. 2017:56). Utvärderingen pekade också på att många av lärarna betraktade det kollegiala samtalen som en av fördelarna med Läslyftet (Carlbaum et al. 2017:57). Utvärderingen visade även hur lärarna uppfattade det kollegiala samtalet beroende på hur läslyftsgruppens sammansättning såg ut. Resultatet visade att en del av informanterna ansåg att det var givande att träffa lärare från andra arbetslag och ämnen, eftersom de kollegiala samtalen då bidrog till att lärarna fått nya lärdomar. Andra lärare ansåg att det skulle varit mer fördelaktigt om läslyftsgrupperna hade varit sammansatta av lärare med

samma ämnestillhörighet, eftersom modulerna då skulle passa bättre för lärarnas undervisning. En förklaring till att de kollegiala samtalen i vissa sammanhang inte skapat någon ny kunskap för lärarna kan enligt utvärderingen bero på lärarnas ämnestillhörigheter och/eller tidigare erfarenheter (Carlbaum et al. 2017:57–58).

Gemensamt för bedömningen av alla moduler var att flera lärare, framförallt de som undervisar i svenska, svenska som andraspråk eller är speciallärare/specialpedagoger, ansåg att stora delar av materialet inte presenterade något nytt utan att innehållet var känt sedan tidigare. Det fanns också synpunkter på att texterna höll för låg nivå. I kommentarerna fanns även synpunkter som gick ut på att modulerna, samt dess olika delar, liknande varandra och att mycket av innehållet upprepades. Utvärderingen visade också att svensklärare och lärare i svenska som andraspråk ansåg att modulerna riktade sig till övriga ämnen än språkämnen, och de sistnämnda hade en motsatt uppfattning (Carlbaum et al. 2017:61–62).

Förutom utvärderingen som nämnts ovan finns det flera examensarbeten som fokuserar på Läslyftet. Exempelvis har Göransson & Gielow (2016) vid fyra tillfällen observerat Läslyftet i sin helhet, dvs. från moment A till D ur en specifik del i en av Läslyftets moduler för grundskolans tidigare år. Resultatet visade att lärarna, genom kollegialt lärande, till viss del fått förutsättningar att förstå och använda sig av materialet i praktiken (Göransson & Gielow 2016:25). Andra examensarbeten har fokuserat på att enbart intervjua lärare från olika årskurser. Dessa visar bland annat att kollegialt lärande varit en styrka vilket bidragit till att lärarna utvecklat ett gemensamt yrkesspråk (Kjellsson 2017:13; Mavraj & Xhemaili 2017:49). Vidare förklarar andra studier att det kollegiala lärandet är en stor fördel med Läslyftet, då lärarna har fått möjligheter att reflektera och diskutera sin undervisning och materialet med sina kollegor (Svenonius 2017:27–28; Öberg 2017:28). En ytterligare styrka har lyfts fram av Bard & Ballin som visar att Läslyftets material bidragit till att klyftan mellan forskning inom läs- och skrivutveckling, den beprövade erfarenheten och tillämpningen av denna i klassrummet har minskat. Författarna förklarar att samtidigt som Läslyftet har bidragit till att förtydliga språkets betydelse i alla ämnen, menar de att innehållet i modulerna måste anpassas till specifika ämnesprofessioner (Bard & Ballin 2017:32, 50). Även Mavraj & Xhemaili pekar på det faktum att olika ämnesprofessioner i läslyftsgrupperna medförde en frustration samtidigt som det också var en styrka (Mavraj & Xhemaili:49).

En annan svårighet med Läslyftet är att informanterna ansåg att tiden var begränsad då lärarna behövt tid till att genomföra läslyftsmomenten i sin helhet (Kjellsson 2017:20; Mavraj & Xhemaili 2017:59; Svenonius 2017:26). Ytterligare svårigheter som lyfts fram är att forskningen som presenteras i materialet känns förenklad och ger på så sätt ett för stort tolkningsutrymme (Göransson & Gielow 2016:28, 30). Vidare visar författarnas resultat att det uppstår problem när beslut tas uppifrån, exempelvis från politiker och myndigheter som ofta inte har någon insyn i skolans verklighet. Därmed blir det också problematiskt när regeringen beslutat om det material som ska ingå i Läslyftet som dessutom ska vara tillgängligt för alla lärare över hela landet (Göransson & Gielow 2016:32).

3.4 Konklusion och problemprecisering

Mot bakgrund av den tidigare forskning om Läslyftet relaterad till kollegialt lärande som presenterats ovan står det klart att det har forskats en del inom området. Till största del har forskningen fokuserat på att undersöka lärares *uppfattningar* om hur Läslyftet har fungerat genom intervjuer och webbaserade enkäter, samt hur arbetet med specifika moduler har fungerat. Endast ett fåtal studier har inriktat sig på hur det kollegiala lärandet praktiskt fungerar utifrån en specifik modul i Läslyftet – ett område som vi vill fördjupa oss i med denna studie.

Med särskilt fokus på svensklärare vill vi besvara följande frågeställningar:

- Vilka insikter och kunskaper uppnås i de lärarlag som arbetar med Läslyftets material?
- Hur fungerar kollegialt lärande inom ramen för Läslyftet? Vilka är möjligheterna och utmaningarna med denna metod för kompetensutveckling, och hur kommer detta till uttryck?

4. Metod och material

I detta avsnitt presenteras de metodval som gjorts vid genomförandet av undersökningen. Den första delen handlar om observation som metod, och därefter följer en beskrivning av vilka urval som gjorts. Urvalet är i sin tur uppdelat i två underkategorier som berör vilken modul i Läslyftet som är central samt vilken specifik del som skolorna vid tillfället för våra observationer arbetade med. Därefter beskrivs den metodiska ansatsen diskursanalys och avslutningsvis finns en diskussion av vår förförståelse och etiska överväganden.

4.1 Observation som metod

För att kunna besvara studiens frågeställning har vi valt observation som metod eftersom den ger ”tillgång till *sociala situationer* som de som befinner sig däri inte själva först har tolkat” (Tjora 2012:34). För studiens syfte är det mest relevant att undersöka själva arbetspraktiken snarare än hur lärarna berättar om den, vilket skulle varit fallet om intervju använts. Med observation som metod menas att undersökningen bygger på en visuell evidens som härrör från händelser när de inträffar i verkliga situationer ute på fältet. Det innebär alltså att observationen sker i situationer som skulle ha ägt rum oavsett om undersökningen hade genomförts eller inte. Ambitionen är att fånga det som observeras såsom det normalt skulle inträffa, och forskaren försöker i största möjliga mån att undvika att störa den naturliga miljön (Denscombe 2016:293–294).

Fördelen med att använda sig av observation som metod, jämfört exempelvis med intervjuer, är att den i mindre utsträckning påverkas av informanters villighet att lämna information. Givetvis kan det fortfarande förekomma motstånd hos informanter även när en observation ska genomföras, men den kräver mindre samarbete av individerna än de flesta andra metoder vid insamlingen av material (Patel & Davidson 2011:92). En svårighet med observationsstudier är dock att den bidrar till en forskningseffekt, dvs. att de observerade kan agera annorlunda i situationen de blir observerade i än de skulle gjort annars (Tjora 2012:65).

Observationerna i den här studien var öppna till sin karaktär och kompletterades med fältanteckningar och ljudinspelning via våra mobiltelefoner, vilket innebär att de observerade var medvetna och införstådda med undersökningens syfte (Tjora 2012:40). Att använda ljudinspelning i en situation där man själv deltar medför att när man sedan återvänder till materialet kan minnen återskapas från situationen som man upplevde den (Tjora 2012:56).

Genom att komplettera ljudinspelningarna med fältanteckningar kunde vi samtidigt skriva ner våra iakttagelser av lärarnas gester, obehagliga tystnader eller andra känslor som gav samtalet en rikare innebörd (Denscombe 2016:385–386).

Vidare har vi valt att genomföra en systematisk/strukturerad observation som syftar till att producera data som eliminerar ”de variationer som har sitt ursprung i de psykologiska faktorer som påverkar enskilda forskares perception av händelser och situationer” (Denscombe 2016:295). För att uppnå detta har vi använt oss av observationsschema, dvs. en lista med punkter som i många avseenden fungerar som en checklista. Eftersom vi i denna undersökning är två observatörer innebär det att vi haft varsitt identiskt schema vilket gjort det möjligt för oss att ha uppmärksamheten riktad mot samma saker. Detta bidrar till att registreringen av händelser överensstämmer mellan oss båda (Denscombe 2016:296). Det kan dock uppstå svårigheter även om observatörerna har observationsschema som utgångspunkt, exempelvis genom svårigheten som består i att sortera alla intryck och att i vissa fall ändå tolka en händelse på olika sätt. Håkansson menar dock att sådana svårigheter går att förhindra genom att observatörerna diskuterar och kommer fram till hur det som observerats kan tolkas på ett gemensamt sätt (Håkansson 2017:98).

4.2 Urval

I det första skedet avgjordes urvalet av vilka gymnasieskolor som vid tillfället arbetade med Läslyftet. För att på ett enkelt sätt få tillgång till denna information kontaktades först Skolverket som försåg oss med en lista på vilka gymnasieenheter som sökt och blivit tilldelade statsbidrag för kompetensutvecklingen. Därefter kontaktades berörd rektor på respektive gymnasieskola, som i sin tur gav oss vidare information om hur vi skulle kontakta handledaren för läslyftsgruppen. Då studien är avsedd att undersöka hur lärare, med särskilt fokus på svensklärare, arbetar med Läslyftet avgränsades urvalet till grupper där svensklärare utgjorde en del av gruppen. Slutligen kom vi i kontakt med två skolor som vi totalt genomförde åtta observationstillfällen på vilka bestod av två B-moment, fyra C-moment och två D-moment. Skolorna har i den här studien fått de fingerade benämningarna *Brännholmsskolan* och *Torpagårdsskolan*. Även de lärare som deltagit i undersökningen har fått fingerande namn. Den förstnämnda skolan, Brännholmsskolan, är en fristående skola medan Torpagårdsskolan drivs kommunalt. Båda skolorna är belägna i södra Sverige. Nedan presenteras lärarna från respektive skola tillsammans med deras ämnesprofession.

Brännholmsskolan	Lärare	Ämne	Övrigt
	Kim	Svenska och retorik	Handledare
	Mika	Religion och historia	
	Alex	Svenska och engelska	
	Chris	Samhällskunskap och filosofi	

Torpagårdsskolan	Lärare	Ämne	Övrigt
	Robin	Svenska	Handledare
	Charlie	Kemi	
	Kit	Företagsekonomi och juridik	
	Sandy	Svenska	
	Vanja	Samhällskunskap	

Som tabellen visar är Kim och Robin handledare för respektive läslyftsgrupp. Enligt Skolverket är handledarens roll framförallt att vara en samtalsledare (Skolverket 2017:13). Till rollen hör också att ge gruppens deltagare återkoppling samt att våga ställa utmanande frågor så att det sker en utveckling i samtalet (Skolverket 2013b:26). Vi har dock valt att inte göra skillnad på handledaren och övriga deltagare i gruppen eftersom samtliga genomförde Läslyftet i sin helhet.

Vid tillfället för våra observationer arbetade båda skolorna med den fjärde delen i modulen *Analysera och kritiskt granska*, och därför är studien avgränsad till att enbart undersöka det kollegiala arbetet med den här delen. Nedan ges en beskrivning av modulen och dess tillhörande del.

4.2.1 Modulen Analysera och kritiskt granska

Läslyftets modul *Analysera och kritiskt granska* är utvecklad för lärare i teoretiska och textrika ämnen med syftet att ge lärarna stöd i hur de kan arbeta med att fördjupa elevernas förståelse av olika texters uppbyggnad. I modulens textbegrepp innefattas även multimodala texter, såsom film och bilder. Begreppen textnära, elevaktivt och utforskande återkommer i de arbetssätt som presenteras i modulen. Arbetet med modulen ska även koppla samman läsning och skrivande, vilket inte hindrar att läsningen får störst utrymme (Roe & Tengberg 2017:27).

4.2.2 Del 4: Ta ställning – elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt

Ta ställning – elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt är den fjärde delen i Läslyftets modul *Analysera och kritiskt granska*. Delen innehåller ett filmklipp från en lektion och en artikel, vilket ska fungera som underlag för de kollegiala samtalen. Artikeln är skriven av Suzanne Parmenius Swärd och är indelad i två delar: en gemensam inledning för alla ämnen och sedan en artikel som specifikt inriktar sig till lärare i teoretiska respektive estetiska ämnen. Inledningsartikeln presenterar vad ett elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt innebär och lyfter fram hur lärare bör arbeta för att främja elevers språk- och kunskapsutveckling. Med ett elevaktivt arbetssätt ska undervisningen skapa engagemang och motivation samt bygga på elevernas intresse. Läraren skapar på så sätt, tillsammans med eleverna, ett tryggt klassrumsklimat där eleverna vågar uttrycka sig (Parmenius Swärd 2016:2–3).

I artikeln presenteras en modell för hur lärare och elever kan arbeta för att analysera och granska texter på olika sätt, genom ett så kallat textnära arbetssätt. Modellen presenterar tre perspektiv som texten kan granskas utifrån: ideationellt, textuellt och slutligen interpersonellt perspektiv. Med det *ideationella* perspektivet granskas textens och författarens idéer samt vilket budskap texten har. Genom att se texten från ett *textuellt* perspektiv granskas textens uppbyggnad vad gäller ordval, satser, fraser, meningar, rubriker, stycken och sambandsmarkörer mellan meningar. Slutligen handlar det *interpersonella* perspektivet om att granska på vilket sätt texten kommunicerar med läsaren (Parmenius Swärd 2016:4). Vidare presenterar artikeln hur ett utforskande arbetssätt med en text kan gå till, och hur lärare tillsammans med eleverna fördjupar sig i författarens val och granskar textens olika delar (Parmenius Swärd 2016:5).

Artikeln som riktar sig till lärare i teoretiska ämnen presenterar en argumenterande text, och hur lärare kan arbeta med texten med utgångspunkt i de perspektiv och arbetssätt från inledningsartikeln. Trots att arbetssättet i artikeln är strukturerat utifrån en argumenterande text lyfter artikeln fram att arbetssättet även kan användas på andra sätt, i andra sammanhang, till exempel på multimodala texter (Parmenius Swärd 2016:1).

I en rapport har Roe & Tengberg utvärderat modulen och dess delar tillsammans med de 14 moduler som skolorna kunde välja mellan under läsåret 2016/2017. [6] I rapporten analyseras modulernas innehåll utifrån relevans, tillgänglighet, vetenskaplig förankring och koherens för att ta reda på i vilken mån materialet uppfyller det tänkta syftet med Läslyftet. Analysen av modulerna presenteras sedan i sex punkter: syfte, sammanfattning av innehåll och material, forskningsbakgrund, koherens och progression, modeller och metoder samt avslutande kommentarer. Vidare presenterar rapporten utvecklings- och förbättringsmöjligheter med modulerna och dess innehåll (Roe & Tengberg (2017:4–5). Enligt rapporten har modulens fjärde del, dvs. *Ta ställning – elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt,* en tydlig koppling till läroplanen (Roe & Tengberg 2017:26). Dock pekar skribenterna på det faktum att lärarna ska leda undervisningen och eleverna, men som är bristfällig eftersom materialet inte beskriver hur detta ska genomföras. Rapporten lyfter även fram att moment C, dvs. lektionsmomentet i delen är kopplad till det innehåll som finns i både artikel och filmklipp. Dock finns det inga tydliga instruktioner om hur metoderna i delen ska användas. Det här kan vara svårt, förklarar skribenterna, samtidigt som det är motiverande då lärare kan anpassa materialet till sitt ämne och sina elever (Roe & Tengberg 2017:28).

4.3 Observationsschema och analys av material

Kihlström redogör för observation som metod och förklarar att det kan vara svårt att notera det som sker när många olika saker händer samtidigt. Av denna anledning lyfter författaren fram fördelen med att utgå från observationsscheman, och pekar på ett antal punkter som observatörer kan följa (Kihlström 2007:30–32). I denna studie har vi inspirerats av Kihlströms lista och valt ut följande fyra punkter: aktörer, aktivitet, mål och känsla (Kihlström 2007:32–33). Förutom dessa punkter har vi anpassat studiens observationsscheman till den aktuella modulen *Analysera och kritiskt granska* med tillhörande delmaterial, eftersom

[6] Samtliga åtta delar i modulen *Analysera och kritiskt granska* finns förtecknat i Bilaga 4.

gymnasieskolorna som observationerna genomförts på arbetade med denna. Slutligen har vi även valt att skapa tre olika observationsscheman för att passa respektive aktivitet inom Läslyftet, dvs. det kollegiala mötet (moment B), lektionsaktiviteten (moment C) och slutligen utvärderingen (moment D). Dessa scheman är utformade att besvara *vad* samtalen och det kollegiala lärandet i momenten innehåller, samt *hur* det kollegiala lärandet gestaltas. Vad-frågan representerar i det här fallet *målet* och hur-frågan representerar *känsla* i Kihlströms observationsschema (Kihlström 2007:32–33).

Efter att respektive observation genomförts transkriberades materialet för att på så sätt överföra verbala utsagor och icke-verbala utsagor som beteende, miner och gester till text. Fördelen med detta arbetssätt är att vissa aspekter av kommunikationssituationen kan synliggöras på ett tydligare vis, vilket gör det lättare att få en överblick över vilka mönster som framträder i materialet (Bjørndal 2005:86). Vidare använde vi oss av en fenomenologisk analysmetod utifrån Christoffersen & Johannessens beskrivning. Med detta avses att utforska och beskriva ett fenomen genom andra människors livsvärldar. Detta betyder att handlingen, eller det som sagts, måste tolkas i den kontext där den förekommer (Christoffersen & Johannessen 2015:113–114). Genom en fenomenologisk metod intresserar man sig för människors subjektivitet, exempelvis i hur människor samspelar med varandra, vilket gör att metoden ofta ligger till grund för kvalitativa observationsstudier (Brinkkjær & Høyen 2013:65). Den fenomenologiska analysen görs i följande steg: 1. Helhetsintryck och sammanfattning av meningsinnehåll 2. Koder, kategorier och begrepp 3. Kondensering 4. Sammanfattning (Christoffersen & Johannessen 2015:115–120).

I analysmetodens första steg, *helhetsintryck och sammanfattning av meningsinnehåll,* försökte vi skapa oss en uppfattning om helheten för att på så sätt notera vilka framträdande teman som materialet innehöll. I detta skede sorterade vi bort sådant som inte var relevant, och på så sätt koncentrerades materialet. *Koder, kategorier och begrepp* är det andra steget i analysprocessen där tyngdpunkten ligger att hitta meningsbärande element. I det här steget organiserade vi materialet genom att strukturera texten i olika kategorier. Dessa kategorier kom både från själva materialet, dvs. induktiva koder men också från problemställning och de nyckelbegrepp vi identifierade, dvs. deduktiva koder (Christoffersen & Johannessen 2015:115–116). Att vi valt att använda oss av både induktiv och deduktiv kodning beror på att vi använt oss av observationsscheman vid samtliga observationstillfällen samtidigt som vi var öppna för att andra kategorier och begrepp kunde komma från själva materialet. I det tredje steget,

kondensering, utgick vi från kodningen för att koncentrera textens meningsinnehåll, vilket gjorde det möjligt att skriva en mer innehållsrik text. I det fjärde och sista steget gjordes en *sammanfattning* av analysen där materialet beskrivs utifrån de kategorier och teman som varit framträdande. Christoffersen & Johannessen framhåller betydelsen av att forskaren i detta steg går tillbaka till det ursprungliga materialet för att kontrollera att den överensstämmer med den sammanfattande beskrivningen, vilket vi också gjorde. På så sätt kan ytterligare mönster som inte framträtt tidigare därmed bli synliga (Christoffersen & Johannessen 2015:119–120).

4.4 Diskursanalys

Inom de flesta diskursanalytiska riktningar är Michel Foucault ett centralt namn eftersom han på allvar kom att utveckla angreppssättet vad gäller teori, begrepp och empiriska undersökningar (Winther Jørgensen & Phillips 2000:19). Foucault framhåller att begreppet diskurs är flytande; en diskurs kan både ses som ”alla utsagors allmänna domän, ibland som en avgränsbar grupp i utsagor, och ibland som en reglerad praktik vilken levererar ett antal utsagor” (Foucault 1972:80 se Neumann 2003:17). Utifrån dessa tankar har sedan flera varianter av diskursanalys växt fram, vilka dock fortfarande har sina rötter hos Foucault på ett eller annat sätt (Winther Jørgensen & Phillips 2000:19).

Gemensamt för olika diskursanalytiska angreppssätt är att ordet ”diskurs” avser att språket är strukturerat i olika mönster som vårt sätt att tala och tänka följer när vi befinner oss inom olika sociala verksamheter. ”*Diskursanalys*” är alltså en analys av dessa mönster. I analysarbetet utgår man inte från att talet är ett neutralt uttryck av omgivningen, individer och gemenskaper, utan talet fungerar istället som medel för förändring och skapandet av dem (Winther Jørgensen & Phillips 2000:7). Syftet är att undersöka språket i tal eller skrift för att få en förståelse för vilka mönster som förekommer (Winther Jørgensen & Phillips 2000:28). Diskursanalysen representerar teorier och metoder som är lämpliga att applicera på undersökningar av kommunikationsprocesser i olika sociala situationer (Winther Jørgensen & Phillips 2000:8). Vidare intresserar sig diskursanalys ofta för naturligt inträffade händelser, vilket kan handla om exempelvis möten (Alvesson & Sköldberg 2017:336). Detta innebär att ett diskursanalytiskt angreppssätt lämpar sig för observationsstudier av kollegialt lärande.

För att det diskursanalytiska angreppssättet ska kunna appliceras på vår undersökning har vi valt att följa de rekommendationer som ges av Winther Jørgensen & Phillips, som förklarar att

man med fördel kan kombinera olika angreppssätt när den egna diskursanalytiska ramen byggs upp (Winther Jørgensen & Phillips 2000:14). I vår undersökning har vi valt att förhålla oss till begreppen *diskursordning* och *diskursiv kamp.* Med diskursordning menas att man sätter en ram för de diskurser som ska ingå i analysen. På så sätt kan man undersöka var den diskursiva kampen mellan diskurserna äger rum, vilka diskurser som är dominerande och vad som förenar dem (Winther Jørgensen & Phillips 2000:134–135). Kampen mellan diskurserna i diskursordningen blir därför en central aspekt i analysen eftersom det är där som det sociala samspelet blir tydligast (Winther Jørgensen & Phillips 2000:138–139). Vidare förklarar författarna att man även bör använda andra angreppssätt än de diskursanalytiska (Winther Jørgensen & Phillips 2000:141). Vi har därför valt att kombinera det diskursanalytiska angreppssättet med sociokulturellt perspektiv för att därmed möjliggöra en djupare analys utifrån olika synvinklar. [7]

Utifrån vårt material har vi kunnat urskilja diskursordningen *vi/dem* vilken representerar ett avgränsat antal diskurser som befinner sig inom samma område. I diskursordningen skapas deltagarnas identiteter i ett relationellt sammanhang, och samtalen om *dem* tydliggör även vilka som ingår i gruppen *vi* (Neumann 2003:111). I diskursordningen har vi i sin tur kunnat urskilja diskurserna *vi lärare*, *vi lärare vs. eleverna, vi lärare vs. Skolverket* samt *vi* s*vensklärare vs. vi icke-svensklärare.* Dessa är framträdande i materialet och kämpar i den diskursiva kampen för att uppnå hegemoni (Winther Jørgensen & Phillips 2000:134). Hegemoni är ett annat ord för makt vilket är ett centralt begrepp i diskursanalys, vilket enligt Foucault finns i alla sociala relationer (Bergström & Boréus 2012:381). Langelotz menar att en analys baserad på Foucaults teorier om makt kan synliggöra det som sker mellan människor i det kollegiala lärandet, då detta innebär ett samspel mellan människor i en lärande process (Langelotz 2017:110). I våra observationer av det kollegiala lärandet har diskursen *vi/dem* inte bara inneburit en analys av det som sagts utan även innefattat det som förblir osagt, deltagarnas attityder och beteendemönster och kontexten som samtalet äger rum i (Foucault 2008:181).

4.5 Förförståelse och etiska överväganden

Inledningsvis möttes vi av svårigheter i fråga om att observera Läslyftets samtliga moment. Den första läslyftsgruppen vi kom i kontakt med kunde av olika skäl inte genomföra Läslyftets C-moment, dvs. lektionsaktiviteten, vid tillfället för vår observation. På denna skola

[7] Det sociokulturella perspektivet finns beskrivit under avsnitt 3.1.

genomförde vi två observationer av Läslyftets B-moment vilka vi har valt att betrakta som pilotstudier eftersom vi samtidigt fick tillfälle i att öva på att observera. Pilotstudierna har på så sätt bidragit till vår förförståelse och varit betydelsefull när vi kom i kontakt med skolor som hade möjlighet att genomföra Läslyftet i sin helhet.

I fråga om objektivitet i vetenskapliga studier är det allmänt känt att all forskning formas ur ett bestämt perspektiv. Forskarens jag har betydelse både vad gäller hans eller hennes sociala bakgrund, värderingar etc., och i fråga om vad som överhuvudtaget ska undersökas (Brinkkjær & Høyen 2013:15; Denscombe 2009:323). Vi är medvetna om att vi som observatörer och vår förförståelse av Läslyftet kan ha en viss inverkan i tolkningsprocessen vid analys av data. Vi har dock i enlighet med Brinkkjær & Høyens rekommendation försökt eftersträva att se vårt material och sätta oss själva med vår förförståelse inom parentes, samtidigt som vi också tar hänsyn till att diskutera att det är omöjligt att helt utestänga forskarens jag (Brinkkjær & Høyen 2013:70). Vår avsikt med studien är dock inte att generalisera hur Läslyftets material fungerar eller hur lärare som tar del av satsningen arbetar i allmänhet.

Eftersom studien bygger på observationer har vi förhållit oss till de etikregler som formulerats av *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). *Informationskravet* säkerställdes genom att vi inledningsvis informerade både elever och lärare om undersökningens syfte, deras roll i studien samt att de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Samtliga deltagare har även inledningsvis blivit informerade om att studien kommer att offentliggöras skriftligt (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002:7). I samband med den initiala kontakten uppfylldes också *samtyckeskravet* genom att handledaren via mejl gav tillåtelse till att vi fick observera på de kollegiala möten som rör Läslyftet. För att ytterligare säkerställa att samtyckes- och informationskravet uppfylldes ställdes frågan om deltagarnas tillåtelse till att observationerna spelades in med våra mobiltelefoner vid inledningen av varje observation. Barn och ungdomar kan från att de fyllt 15 år samtycka själva, utan vårdnadshavares samtycke, om de inhämtade upplysningarna inte är känsliga (Christoffersen & Johannessen 2015:50). För att garantera att *konfidentialitetskravet* uppfylldes har samtliga personuppgifter förvarats på ett sätt som inte gör det möjligt för obehöriga att ta del av dem. Deltagarna och de aktuella skolorna har i studien fått fingerade namn så att utomstående inte kan identifiera enskilda. Avslutningsvis uppfylldes *nyttjandekravet* genom att uppgifterna och de insamlade materialet endast har använts för att

uppfylla studiens syfte (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* 2002:12–14).

5. Empiri och analys

I denna del av uppsatsen presenteras undersökningens empiri och analys, vilka vi valt att väva samman. Citat ur empirin har markerats med indrag, minskat radavstånd och teckensnitt för att på så sätt underlätta läsningen. Empirin bygger på observationer som gjorts av två lärargrupper som deltagit i Läslyftets modul *Analysera och kritiskt granska*. Vid det första observationstillfället påbörjades modulens fjärde del, *Ta ställning – elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt,* vilket också är namnet på den artikel som lärarna hade läst och som fortsättningsvis kommer att benämnas *artikeln*. Mötet föregicks av att lärarna hade läst artikeln i förväg (A-momentet). Vid mötet skulle artikeln först diskuteras (B-momentet) och därefter var uppgiften att gemensamt planera ett lektionsmoment (C-momentet) utifrån artikeln. Utvärderingen (D-momentet) genomfördes vid ett efterföljande andra möte då lärarna självständigt genomfört det planerade lektionsmomentet.

Vid analysen av materialet, som nämnts tidigare, kunde vi urskilja diskursordningen *vi/dem* som i vårt fall representerar ett avgränsat antal diskurser som befinner sig inom samma område. I diskursordningen ingår i sin tur följande fyra diskurser och som avsnittet delats in i: 5.1 *Vi lärare,* 5.2 *Vi lärare vs. eleverna,* 5.3 *Vi lärare vs. Skolverket* samt 5.4 *Vi svensklärare vs. vi icke-svensklärare.* Det som utmärker de tre förstnämnda diskurserna är att det i samtliga sker ett kollegialt lärande, men i den sistnämnda diskursen, *svensklärare vs. icke-svensklärare*, utmanas det kollegiala lärandet. Vidare har vi valt att inte göra någon uppdelning av det material vi samlat in rörande läslyftsmomenten (B, C och D) eller skolorna emellan, utan samtliga läslyftsmoment och båda läslyftsgrupper behandlas växelvis inom varje diskurs.

5.1 Vi lärare

Den första diskursen som förenar lärarna till ett *vi* har försetts med benämningen *vi lärare.* Denna diskurs saknar en motpol, till skillnad från övriga diskurser, men trots detta sker ett kollegialt lärande utifrån bästa tänkbara vis. Diskursen konstruerades exempelvis i samband med att lärarna talade med varandra samt då de reflekterade och diskuterade utmaningar gemensamt. Därmed förenades lärarna i ett *vi* oavsett ämnestillhörighet med det gemensamma målet att lära tillsammans.

Inledningsvis var diskursen *vi lärare* framträdande i stämningen i lärargrupperna på både Torpagårdsskolan och Brännholmsskolan. Vid samtliga tillfällen var denna genomgående

positiv och det var tydligt att lärarna kände sig trygga i varandras sällskap. Att samtal sker i en trygg miljö, förklarar Hattie, är en förutsättning för att ett lärande ska kunna ske i en grupp (Hattie 2012:39). Även Åsén Nordström är inne på ett liknande resonemang och förklarar att i ett optimalt samtal träder var och en i gruppen fram inför varandra för att på så sätt skapa en relationsskapande kommunikation. Om det är någon i gruppen däremot som inte bidrar till samtalet finns det istället risk för att det får motsatt effekt, dvs. osäkerhet och avståndstagande (Åsén Nordström 2017:17). Det relationsskapande kommunikationssituationen fanns i båda läslyftsgrupper vilket möjliggjorde att lärarna vid flera tillfällen gav varandra tips och råd samt delade med sig av sina tankar. Exempelvis hade lärarna på Torpagårdsskolan formulerat egna frågor utifrån den lästa artikeln, vilka fungerade som ett diskussionsunderlag i B-momentet. Kit, lärare i företagsekonomi och juridik, diskuterade inledningsvis att hen haft svårigheter med att relatera artikelns innehåll till sitt ämne, vilket också var anledningen till att hen inte hade formulerat en egen fråga. Diskussionen övergick till de perspektiv som artikeln utgår från, dvs. att analysera en argumenterande text utifrån ett textuellt-, ideationellt- och interpersonellt perspektiv. I detta sammanhang undrade Kit hur hen som icke-svensklärare ska kunna relatera till det textuella perspektivet. Hen resonerade fram och tillbaka om hur hen uppfattade artikeln och det blev tydligt att resonemanget var ett uttryck för de tankar som uppstått under läsningen av artikeln. Efter att ha lyssnat på Kits funderingar gav Robin, lärare i svenska, ett förslag på hur hen kan arbeta med det textuella perspektivet:

> **Robin:** Men tendensiösa texter finns i alla ämnen, och hur hittar man tendensen i texten? Det kan ju till exempel vara genom ordval.

I detta exempel sker ett kollegialt lärande då Kits tankar och frågor blev synliga för resten av gruppen, vilket gjorde det möjligt för Robin att föreslå en lösning. Genom att både Robins och Kits tankar lyftes fram, kunde ny kunskap utvecklas och lärarna kunde se nya möjligheter att applicera på sin praktik, vilket är något som Åsén Nordström förklarar är betydande för ett lärande samtal (Åsén Nordström 2017:41). Denna dialog kan även kopplas till Säljö som förklarar att kommunikationen mellan människor i många avseenden kan liknas vid tänkandet, och att tänkandet är en aktiv process som kommuniceras mellan människor. Genom samtalet fick Kit svar på sin fråga och lösningen blev gemensam för hela gruppen (Säljö 2000:114; Säljö 2014:110–111).

Även på Brännholmsskolan noterade vi en liknande dialog. Samtalet inleddes med att två av gruppens icke-svensklärare resonerade om att arbetssättet som artikeln presenterade påminde dem om svenskämnet, varpå den ena svenskläraren i gruppen förtydligade att en argumenterande text också kan användas i exempelvis religionskunskap. Med detta förtydligande möjliggjordes också en ökad förståelse av att arbetssättet med argumenterande text kan appliceras på samtliga ämnen i skolan. När mötet på Brännholmsskolan sedan övergick till att diskutera lektionsmomentets utformning presenterade lärarna sina lektionsplaneringar, vilket resulterade i att flera av dem ville ta del av varandras lektionsmaterial. Åsén Nordström framhåller att ett optimalt samtalsklimat bör präglas av nyfikenhet av att få höra mer av vad varandras idéer samt att samtalsutrymmet fördelas jämnt. Detta innebär att visa varandra *tankerespekt* (Åsén Nordström 2017:25), vilket var ett genomgående element på Brännholmsskolan.

Även på Torpagårdsskolan gjordes detta då Robin berättade om sin lektionsplanering som inspirerats av artikeln utifrån syfte, innehåll och budskap. Genom att planeringen blev tillgänglig för alla i gruppen skapades också möjligheter till en gemensam förståelse för hur innehållet kunde anpassas till olika ämnen. Att lärare tillsammans planerar, diskuterar vad som är relevant utifrån ett elevperspektiv, samarbetar för att förstå varandras uppfattningar och därtill utvärderar hur dess helhet påverkar elevresultaten är det mest effektiva tillvägagångssättet för att utveckla undervisningen (Hattie 2012:59). Vidare är det faktum att lärarna gavs möjlighet till att komma med synpunkter är ett ytterligare tecken på att gruppdeltagarna var trygga i varandras sällskap. Genom att lärare befinner sig i miljöer där de känner trygghet får lärandet en möjlighet att frodas (Hattie 2012:39).

Vidare blev Robins lektionsplanering en referenspunkt som lärarna kunde utgå från i sin egen lektionsplanering vilken sedan utvärderades i D-momentet. Upplägget visade sig vara ett fungerande verktyg och som bland annat Vanja reflekterade över i utvärderingen:

> **Vanja:** Jag kan tänka mig att använda det här igen, speciellt när vi kommer tillbaka till arbetsområdet källkritik. Jag upplever att källkritiken är så pass beroende av svenskan, mer än vad jag har sett tidigare. Tankesättet bygger ju på att eleven förstår svenskan, för källkritiken faller som verktyg om man inte kan svenskan. Ordet tendens till exempel kan man ju inte förstå om man inte förstår ordets innebörd.

I detta resonemang förklarade Vanja att hen sett fördelar med den gemensamma lektionsplaneringen för elevernas lärande och berättade att hen ska återanvända planeringen till framtida lektioner. Timperley resonerar om vikten av att de kunskaper som lärarna tar till sig kan förankras i deras behov för att på så sätt förhindra att goda exempel glöms bort (Timperley 2013:37). Att Vanja inspirerats av Robins lektionsplanering kan vidare relateras till Hatties resonemang om att optimera elevernas lärande. Hattie lyfter fram vikten av att lärare diskuterar sin undervisning och ger varandra synpunkter, innan lektionen ska genomföras, för att på så sätt påverka elevernas lärande på ett positivt sätt (Hattie 2012:97).

Ett av artikelns tydligaste budskap är att läraren måste skapa en elevaktiv miljö i undervisningen eftersom det ökar förutsättningarna för att motivera eleverna (Parmenius Swärd 2016:1). Att skapa en elevaktiv miljö var därför något som läslyftsgruppen på Torpagårdsskolan tog fasta på och samtalade om att syftet måste förankras i undervisningen för att på så sätt tydliggöra dess relevans. I Robins efterföljande lektionsaktivitet noterade vi hur hen möjligtvis inspirerats av det kollegiala samtalet och försökte skapa ett elevaktivt klassrum genom att ständigt föra en dialog med eleverna. Lektionsmomentet gick ut på att eleverna skulle förstå hur textgenren recension är uppbyggd för att i nästa steg använda dessa kunskaper till att skriva en recension på egen hand. Det var tydligt att eleverna var engagerade eftersom de tog sig an uppgiften och de var delaktiga i diskussionerna både gruppvis och i helklass. I den efterföljande utvärderingen reflekterade Robin över lektionsmomentet, och förklarade att klassen generellt brukar vara svåra att få igång, men eftersom lektionen var just elevaktiv blev eleverna motiverade. Robin fortsatte sitt resonemang med att återkoppla till diskussionen om vikten av att läraren tydliggör syftet för eleverna. Hen förklarade att eleverna var medvetna om att de själva skulle skriva en recension vilket också kan ha påverkat deras engagemang.

Under B-momentet på Torpagårdsskolan diskuterades också betydelsen av en så kallad *exit ticket*, vilken hade använts i en tidigare läslyftsdel. En exit ticket fungerar som ett pedagogiskt verktyg genom att eleverna anonymt skriver ned frågor eller andra tankar utifrån den just avslutade lektionsaktiviteten. Dessa frågor fungerade sedan som underlag för lärarens inledning till nästa lektion i helklass där frågorna besvarades. Diskussionen föregicks av att gruppen samtalade om hur de skulle motivera eleverna och Sandy förklarade att nyckeln ligger i att eleverna måste vara aktiva. Innebörden av motivation nyanserades i diskussionen genom att två lärare resonerade om att vissa elever inte är aktiva på grund av talängslan, och därigenom kom gruppen gemensamt fram till att en exit ticket ska användas för att låta samtliga elever komma

till tals – även de med talängslan. Diskussionen om en exit ticket som pedagogiskt verktyg påverkade möjligtvis Robin inför hens lektionsmoment. Verktyget användes vid slutet av lektionen som sedan Robin återkopplade till vid utvärderingen:

> **Robin:** Sen avslutade jag med en exit ticket som gav svar på hur eleverna uppfattade texten men också vilka ord som var svåra i texten. Eleverna skrev till exempel frågor om hur mycket egna åsikter man ska ha med i en recension och hur en bra inledning ser ut. Så det var verkligen ett jättebra verktyg.

Lärarna synliggjorde problemet med att kunna motivera alla elever, och lösningen blev en exit ticket, vilket Robin sedan använde på sin lektion. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan situationen förstås som att lärarna i gruppen hade olika ämnesrelaterade kunskaper, och med hjälp av sina tankar och erfarenheter om motivation kunde de tillsammans skapa en helhetsbild av problemet. Dysthe förklarar att för att människor ska kunna bygga på varandras kunskaper för att förstå helheten av något bör lärandet vara socialt (Dysthe 2003:44). Lärarnas samtal möjliggjorde att de kunde låna av varandras kunskaper vilket bidrog till en gemensam lösning som samtliga deltagare kunde använda i sin undervisning (Säljö 2000:114).

I samband med observationen av B-momentet på Brännholmsskolan frågade Mika, lärare i religion och historia, hur en svensklärare arbetar med argumenterande text. Frågan föregicks av att både Mika och Chris som inte är svensklärare lyfte fram att artikeln ”doftade svenska”. Alex förklarade då att eleverna är vana vid att läsa argumenterande texter som är uppbyggda på ett klassiskt vis, dvs. med tes, argument och motargument. Exemplet som finns i artikeln saknade dock denna klassiska uppbyggnad. Istället var den argumenterande på ett resonerande vis. Alex förklarade då för sina kollegor att detta medför att läraren måste arbeta med elevernas förförståelse och tala om att texten är argumenterande för att den ska läsas och behandlas på rätt sätt:

> **Alex:** Och så blir det då svårt för dem (eleverna) för det är sällan det är så tydligt argumenterande eftersom skribenten bygger sin argumentation genom att resonera sig fram och tillbaka. Det är typiskt sånt som är svårt för eleverna. Men om tesen står i rubriken, och sen står utskriven i inledningen och sen återkommer i avslutningen, så som vi lär dem att skriva, då är det lätt att se att texten är argumenterande. Men i andra textsammanhang som eleverna möter så är det svårt.

Vi såg en tydlig koppling mellan ovanstående resonemang om elevers förförståelse till Alex efterföljande lektionsmoment. För det första valde hen att använda sig av en kulturartikel vars

textuppbyggnad går i linje enligt lärarens tidigare resonemang, dvs. argumenterande på ett resonerande vis. För det andra byggde läraren upp elevernas förförståelse gällande textens struktur och innehåll, vilket nedanstående citat visar:

> **Alex:** Han (skribenten) går över till att göra det som är så typiskt för en kulturartikel och namedroppar Agamemnon, egocentrisk skönhet och Madame Bovary. Här förutsätts att vi förstår vad som menas. Och förstår vi inte vad som menas så är det upp till oss, läsare, att ta reda på det eftersom vi inte kommer få någon ytterligare förklaring. Det är det som gör att en text kan bli svår, för orden betyder ingenting om vi inte känner till namnen. Då blir det innehållslöst.

Att texten var mer komplex än vad eleverna vanligtvis möter blev som citatet ovan visar inget hinder, eftersom läraren inte förutsatte elevernas förståelse. Vidare lyfter artikeln som läslyftsgrupperna utgick från fram betydelsen av att läraren försöker väcka intresse som samtidigt ger eleverna förutsättningar för att analysera och förstå vad en text vill säga och hur vi kan påverkas av den. Exempelvis är aktuella debatter i sociala medier tacksamma att analysera, menar artikelförfattaren, eftersom texter kan vara falska, manipulerande eller innehålla starka politiska åsikter. Klassrummet kan på så vis vara en trygg plats för alla elever som av olika skäl inte har möjlighet till sådana diskussioner på hemmaplan. En plats där texter av dessa slag kan analyseras för att försöka förstå innehållet utifrån tendens och tillkomst som därmed skapar ”det middagsbord som många saknar” (Parmenius Swärd 2016:3). Betydelsen av att lärarna skapar dessa förutsättningar i klassrummet diskuterades i B-momentet på Brännholmsskolan, som nedanstående resonemang visar:

> **Mika:** Och det är ju så verkligheten ser ut. Alla har inte två föräldrar som har en kvällstidning och tittar på nyheterna tillsammans. Det är inte så. Vi har elever som på fredagen får pengar och ska helst hålla sig borta hela helgen.

Möjligen bidrog det kollegiala samtalet till att Alex i det efterföljande lektionsmomentet förde en dialog med eleverna på ett djupare plan. Denna dialog kunde urskiljas i samband med att eleverna först fick läsa och sedan i helklass diskutera en artikel som handlade om den populära reality-serien *Paradise Hotel*. Lärarens val av artikel skapade en livlig diskussion i klassen, vilket möjligen berodde på att innehållet, så som vi uppfattade det, engagerade eleverna. Exempelvis hämtades begreppet *genuskontraktet* från artikeln. Först diskuterades begreppet utifrån dess betydelse och funktion och därefter övergick diskussionen till att eleverna relaterade begreppet till sina egna erfarenheter. Att välja en text som dessutom engagerar

eleverna på detta sätt rekommenderas av den artikel som läslyftsgrupperna vid tillfället utgick från. Parmenius Swärd förklarar att om ett intresse väcks hos eleverna ökar också förutsättningarna för att göra en djupare analys av texten (Parmenius Swärd 2016:2).

I utvärderingsmomentet på Torpagårdsskolan diskuterades vilka texter som är lämpliga att använda. Sandy reflekterade över det textval hen gjort till det föregående lektionsmomentet. Arbetet med argumenterande text introducerades för klassen genom att läraren förklarade att momentet var ämnesövergripande. Texten som eleverna skulle skriva skulle därför handla om ett ämne relaterat till naturkunskap, vilket läraren i efterhand insåg att hen inte behärskade. Problemen uppstod genom att läraren, innan eleverna skulle börja skriva, delade ut en argumenterande text som handlade om genteknik. Förutom att texten handlade om ett ämne som läraren inte behärskade var den också, precis som i fallet på Brännholmsskolan, argumenterande på ett resonerande vis. Dessa faktorer gjorde att eleverna inte tog till sig texten som det var tänkt, vilket Sandy reflekterade över i utvärderingen genom att förklara sin erfarenhet för kollegiet:

> **Sandy:** Att jag till nästa gång ska ta en betydligt lättare text eftersom det viktiga inte är att välja en text som är relevant för ämnet utan det är mycket viktigare att hitta en text på elevernas nivå. Texten var för svår.

I det här sammanhanget var det tydligt att Sandy kände sig trygg, eftersom hen berättade om lektionen och tog upp sådant som inte fungerade. Klimatet i gruppen var därmed tillåtande även för sådant som inte gått bra. Timperley resonerar om vikten av att diskussioner kännetecknas av att människor bemöter varandra med respekt för att utveckla lärandemöjligheter (Timperley 2013:90). Vidare framhåller författaren betydelsen av att lärare granskar sin egen praktik eftersom det leder till att de utvecklar tilltron till den egna förmågan. Genom att lärare identifierar vad som är bra och mindre bra och samtidigt känner trygghet i att de på sikt kan utveckla det senare, ökar också övertygelsen i att de kan göra skillnad för sina elevers resultat (Timperley 2013:64).

Efter Sandys beskrivning och reflektion om valet av text bemötte Vanja resonemanget och förklarade att hen ofta arbetar med svåra texter med sina elever. Hen förklarade att det är viktigt att lärarna vänjer dem vid de svårare texterna:

> **Vanja:** Jag tänker att om vi utgår från en text som är på elevernas nivå så kommer de aldrig att kunna förstå den texten som vi vill att de ska kunna förstå. Jag kör alltid med de svåra texterna och får mycket kritik från eleverna, men när de väl klättrar över tröskeln så blir det lättare sen.

Sandy förklarade då att det inte handlar om att texterna är svåra, utan om att läraren måste vara förtrogen med sitt ämne om hen ska arbeta med svårare texter i klassrummet tillsammans med eleverna. Sandy hade både valt en svår text då den var mer resonerande än argumenterande, samtidigt som hen inte hade mycket förkunskaper om ämnet, vilket därmed skapade ytterligare svårigheter. Denna dialog visar på att den gemensamma reflektionen sker på ett sådant sätt att deltagarna frågar och ifrågasätter för att därigenom förstå varandras resonemang. Ohlsson förklarar att detta sätt att samtala är förståelseorienterat där det sker en kommunikativ bearbetning (Ohlsson 2004 97-98). Vidare understryker han att ett kollegialt lärande inte innebär att gruppens deltagare behöver hålla med varandra i den bemärkelse att de tänker och tycker likadant. Istället är det viktigt, förklarar han, att de enskilda tankarna hos var och en görs synliga för att på så sätt kunna utveckla gemensamma strategier (Ohlsson 2004:175).

Vidare gav den av lärarna gemensamt diskuterade artikelns textuella-, ideationella- och interpersonella perspektiv upphov till en diskussion om vilket perspektiv som förenade gruppen. På både Brännholmsskolan och Torpagårdsskolan enades grupperna om att det ideationella perspektivet var en gemensam referens, vilket därmed skapade en vi-känsla. Iakttagelsen gjordes då Robin frågade vilket av perspektiven man fokuserar på, och om lärarna ger utrymme för det textuella perspektivet på icke-svensklektioner. Kit svarade:

> **Kit:** Det är väl mer att man tittar på vad författaren vill säga och inte så mycket språkformen [...] alltså mest det ideationella.

Kim, lärare i svenska på Brännholmsskolan, var inne på samma spår och resonerade om hur det ideationella perspektivet är lärarnas gemensamma utgångspunkt:

> **Kim:** Och jag tänker att det i viss mån är så, att det är i det ideationella perspektivet som vi hittar vår gemensamma grund i viss mån. Vi utgår alla fyra i våra ämnen utifrån vad texten vill säga, och kanske i viss mån vilken idé skribenten har med en text.

Under utvärderingsmomentet tog läslyftsgruppen på Torpagårdsskolan diskussionen ovan till en ytterligare dimension. Lärarna fokuserade under en betydande del av samtalet på hur det

textuella perspektivet var värdefullt även för de lärare som inte är svensklärare. Exempelvis framförde Vanja uppfattningen att svenskämnet lade grunden för arbetet i övriga ämnen, vilket därmed kan möjliggöra att ett gemensamt språk utvecklas för samtliga lärare oavsett ämnesprofession. Även Charlie, lärare i kemi, nickade instämmande i resonemanget och förklarade att Läslyftet varit en ögonöppnare. Vanja fortsatte sitt resonemang:

> **Vanja:** Tyvärr ser eleverna det (skolämnen) som isolerade öar. Vi behöver göra någonting för att få eleverna att förstå att svenskämnet genomsyrar alla ämnen egentligen. Det är en nyckel som öppnar många dörrar. Jag har ju nu under Läslyftet byggt in svenskämnet mer tydligt och använt mig av begrepp som ni har (i svenskämnet).

Resonemanget visar att det kollegiala samtalet bidragit till att Vanja möjligtvis sett fördelarna med att använda sig av svenskämnesspecifika begrepp. Säljö förklarar att språket, precis som i Vanjas fall, kan fungera som ett verktyg för att utveckla ny kunskap (Säljö 2014:232). I Vanjas resonemang synliggörs vad icke-svensklärare kunde ta med sig från arbetsområdet inför framtiden för att därmed bygga broar mellan gruppens respektive ämnen. En liknande reflektion gjordes i läslyftsgruppen på Brännholmsskolan där lärarna enades om hur viktigt det var att synliggöra för eleverna att det de lär sig i svenskämnet har de även nytta av i övriga ämnen, vilket ytterligare förstärkte vi-känslan i gruppen. Att lärarna i läslyftsgrupperna undervisar i olika ämnen har på så sätt bidragit till att de ser lärandemöjligheter att arbeta ämnesöverskridande både för dem själva men även för deras gemensamma elever. Larsson & Löwstedt förklarar att om lärare ser sig ingå i ett större sammanhang utöver den egna praktiken, kan detta bli en bidragande faktor för positiv utveckling av skolan (Larsson & Löwstedt 2014:207). Det kollegiala lärandet kan därmed bli ett medel för att minska skillnader i undervisningskvalitén, vilket i förlängningen kan bidra till en mer likvärdig utbildning (Håkansson & Sundberg 2012:271; Håkansson & Sundberg 2016:221; Hattie 2012:92).

I utvärderingens avslutande skede på Brännholmsskolan lyftes diskussionen specifikt om vad lärarna som inte undervisar i svenska hade lärt sig av arbetssättet:

> **Kim:** Vi har ju haft en diskussion som har handlat om någon form av skiljelinje mellan å ena sidan språklärare å andra sidan ämneslärare. Hur upplevde ni det från ert perspektiv att bjuda in mer ett språklärararaktigt samtal? Var det naturligt?

Både Chris och Mika förklarade att de blivit utmanade till att använda svenskämnesspecifika begrepp och därmed utvecklats i sin lärarroll. Chris utvecklade sitt resonemang ytterligare med att lyfta fram sin subjektiva upplevelse:

> **Chris:** Det är det som är kärnfrågan om hela Läslyftet för mig. Det är djupt vatten men med träning så känns det nog mer bekvämt nästa gång att fördjupa mig i ren språklig analys, för det hanterar jag inte riktigt än. Men jag tycker att det är roligt att lära mig. Det är ju därför jag är lärare själv.

I enlighet med Åsén Nordström gavs Chris möjlighet till att uttrycka sig utifrån sina subjektiva och professionella upplevelser inom ramen för läraryrket, vilket möjliggjordes av ett tillåtande samtalsklimat (Åsén Nordström 2017:26). Förutom det tillåtande samtalsklimatet som båda läslyftsgrupper kännetecknades av, visar Chris reflektion även på vad som är kärnan i det kollegiala lärandet. Genom att lärare baserar sin undervisning på vetenskaplig forskning skapas också en starkare autonomi av att lärare skaffar sig ”en rik bank av beprövad erfarenhet” (Kornhall 2014:164–165).

5.2 Vi lärare vs. eleverna

Den andra diskursen som förenade lärarna till ett *vi* har benämnts *vi lärare vs. eleverna,* vilken kunde urskiljas i lärargrupperna på båda skolorna, men utifrån olika samtalsämnen. I de kollegiala samtalen på Brännholmsskolan blev diskursen synlig i lärarnas diskussion om elevernas förkunskaper, och i samtalen på Torpagårdsskolan återkom ständigt diskursen i diskussionen om hur lärarna skulle motivera sina elever. Även i denna diskurs blir det synligt att samtalen på båda skolorna bidrog till skapandet av kollegialt lärande.

Det kollegiala samtalet på Torpagårdsskolan inleddes med en lång diskussion om lärarnas syn på elevernas motivation till att arbeta med texter. Artikeln som lärarna vid tillfället utgick från betonar vikten av att skapa engagemang och bygga undervisningen på elevernas intressen. Diskussionen om motivation föregicks av att lärarna inför B-momentet formulerat egna frågor utifrån den lästa artikeln som sedan skulle fungera som ett diskussionsunderlag. Inledningsvis läste Robin upp en fråga som blev särskilt relevant för gruppen:

> **Robin:** ”Hur ska vi skapa en intresseväckande introduktion till läsning av en måstetext, alltså en text som är nyttig och bra för det som vi vill uppnå, men som inte är så kul utifrån ett elevperspektiv?”

Genom lärarens fråga om begreppet *måstetext* lades grunden för en livlig diskussion om hur lärarna ska arbeta för att motivera eleverna vilket varade ungefär halva mötestiden. Med måstetexter menas i detta sammanhang texter som enligt lärarens uppfattning inte intresserar eleverna. Säljö lyfter fram tänkandets betydelse av kommunikationen mellan människor i ett sociokulturellt perspektiv, och samtalet om måstetexterna visade hur lärarens egna tankar och funderingar utifrån den lästa artikeln blev tillgänglig för samtliga i gruppen, vilka därmed formades till gemensamma reflektioner. Genom kommunikationen kunde lärarna ta del av varandras tolkningar och tankar för att gemensamt skapa en språklig tankeprocess som därmed skapade en gemensam förståelse (Säljö 2000:114).

I diskussionen om måstetexterna och hur lärarna skulle kunna gå tillväga för att motivera sina elever berättade Kit hur hen vanligtvis brukar arbeta med texter, och att hen försöker väcka intresse i förberedelsen innan arbetet. Även Vanja diskuterade denna svårighet:

> **Vanja:** Innan vi läser den här texten så måste vi förbereda dem före läsningen. Skapa en slags motivation och meningsfullhet precis innan.

I samtalet blev det tydligt att lärarna uppfattade att det är deras ansvar att skapa motivation för uppgifterna. Åsén Nordström förklarar att om det kollegiala samtalet ger utrymme för samtliga att ventilera sina tankar kan det i förlängningen bidra till ett lärande samtal. Genom att utveckla sitt sätt att tänka får det i sin tur positiva effekter på lärarnas yrkespraktik (Åsén Nordström 2017:41). Vidare lyfte Vanja fram betydelsen av att göra uppgiften meningsfull genom att sätta texter i samband med det som är relevant för eleverna. Meningsfulla uppgifter är starkt förknippat med motivation och hen uttryckte sig så här:

> **Vanja:** Hur gör jag för att eleverna ska tycka att den här texten känns meningsfull att läsa och inte ett måste? Om de känner sig tvingade kommer det att bli halvdant och då finns risk att de presterar väldigt dåligt.

Vidare var det här även något som Vanja resonerade om i utvärderingen, och hen menade då att arbetssättet bidrog till att motivera eleverna då de blev involverade i texten och därmed såg meningen med uppgiften. Sandy var inne på samma resonemang och reflekterade i utvärderingen över den genomförda lektionen och svårighetsgraden hos de texter hen vill arbeta med. Sandy förklarade att det är viktigt att läraren inte bara kan välja en bra och nyttig text utifrån sin egen uppfattning, utan eleverna även måste kunna se nyttan med att läsa den.

Lärarens betydelse för elevernas motivation kom ytterligare till uttryck i en diskussion om lärarens egen attityd till de texter man ska arbeta med. I den här diskussionen lyfte Vanja fram att lärarens egen inställning till de så kallade måstetexterna kan vara avgörande för elevernas inställning. Genom att läraren själv genom både kroppsspråk och andra gester tydligt visar att texterna eleverna ska arbeta med är meningsfulla, och inget måste, menade hen att lärarens inställning i sin tur kan påverka elevernas inställning och motivation. Sandy fortsatte sedan det här resonemanget:

> **Sandy:** Ibland kan jag känna att det får förfelade effekter det här när man själv är superengagerad i en text. ”Men du tycker det för du är ju svensklärare”, säger eleverna då.

Resonemanget nyanserade uppfattningen att lärarens inställning påverkar eleverna och deras intresse för de uppgifter de står inför. Vidare menade Vanja att läraren är den som måste vända elevernas fördomar och negativa uppfattning om vissa texter för att på så sätt få dem motiverade. I det kollegiala samtalet relaterade Sandy och Vanja sina erfarenheter med varandra, vilket i enlighet med Säljös uppfattning gör det möjligt för människor att förstå varandras tankar (Säljö 2000:114). Åsén Nordström nyanserar denna uppfattning och förklarar att det krävs att man jämför erfarenheterna med varandra för att ett lärande ska kunna ske (Åsén Nordström 2017:22–23). I slutet av diskussionen ställde handledaren frågan om vad som är det svåra i arbetet med texter var samtliga överens om att den stora svårigheten är att skapa motivation, och detta erfarenhetsutbytet kollegor emellan skapade därmed ett kollegialt lärande.

Till skillnad från Torpagårdsskolan handlade diskursen *vi lärare vs. eleverna* på Brännholmsskolan istället om elevernas förförståelse inför uppgifter, och hur lärarna skulle förhålla sig till detta i deras arbete. Alex lyfte fram vikten av att förstå vilka förkunskaper eleverna har och menade att det finns ett glapp mellan det som eleverna vet och det som lärarna tror att eleverna vet. Mika instämde i Alex resonemang och menade att hen ibland förutsätter att eleverna har kunskaper som de i själva verket inte har. Alex fortsatte sitt resonemang om elevernas förförståelse och lyfte fram den exempeltext som presenteras i artikeln och menade att det är svårt för eleverna med en sådan text, som inte är en tydlig argumenterande text utan mer en text av resonerande karaktär. Hen fortsatte resonemanget och menade att elevernas förförståelse för vilken text de ska arbeta med är avgörande för hur eleverna förhåller sig till

texten och hur de förstår den. Detta samtal kan relateras till Ohlssons resonemang om gemensamma reflektioner som kan leda till ökad handlingsrationalitet. Ohlsson förklarar att man genom samtal kan skapa förutsättningar för gemensamma strategier till att bemöta och hantera de svårigheter som uppstår, vilket därmed kan påverka sättet att agera inför framtida situationer (Ohlsson 2004:114–115).

Vikten av att förbereda eleverna före läsning och arbetet med texter präglade samtalen på båda skolorna, samtidigt som denna förberedelse hade olika innebörder. Lärarna på respektive skola förenades i ett *vi*, då de talade om hur de måste förhålla sig till eleverna och det som sker i klassrummet när de ska omsätta artikelns arbetssätt i sin egen undervisning. På Torpagårdskolan blev motivationen – att motivera eleverna – en gemensam angelägenhet för alla lärare och ett samtalsämne som formade lärarna till en enhetlig grupp. Motivationen var något som de ansåg att *vi* som lärare ska skapa för eleverna, det vill säga för *dem*. Samtalet kring måstetexterna var något som var gemensamt för lärarna på Torpagårdsskolan då sådana ansågs förekomma i alla ämnen. Samtalet om hur lärarna måste förstå och förhålla sig till elevernas förkunskaper blev på samma sätt en gemensam utmaning för alla lärare oavsett ämne på Brännholmsskolan och förenade dem till ett *vi*.

I båda läslyftsgrupperna gjorde det kollegiala samtalen det möjligt för lärarna att få en inblick i varandras respektive undervisning, vilket resulterade i att de tillsammans kunde tala om gemensamma möjligheter och utmaningar. Tidigare har läraryrket främst kännetecknats av ett isolerat arbete, men genom kollegiala samtal utmanas det enskilda arbetet och samtliga lärare kan på så sätt lära och arbeta tillsammans. Att lärare får möjlighet att synliggöra sin praktik för andra lärare, förklarar Larsson & Löwstedt, är en viktig förutsättning för skolutveckling (Larsson & Löwstedt 2014:206). Samtalen på de observerade skolorna bidrog till att lärarna gemensamt lyfte fram svårigheter med att applicera arbetssättet på den egna undervisningen, vilket i sin tur möjliggjorde att de kom fram till gemensamma lösningar. Att lyfta fram sina tankar och erfarenheter på det här viset, förklarar Åsén Nordström, kan bidra till att det skapas en vi-känsla mellan lärare (Åsén Nordström 2017:12).

5.3 Vi lärare vs. Skolverket

Den tredje diskurs som förenade lärarna till ett *vi* var samtalet om Skolverket som står bakom den artikel som lärarna utgick från. Skolverket blir i detta fallet *dem* i relation till lärarna i båda läslyftsgrupperna. Även i den här diskursen blir det kollegiala lärandet tydligt gällande samtalen

om att skapa motivation inför de texter som lärarna ska arbeta med, men också i samtalen om hur lärarna ska förhålla sig till det elevaktiva arbetssätt som artikeln förordar.

En av de allra första kommentarerna i det kollegiala samtalet på Torpagårdsskolan kom från Sandy som menade att artikeln kändes förenklad, och att författarna till artikeln antar att det finns ett engagemang i klassrummet som egentligen inte finns. Det som föregick diskussionen var att den aktuella skolan hade svårigheter med att motivera eleverna. Även Vanja kommenterade att författarna till artikeln verkar leva i en annan verklighet än vad lärarna gör. Artikeln ger många användbara råd, förklarade Vanja, men *hur* lärarna ska motivera sina elever blir i detta fall obesvarat. Det som lärarna enas om är att artikelförfattaren förutsätter att eleverna är motiverade från början. Lärarnas samtal om materialet och hur det inte speglar den verklighet som lärarna möter, skapade därmed en livlig diskussion som alla lärare deltog i.

Säljö argumenterar för att det utifrån ett sociokulturellt perspektiv är betydelsefullt att ha förståelse för hur samspelet mellan makro- och mikronivå fungerar, dvs. relationer mellan institutioner och individer och hur dessa fungerar som förutsättningar för varandra (Säljö 2000:43). Utifrån detta perspektiv förklarar Håkansson & Sundberg att det finns betydande forskning som pekar på att reformer av olika slag i skolsammanhang måste förankras lokalt för att förändring ska kunna genomföras och tillämpas av alla. Trots denna medvetenhet utgår ofta reformerna från ett förenklat perspektiv där lärare utan vidare förväntas implementera förändringarna på undervisningen (Håkansson & Sundberg 2016:129). Även Timperley är inne på ett liknande resonemang och poängterar vikten av att det finns ett samspel mellan det som ska läras och vad som är det verkliga behovet på skolan för att kunna åstadkomma ett resultat (Timperley 2013:61).

Glappet mellan Skolverket och lärarna diskuterades även på Brännholmsskolan, då både Alex och Mika förklarade att de förutsättningar artikeln presenterar för att skapa ett elevaktivt klassrum inte alltid är möjligt i deras undervisning. Vid ett tillfälle relaterade Alex resonemanget till artikelns punkter om att skapa ett elevaktivt klassrum, och läste högt ur artikeln med tillgjord röst:

> **Alex:** ”Eleverna ges utrymme till att ventilera sina tankar”. Ja, i en perfekt värld.

Vidare är det här något Alex reflekterade över i utvärderingen att hen alltid försöker låta eleverna vara delaktiga i undervisningen, men på grund av tidsbristen tvingades ta över diskussionen för att hinna gå igenom allt.

Att varje del i Läslyftets modul ska genomföras inom en begränsad tidsperiod, dvs. en genomgång av samtliga delar (A till D) inom ett lopp av två veckor gör att tidsbrist många gånger är ett faktum. På Torpagårdsskolan blev detta en del av diskussionen då Sandy resonerade kring artikelns uppmaning att välja texter som är relevanta för eleverna:

> **Sandy:** Man måste ju på något sätt utgå lite grann från de texter vi har tillgång till, ibland i läroboken till exempel. Man kanske inte hinner eller vill ödsla tid […] och då kanske det inte är det ämne dem (eleverna) är mest intresserade av.

Det här är även något Sandy resonerade om i utvärderingen, då hen menade att arbetssättet och den text hen hade valt att arbeta med krävde mer förberedelser än vad det fanns tid till. Även Robin kommenterade tidsaspekten och att det kan vara svårt att hinna med alla de punkter som artikeln presenterar under enbart en lektion. Vidare uttryckte Charlie i utvärderingen att på grund av tidsbristen var det svårt att hinna anpassa arbetssättet till hens lektion. Det blir därför problematiskt att arbetssättet som artikeln presenterar kräver att läraren förbereder sig inför de texter de ska arbeta med, samtidigt som de måste använda texter som är relevanta för eleverna och som kan skapa intresse. Läroboken är det material som lärarna oftast har tillgång till och det blir därför svårt att kombinera ett grundligt förarbete med en text som skapar engagemang. Materialet i artikeln talar om vilka typer av texter lärarna kan använda i arbetet med argumenterande text. Dock finns det inga konkreta förslag på vilka texter som kan tänkas vara intressanta för eleverna. Det här resulterar i att arbetet att hitta texter som kan tänkas engagera eleverna kräver tid som lärarna inte har.

Vidare uttryckte Kim på Brännholmsskolan att den första reflektionen hen gjorde rörande artikeln var att den var väldigt grundläggande eftersom det är något som ”vi gör i svenskämnet nästan hela tiden”. Hen menade att artikeln lyfter fram sådant som svensklärarna redan känner till, samtidigt som Alex uttryckte synpunkter om vad artikeln saknar:

> **Alex:** Den här texten fokuserar ju på läsning, vilket är bra. Men jag saknar faktiskt partiet där man sen för över det i de här skrivhandlingarna. Det finns inte med här.

Trots att det tydligt anges att arbetet med modulen *Analysera och kritiskt granska* som den aktuella artikeln är en del av ska fokusera på både läsning och skrivande, var den här kopplingen något som Alex saknade i artikeln. Hen resonerande vidare om hur artikeln saknar ett fördjupat resonemang om hur eleverna kan gå vidare i sitt arbete med argumenterande texter:

> **Alex:** Den typen av resonemang kan jag sakna lite här, alltså argument och argumentens kvalité, hur eleven ska lära sig att ta ställning utifrån det mer vidgade perspektivet. Att liksom sen bemöta argumentationen, och hur gör vi sen när vi har läst texten? Hur förhåller vi oss till argumentens kvalitet?

Ovanstående resonemang från Alex visar att lärarna på både Brännholmsskolan och Torpagårdsskolan gjorde liknande reflektioner, dvs. att de saknar en koppling till hur det ska genomföras utifrån deras förutsättningar. Skolverket är en stark auktoritet i Sverige som har företräde i att tolka och göra ett urval av den forskning som ska användas och implementeras i skolsammanhang (Brännström, Magnusson & Söderling 2015:3). Foucault förklarar att makt inte finns inneboende hos någon eller något, utan är istället ”något som styr relationer mellan människor och mellan stat och individ” (Foucault 2002; 2009 citerad i Langelotz 2017:110). Att Läslyftets material bestäms och konstrueras uppifrån, dvs. från regeringen via Skolverket, för därför med sig svårigheter i de läslyftsgrupper vi har observerat. Det blir tydligt på både Brännholmsskolan och Torpagårdsskolan att materialet har bestämts av någon annan då det inte helt går i linje med det faktiska behovet på de aktuella skolorna. Materialet och metoderna ska omvandlas till lärarnas praktik oberoende av skolornas aktuella situation och förutsättningar. Kroksmark diskuterar att forskning om skolan riskerar att inte grunda sig i läraryrket och skolans praktik eftersom den vetenskaplighet som skolan enligt skollagen ska vila på sker på någon annans villkor och inte utifrån skolornas behov (Kroksmark 2010:10). Det vi ser i skolorna är att forskningen som presenterats i Läslyftets material är förankrad i läraryrket vilket gör det möjligt för lärarna att ta till sig och föra en diskussion utifrån materialet, men problemet uppstår då materialet och dess metoder inte är förankrad i den enskilda skolans situation.

Trots det glapp som skapades mellan materialet och lärarnas dagliga praktik, förklarade en av lärarna på Torpagårdsskolan att det som saknas i artikeln tas upp i diskussionerna och blir en del av det kollegiala lärandet:

> **Vanja:** Även om det var så med texten så […] balanserar vi i den här gruppen upp det. Det dem inte belyser (Skolverket), belyser vi i diskussionen. De här texterna väcker ju frågor som vi saknar. Det kanske är det som är tanken med de här texterna från Skolverket att de ska väcka frågor som gör att vi hittar dem

här luckorna. Jag kan var kritisk när jag pratar om de här texterna, men jag tycker att vi balanserar upp det ändå.

I Vanjas resonemang går det att urskilja att hen ställer sig kritisk till materialet eftersom vissa betydelsefulla delar saknas. Vi uppfattar dock att detta glapp skapade ett underlag för lärarnas diskussioner som i sin tur formade stora delar av det kollegiala lärandet. Ett ytterligare glapp som pekades ut i materialet var de punkter som ska främja ett elevaktivt arbete i klassrummet, vilka lärarna pekade ut som självklarheter och var överens om att dessa är sådant de redan utgår från i sin undervisning. Trots dessa svårigheter stärktes läslyftsgruppen på grund av det gemensamma målet att utveckla sin undervisning. Detta är något som genomsyrat de kollegiala samtalen på båda skolorna, att lärarna förenats genom att samarbeta mot ett gemensamt mål. För att ett kollektivt lärande ska kunna ske, förklarar Larsson & Löwstedt, är det betydelsefullt att lärarna uppfattar att de ingår i en större gemenskap som gynnar samarbete mellan lärare (Larsson & Löwstedt 2014:216).

5.4 Svensklärare vs. icke-svensklärare

Denna diskurs har kunnat urskiljas under observationerna i båda läslyftsgrupperna, och den konstruerades i samtalen om det arbetssätt som artikeln presenterade. Här noterades att Läslyftets material förde med sig vissa utmaningar i det kollegiala lärandet då det syntes skillnader i hur lärarna pratade om och med varandra i form av *vi svensklärare* vs. *icke-svensklärare,* och vice versa.

Diskursen kom till uttryck på Torpagårdsskolan i samband med att artikelns textuella perspektiv skulle diskuteras. I exemplet nedan påtalar Robin, lärare i svenska, att artikeln lyfter fram för många sätt som en text kan analyseras på, exempelvis genom ordval, satser, fraser, meningar, rubriker, stycken och sambandsmarkörer mellan meningar (Parmenius Swärd 2016:4).

Robin: Man kan ju inte göra allt det här, det kan ju inte ens en svensklärare göra […] För i svenska kan man lägga ner mycket tid med det här. Jag vet inte alls hur ni gör, ni som inte är svensklärare?

Kit besvarade frågan och förklarade att hen inte kunde relatera till artikelns innehåll. Det som föregick diskussionen var att lärarna i gruppen skulle ha lämnat varsin diskussionsfråga utifrån artikelns innehåll till handledaren, vilken skulle diskuteras gemensamt på mötet.

> **Kit:** Det tyckte jag var svårt med den här texten så jag kom inte ens fram till någon fråga. Det här med språkliga former i mitt ämne. Jag kände att jag inte riktigt kunde relatera till det. Jag vet inte om jag kan hålla på och analysera på en språklig nivå [...] man tittar på vad författaren vill säga och inte så mycket språkformen […] alltså mest det ideationella. Kanske mer det än själva språkformen.

Vid ett senare tillfälle återkom en lärare i diskussionen om just det textuella perspektivet. Läraren undervisar i ämnet svenska och förde ett resonemang om att en lärare som tar sig an den här typen av uppgift måste ha specifika ämneskunskaper i svenska:

> **Sandy:** Det är en väldig skillnad i att titta på rubriker och stycken jämfört med fraser och satser. Då krävs det ju plötsligt grammatiska kunskaper som lärare inte har om man inte är svensklärare. Det finns ju många nivåer i det textuella perspektivet.

En annan återkommande diskussion rörde vilka lärare som delens artikel var riktad till, dvs. vilket ämne som lärarna bör undervisa i för att kunna använda innehållet. Diskussionen återkom både i B-momentet och i utvärderingen. I nedanstående exempel förs en dialog mellan gruppens ena svensklärare Robin, tillika handledare, och kemiläraren Charlie på Torpagårdsskolan. Dialogen föregicks av att Charlie berättade om sin lektion varpå valet av text ifrågasattes av Robin:

> **Robin:** Men det var en lärobokstext?
> **Charlie:** Ja.
> **Robin:** Men då var det inte en argumenterande text?
> **Charlie:** Nej.
> **Robin:** Men du sa att eleverna hade problem med att fånga vad författaren ville säga med texten?
> **Charlie:** Ja, de hade svårt att hitta vad det var för åsikter.
> **Robin:** Men var det några åsikter då?
> **Charlie:** Jo, den handlade om hur en kemisk process sker i vardagslivet och var man hittar dem. Ett mål i kemi är att diskutera vardagsproblem utifrån denna kemiska problematik.
> **Robin:** Men det är ju mer syftet med texten kanske och inte författarens budskap?
> **Charlie:** Jo, men jag säger ju att jag försökt anpassa mig. Det är lite krystat med dessa uppgifter som är så likt svenskämnet.

Av denna dialog framgår det att Charlie inte kunnat anpassa sin lektion till arbetssättet med en text av argumenterande karaktär och därmed inte kunde arbeta med perspektiven på det sätt som artikeln presenterat. Charlie förklarade att trots att hen ansåg att uppgiften var lik en svenskuppgift så hade hen ändå arbetat med lektionsupplägget med eleverna i sitt ämne.

Langelotz beskriver en liknande situation och förklarar att de kollegiala samtal hon studerat emellanåt präglades av att lärarlaget framställde en kollega som oskicklig genom dolda råd och retoriska frågor (Langelotz 2017:112–113). För att det kollegiala lärandet ska få en gynnsam effekt är det en förutsättning att gruppens medlemmar inte skam- eller skuldbelägger varandra, eftersom det då snarare får en motsatt effekt (Timperley 2013:90). Visserligen är Robin handledare och därmed gruppens samtalsledare. Dock är det inte hennes roll som handledare som framträder i detta fallet, utan det är hennes roll som svensklärare.

Svårigheterna som Charlie stötte på skapades redan inledningsvis under B-momentet då gruppen diskuterade hur lektionsaktiviteten skulle utformas. Med utgångspunkt i de tre perspektiv som artikeln presenterar hade Robin skapat en mall som hen skulle använda på sin egen lektion, dvs. analys av en recension. Robin delade ut mallen till de andra lärarna som en inspiration på hur de kan arbeta med argumenterande texter. Det blev dock problematiskt för Charlie som tog mallen, istället för perspektiven som utgångspunkt för sin lektion där hen inte skulle analysera en argumenterande text utan en lärobokstext. Perspektiven i artikeln inkluderar alla texter, men arbetssättets syfte var att arbeta med ställningstagande och texter av argumenterande karaktär vilket antagligen gjorde att Robin anpassade perspektiven till en svensklektion och arbetet med en recension. Dialogen ovan mellan Robin och Charlie hade troligtvis inte ägt rum om materialet inte blivit så tydligt förankrat i svenskämnet. Om upplägget varit annorlunda och istället anpassats till alla ämnen hade detta möjligtvis bidragit till att respektive ämneslärare kunnat applicera arbetssättet på sitt eget ämne. Det som utmärker situationen är att Charlie tolkade det som om hen behövde applicera upplägget från en svensklektion på en kemilektion. Trots den något negativa tonen som fick Charlie att vilja försvara sig, var det ett lärande samtal som avslutades i god ton eftersom argumenten accepterades. Detta samtal har liknande drag med vad Ohlsson kallar för reflekterande samtal, vilket inte innebär att deltagarna bara talar med varandra i syfte att uttrycka vad de tycker och tänker. Samtalet ska istället bygga på att deltagarna gemensamt reflekterar och på så sätt komma fram till en gemensam förståelse (Ohlsson 2004:97–98). Vidare poängterar Åsén Nordström att ett lärande samtal kännetecknas av att samtliga deltagare lyssnar och ställer undersökande frågor. På så sätt, förklarar författaren, kan samtalet också bidra till att diskussionen fördjupas och leder till ytterligare reflektion (Åsén Nordström 2017:22–23).

Något som ytterligare skapade ett glapp mellan svensklärare och övriga lärare i gruppen berodde på att svensklärarna använde vid upprepade tillfällen ämnesspecifika begrepp som

stilfigurer, värdeladdade ord, retoriska frågor och sambandsmarkörer, vilket på så vis blev ett sätt att, troligen omedvetet, ställa *de andra* utanför. Vid dessa tillfällen noterade vi hur övriga icke-svensklärare med höjda ögonbryn visade att de inte förstod. Vid två tillfällen bad dock en lärare om en förklaring, varpå båda svensklärare i gruppen förtydligade de ämnesspecifika begreppen med exempel. Säljö diskuterar att utvecklandet av kunskaper bidrar till en social uppdelning som skapar både utanför- och innanförskap. Författaren illustrerar med yrkesgrupper, och förklarar att gruppdeltagarna utvecklar ett sätt att tala inom den egna gruppen vilket samtidigt gör att utomstående som inte har tillgång till samma begreppsapparat effektivt hålls utanför (Säljö 2000:102–103). Att båda svensklärarna förklarade för sina kollegor visade dock på att situationen utvecklades till kollegialt lärande.

Även på Brännholmsskolan var det tydligt att materialets innehåll skapade ett glapp i lärargruppen. Både Chris och Mikas första reflektioner handlade om att det kändes ”riktat till svensklärare” och de hade därför svårt att relatera till innehållet. Även Kim, den ena svensklläraren i gruppen, hade gjort en liknande reflektion. Läraren förklarade att arbetssättet fokuserar på det de redan gör i svenskämnet, och ställde frågan till de övriga lärarna:

> **Kim:** Det intressanta i sammanhanget tycker jag är om det finns någonting i det här sättet att förhålla sig till en text som är användbart för er?

Kim menade att materialet lyfte fram kunskap som svensklärare redan har och utgår ifrån i sin undervisning, och ställer sig då frågande till hur de övriga lärarna kan arbeta i enlighet med detta arbetssätt. Gruppens andra svensklärare, Alex, instämde i resonemanget och förklarade att artikelns innehåll är något som en svensklärare kan, och därför bör artikeln snarare rikta sig till andra, icke-svensklärare. I citatet nedan görs detta tydligt genom att hen läser en mening högt ur artikeln:

> **Alex:** Men så fastnade jag för detta ”Läraren känner till och kan analysera språket i sitt ämne och kan steg för steg stödja språklig bearbetning av texterna” och då tänkte jag att genom den här meningen så blir det just riktat till er andra (icke-svensklärare). Alltså vad är det i ämnet som jag och Kim inte kan fånga? Jo, det är ju det som ni andra hela tiden har, alltså begreppsapparaten.

Att Läslyftets del *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt* så tydligt skulle skapa svårigheter för de lärare som inte undervisar i ämnet svenska problematiseras inte i materialet. Istället förklarar artikelförfattaren att lärare i samtliga teoretiska ämnen kan arbeta

med texter som är av argumenterande karaktär. Förutom texter av olika slag som till exempel recension, reklam, insändare, propaganda etc., kan läraren också utgå från multimodala texter (Parmenius Swärd 2016:2). Utifrån våra observationer blev det dock tydligt att materialet skapade en skillnad mellan svensklärare och icke-svensklärare, främst på grund av det textuella perspektivet, och blev därmed en vattendelare. Dessa skillnader syntes bland annat i en diskussion på Brännholmsskolan om hur Chris som inte är svensklärare skulle arbeta med de olika perspektiven i den kommande lektionsaktiviteten. Chris beskrev att eleverna skulle titta på olika typer av argumentation. Då Chris inte nämnde hur hen ska arbeta med språket på lektionen, försökte Kim ta reda på detta, vilket synliggörs nedan.

> **Kim:** Jag hör vad du säger när du säger att ni framförallt tittar på vilken typ av argumentation och så där. Men jag griper tag i den språkliga aspekten ändå. Argumenten förs ju ändå fram, bäraren av argumenten är ju språket. Förs diskussionen utifrån texten på en språklig nivå?

Svensklärarna såg arbetssättet som artikeln presenterar som något de gör hela tiden i sin dagliga praktik. Dock är arbetet med språket inte lika självklart för de övriga lärarna. Exempelvis förklarade Chris att hen är ovan vid att arbeta med språket i en text, och fortsatte sitt resonemang i skämtsam ton med att säga att innehållet i artikeln har lärt hen lite för mycket, då arbetssättet möjligtvis gör att hen kommer ifrån sitt ämne. Det här är även en reflektion som syntes på Torpagårdsskolan då Kit förklarade att hen var rädd att ta in för mycket av de olika perspektiven som artikeln presenterar eftersom det kan förvirra eleverna. Det blir tydligt i både Kits och Chris resonemang att artikeln utmanat deras tankar om hur de arbetar med språket i deras undervisning. Genom att både Kit och Chris kan granska sin egen praktik i förhållande till svensklärarna och det textuella perspektivet ges de möjligheter att tänka på sin undervisning på nya sätt, vilket enligt Åsén Nordström är en förutsättning för att utveckla sin yrkesprofession (Åsén Nordström 2017:55).

Vid ett par tillfällen utmanades det kollegiala lärandet även på annat sätt genom att en lärare på en av skolorna tog ordet utan att ge återkoppling på vad den föregående talaren hade sagt. Lyssnandet betraktas i olika sammanhang ofta som något oproblematisk, trots att det är en förutsättning för att kunna skapa relationer (Åsén Nordström 2017:28–29). För att skapa ett fungerande samtal är det alltså viktigt att vi, förutom att framföra våra utsagor, också betraktar lyssnandet som en lika viktig komponent. Även Hattie är inne på detta spår och poängterar betydelsen av att lärare bör lyssna mer än att tala (Hattie 2012:102). Problematiken med att

läraren inte återkopplade till sina övriga kollegor skulle delvis kunna förklaras utifrån att materialet skapade en skiljelinje mellan gruppens olika ämnen. Till saken hör också att även svensklärarna i båda grupperna talade betydligt mer med varandra än med sina övriga kollegor och alltså i betydligt högre utsträckning utförde kollegialt lärande enligt ämnesrelaterade premisser. Detta skulle delvis kunna bero på att det är enklare att ge respons och återkoppling om ämnesprofessionen är gemensam.

Diskursen *vi svensklärare vs. icke-svensklärare* kan avslutningsvis sägas ha formats av att materialet kommit uppifrån, dvs. någon annan än lärarna själva har bestämt vilka delar som modulen *Analysera och kritiskt granska* ska innehålla. Timperley resonerar om betydelsen av att lärare själva identifierar vilken typ av professionellt lärande som behövs, vilket är problematiskt eftersom beslutsfattare på institutionell nivå ofta har företrädesrätt till vad som är professionell utveckling (Timperley 2013:35). Visserligen är det upp till varje skola att själva granska vilket behov som finns och utifrån detta bestämma vilken modul som ska användas. Men faktum kvarstår att innehållet i den specifika modulen och dess metoder har bestämts av någon annan, vilken dessutom ska kunna appliceras på skolans samtliga ämnen - inte bara svenskämnet.

6. Sammanfattning och slutdiskussion

I detta sista avsnitt besvaras studiens frågeställning i sin helhet genom att vi sammanfattar våra resultat och diskuterar dem i förhållande till vad tidigare forskning kommit fram till. Avsnittet avslutas med förslag till vidare forskning.

Studiens syfte var att undersöka hur lärare i teoretiska och textrika ämnen i gymnasieskolan, med särskilt fokus på svensklärare, arbetar med Läslyftets material. För att uppfylla detta syfte valde vi att observera två läslyftsgrupper, som vid tillfället för våra observationer arbetade med delen *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt* i modulen *Analysera och kritiskt granska.* Observationerna analyserades sedan utifrån ett diskursanalytiskt angreppssätt som kompletterades med sociokulturell teori och forskning om kollegialt lärande. Vårt resultat kan därför endast visa hur dessa två grupper arbetade med Läslyftets material och kan alltså inte generaliseras till att gälla andra läslyftsgrupper eller modulen i sin helhet. För att få en större förståelse av den specifika läslyftsdelen hade vi exempelvis kunnat komplettera observationsstudien med djupintervju. Observationsmetodens fördel i Läslyftets kontext har dock bidragit till att vi kunnat undersöka vad lärarna säger med vad de gör i sina lektionsmoment med våra egna iakttagelser. Arvastson & Ehn förklarar att detta förfarande inte innebär att det blir mer sanningsenligt, men däremot bidrar det till ett mer mångsidigt material (Arvastson & Ehn 2009:23–24).

Vårt resultat visar att de kollegiala samtalen på båda skolorna genomsyrades av ett *tryggt och tillåtande klimat*, vilket gjorde det möjligt för lärarna att uttrycka sina tankar och idéer. Detta samtalsklimat kan liknas vid det Åsén Nordström kallar för relationsskapande kommunikation eftersom alla lärare i de båda grupperna som vi observerade gemensamt bidrog med sina åsikter och erfarenheter till de kollegiala samtalen (Åsén Nordström 2017:17). Det trygga klimatet främjades på så sätt att lärarna kunde hjälpas åt att komma fram till gemensamma lösningar och därigenom forma ett kollegialt lärande. Ett tydligt exempel på detta var när icke-svensklärarna i båda läslyftsgrupperna hade svårigheter att relatera till sina undervisningsämnen i artikeln. Deras resonemang och reflektioner gjorde det möjligt för svensklärarna att komma med förslag och råd. På Torpagårdsskolan främjades även det kollegiala samtalet genom att framgångsrika metoder från tidigare delar av Läslyftet uppmärksammades. I diskussionen om verktyget *exit ticket* kunde vi urskilja hur lärarna genom en gemensam diskussion påmindes om hur bra det verktyget fungerat vid tidigare tillfällen samtidigt som det relaterades till det aktuella

arbetsområdet. Diskussionen resulterade i att lärarna fick *nya kunskaper* om hur de kunde motivera elever med talängslan, och kom då fram till den gemensamma lösningen att använda en exit ticket för att få alla elever att aktivt delta i undervisningen, även de som inte vågar prata inför andra. Samtalet verkade i sin tur bidra till att Robin använde sig av verktyget i det efterföljande lektionsmomentet, vilket gjorde att hen kunde anpassa nästkommande lektion till eleverna och lyfta in deras frågor och funderingar i undervisningen.

Det tillåtande klimatet gjorde även att lärarna kunde dela med sig av sådant de upplevt som svårt. Sandy på Torpagårdsskolan delade med sig av sina erfarenheter från lektionsmomentet – även det som inte gått som planerat. Vårt resultat är förenligt med tidigare forskning som betonar betydelsen av att kollegiala samtal kännetecknas av ett tryggt klimat (Hattie 2012:39; Tjernberg 2014:195), och att samtalsdeltagarna tar hänsyn till varandra (Timperley 2013:90). Det trygga klimatets betydelse bekräftas också i den utvärdering som gjorts av Carlbaum, Andersson & Hanberger (2017) där majoriteten av de tillfrågade lärarna framhöll att de kollegiala samtalen hade präglats av ett tryggt klimat (Carlbaum et al. 2017:56).

Vår studie visar också att lärarna uppfattade att det fanns *brister i Läslyftets material*. Detta tog sig olika uttryck på de båda skolorna. Lärarna på Torpagårdsskolan enades om att materialet kändes förenklat, eftersom det däri togs för givet att eleverna var motiverade från början. Aspekten *hur* de skulle motivera sina elever saknades alltså enligt lärarna. Detta överensstämmer med Roes & Tengbergs utvärdering av Läslyftets moduler. De påpekar den svaghet som består i att modulen *Analysera och kritiskt granska* betonar att läraren ska vägleda eleverna, men utelämnar *hur* detta ska gå till (Roe & Tengberg 2017:28). Lärares kritiska röster har även lyfts fram dels i utvärderingen som gjorts av Carlbaum, Andersson & Hanberger (2017), dels i Göransson & Gielows (2016) examensarbete. Lärare hade påpekat att materialet höll för låg nivå (Carlbaum et al. 2017:61) och att Läslyftets material kändes förenklat, vilket därmed skapade ett för stort tolkningsutrymme för lärarna (Göransson & Gielow 2016:19, 30). Vårt resultat ligger i linje med utvärderingen som gjorts av Carlbaum et al. (2017), men även med Göranssons & Gielows (2016) resultat som pekar på att lärarna uppfattade att det fanns brister i materialet. Däremot kan vi inte bekräfta att dessa brister skapade ett för stort tolkningsutrymme. På Brännholmsskolan uttryckte läslyftsgruppen istället att materialet var bristfälligt i det avseendet att ett elevaktivt klassrum, vilket artikeln förespråkar, inte alltid är möjligt att skapa utifrån rådande förutsättningar.

En orsak till att materialet som lärarna utgick från gav upphov till diskursen *vi lärare vs. Skolverket* kan vara att det finns ett glapp mellan bestämmelserna på makronivå och de lokala behoven på mikronivå. Detta är något som bekräftas av tidigare forskning om Läslyftet. Göransson & Gielow visar i sin studie att det skapas utmaningar på grund av att materialet bestäms uppifrån, vilket dessutom ska kunna appliceras på samtliga skolor i hela landet (Göransson & Gielow 2016:32). Även Håkansson & Sundberg diskuterar hur styrningen av den svenska skolan förändrats och förklarar att den gått från att ha varit ett fullständigt decentraliserat skolsystem till att återcentraliseras genom olika statliga reformer. Utmaningarna som dessa reformer skapat, förklarar författarna, är att besluten bestäms utifrån vissa reglerade former samtidigt som skolan ska utvecklas (Håkansson & Sundberg 2016:257). Läslyftet är ett exempel på en fortbildning som bestämts av regeringen via Skolverket. Styrkan med satsningen som vi ser i våra observationer är att delen *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt* är förankrad i läraryrkets praktik, eftersom lärarna fått möjlighet att ta till sig och föra en diskussion utifrån materialet. Svårigheterna uppstår dock på grund av att materialet och dess metoder inte är förankrade i den enskilda skolans situation. Dessa utmaningar ligger även i linje med vad tidigare forskning kommit fram till. Både Timperley och Kroksmark förklarar att reformer som bestämts uppifrån riskerar att inte förankras i den lokala verksamheten, och därför inte anpassas till de lokala behoven (Timperley 2013:35; Kroksmark 2010:10). Även Kornhall och Larsson & Löwstedt är inne på samma spår och förklarar att strategier för skolutveckling måste förankras i den enskilda verksamheten (Kornhall 2014:109; Larsson & Löwstedt 2014:192). Skolverket har varken bestämt att skolorna ska arbeta med satsningen eller vilken modul man ska arbeta med. Skolorna har själva valt modul efter en utvärdering utifrån det egna behovet, men faktum kvarstår: innehållet i modulen *Analysera och kritiskt granska* har bestämts av någon annan samtidigt som den ska kunna appliceras på skolans samtliga ämnen.

Ett annat resultat som framgick i vår undersökning är att det i läslyftsgrupperna fanns *en vilja att lära tillsammans*, eftersom lärarna inbördes ofta delade med sig av sina tankar och frågor. Denna vilja kom till uttryck i diskursen *vi lärare vs. eleverna*, då ett genomgående syfte med de kollegiala samtalen var att diskutera hur alla lärare individuellt och tillsammans kan arbeta för att skapa förutsättningar för elevernas lärande. De kollegiala samtalen främjades då alla lärare fick ta del av talutrymmet och ställde nyfikna följdfrågor till varandra om förtydliganden, vilket Åsén Nordström förklarar innebär att visa varandra tankerespekt (Åsén Nordström

2017:25). Att diskutera undervisningen tillsammans med sina kollegor på det här sättet kan enligt Åsén Nordström lägga grunden för en bättre undervisning (Åsén Nordström 2017:10–11). Även Timperley förklarar att lärarnas gemensamma diskussioner kan ha positiv påverkan på elevernas resultat (Timperley 2013:74). Vårt resultat bekräftas av tidigare forskning som lyfter fram att lärarna ansåg att diskussionerna om materialet och undervisningen var en styrka med Läslyftet (Svenonius 2017:27–28; Öberg 2017:28).

Trots att viljan att lära tillsammans var tydligt framträdande i läslyftsgrupperna kan vi ändå se vissa *spår av en individualistisk tradition* som tidigare präglat läraryrket, vilken Ohlsson förklarar är svår att förändra (Ohlsson 2004:17). I vår undersökning har det visat sig att lärarna till stor del fortfarande arbetar individuellt eftersom de självständigt genomför lektionsaktiviteten bakom stängda dörrar. Läraryrkets ensamarbete skulle möjligen också kunna vara orsaken till att en lärare vid ett par tillfällen enbart talade utifrån sin egen undervisning, utan att återkoppla till sina kollegors utsagor. I linje med Bjørndahl kan vi dock se att den betydelse som lagts på senare tid vid olika former av utvecklingsarbete i skolan bidragit till att det individuella lärararbetet har förändrats (Bjørndahl 2005:88). På grund av de kollegiala samtalen kunde vi urskilja hur lärarna öppnade sina klassrum för varandra genom att samtala. Att detta blev möjligt skulle delvis kunna bero på gruppsammansättningen, men också att lärarna är få till antalet vilket gjorde att samtliga kunde få ta del av samtalsutrymmet.

En annan framträdande utmaning för lärarna i vår studie var *tidsbristen*. Till varje del av Läslyftets modul ska läraren genomföra följande moment inom loppet av två veckor: läsa artikeln på egen hand (moment A), diskutera dess innehåll och planera en lektionsaktivitet tillsammans med kollegor (moment B), genomföra lektionen (moment C) och slutligen utvärdera lektionen tillsammans med kollegor (moment D). Det visade sig att lärarna på båda skolorna tyckte att den tid som de har till sitt förfogande för att hinna genomföra alla moment inte räckt till. Alex på Brännholmsskolan förklarade att hen alltid försöker skapa ett elevaktivt klassrum, men att åstadkomma det i den omfattning som artikeln förespråkade var omöjligt. Läraren lät eleverna arbeta utforskande stora delar av lektionen, men på grund av tidsbristen tvingades hen ta över diskussionen. Tidsbristen diskuterades även på Torpagårdsskolan, då Sandy lyfte fram artikelns uppmaning att välja texter som intresserar eleverna och menade att hen har begränsat med tid att välja sådana. Även Charlie och Robin lyfte fram tidsaspekten som problematisk, dels på grund av att artikeln pekade på för många punkter som ska hinnas med vid ett lektionstillfälle, dels för att en icke-svensklärare ska hinna applicera artikelns innehåll

på en icke-svensklektion – vilket inte är lika självklart för en lärare som inte undervisar i svenska.

Tidsbristen som lärarna i vår undersökning uttryckte ligger delvis i linje med vad tidigare forskning lyft fram. Den utvärdering som Carlbaum, Andersson & Hanberger (2017) genomfört visade att hälften av informanterna ansåg att tempot varit för intensivt. Svaren visade att knappt hälften av lärarna hunnit planera lektionsaktiviteten, och enbart en femtedel av dem ansåg att de haft tillräckligt med tid för genomförandet (Carlbaum et al. 2017:51–52). Även Kjellsson (2017:20), Mavraj & Xhemaili (2017:59) och Svenonius (2017:26) lyfter i sina undersökningar fram att informanterna uttryckt att tiden var begränsad när det gäller att genomföra läslyftsmomenten i sin helhet. Betydelsen av att det finns tillräckligt med tid för det gemensamma arbetet lyfts även fram av Assarson (2013:108) och Tjernberg (2013:210). Trots att lärarna på båda skolorna i vår undersökning genomförde lektionsaktiviteterna uttrycktes ändå en frustration över att arbetstempot i Läslyftet var för intensivt. Den tidsbrist som lärarna upplevde skapade ett glapp mellan Skolverket och lärarna, då arbetet uppfattades som för omfattande och att hitta texter som passar kräver extra tid. Detta glapp skulle möjligen kunna minskas om materialet bidragit med konkreta förslag på hur uppgifterna skulle genomföras och vilka texter lärarna skulle kunna utgå från.

En annan utmaning som kommit fram i vår studie är att det kollegiala lärandet komplicerades av *brister i materialets utformning*. Detta var delvis framskrivet ur ett svensklärarperspektiv, och bidrog därmed till en splittring i lärargrupperna. Utmaningarna kom till uttryck på två sätt: å ena sidan utifrån ett svensklärarperspektiv, å andra sidan utifrån ett icke-svensklärarperspektiv, något som blev tydligt i diskursen *svensklärare vs. icke-svensklärare.* Samtliga lärare bidrog till denna uppfattning och på så sätt skapas skillnaderna dem emellan på grund av materialet.

Trots att artikeln, som lärarna vid tillfället utgick från, diskuterade hur en text kan analyseras utifrån ett textuellt-, ideationellt- och interpersonellt perspektiv hämmades gruppernas icke-svensklärare främst av det förstnämnda perspektivet. Det textuella perspektivet, menade lärarna, är specifikt för svenskämnet. Denna uppfattning gjorde att icke-svensklärarna såg materialet som svenskämnesinriktat, vilket resulterade i att de uttryckte en osäkerhet till att använda arbetssättet i sin undervisning. Samtidigt som gruppernas icke-svensklärare hämmades av materialet kunde vi urskilja hur gruppernas svensklärare såg artikelns innehåll som

självklarheter. Svensklärarna på Brännholmsskolan lyfte fram att artikeln var väldigt grundläggande i den bemärkelsen att den lyfte fram sådant som svensklärare redan känner till, och därför var riktad till lärare som inte undervisar i svenska. Detta resultat bekräftas av den utvärdering som gjorts av Carlbaum et al. där framförallt lärare som undervisar i ämnet svenska ansåg att materialet inte presenterade något nytt utan innehöll sådant som för dem var känt sedan tidigare. I kommentarerna fanns också synpunkter från svensklärare som ansåg att modulerna riktades till icke-svensklärare, medan de sistnämnda hade en motsatt uppfattning (Carlbaum et al. 2017:61–62). På Brännholmsskolan uttryckte icke-svensklärarna att materialet var riktat till svensklärare genom att konstatera att materialet "doftade svenska". Materialets utformning och innehåll utmanade det kollegiala samtalet ytterligare på båda skolorna då vi noterade att det gav upphov till att svensklärarna vid några tillfällen enbart talade med varandra. Vid ett par av dessa tillfällen uppfattade vi hur svensklärarna på Torpagårdsskolan använde sig av svenskämnesspecifika begrepp, vilket gjorde att de övriga lärarna fick fråga om förklaringar av begreppens betydelse.

Det kollegiala lärandet utmanades ytterligare på Torpagårdsskolan eftersom handledaren, tillika svensklärare, i förväg inför B-momentet hade skapat en lektionsaktivitet utifrån artikeln som hen själv skulle använda i sina klasser och därmed anpassat sin lektionsaktivitet till en svensklektion. Planeringen delades ut till övriga i gruppen för att fungera som en inspiration till hur man skulle kunna arbeta med en text av argumenterande karaktär. Att detta gjordes kan i sin tur ha påverkat att Charlie, som inte är svensklärare, upplevde det som problematiskt att "översätta" planeringen till en lektion i kemi. Dock utgick ändå Torpagårdsskolan ursprungligen från artikeln och det var upp till lärarna själva att anpassa den till sin egen. Svårigheterna i att läraren inte kunnat anpassa sin lektion till arbetssättet som artikeln presenterat visade sig under utvärderingsmomentet då hen berättade att valet av text föll på ett utdrag ur läroboken i kemi, vilket gruppens ena svensklärare ifrågasatte eftersom hen antydde att den därmed inte kunde vara av ett argumenterande slag. I detta fallet var det Robins roll som svensklärare som synliggjordes och ifrågasättandet, som vi uppfattade det, skapades på grund av materialet och inte till följd av Robins avsikt att kritisera.

Trots denna utmaning visar vårt resultat att den gemensamma lektionsplaneringen som lärarna på Torpagårdsskolan utgick från bidrog till att svenskämnesspecifika begrepp delades med gruppens icke-svensklärare. Den gemensamma lektionsplaneringen skapade inte bara möjligheter för lärarna att utforma sina lektioner på ett likartat sätt, utan gav dem också tillfälle

att använda sig av samma begrepp i undervisningen. Detta kan i sin tur bidra till att elevernas arbete med texter på ett likartat sätt i olika ämnen och skapa möjligheter för lärarna, precis som Vanja resonerade om, att hjälpa eleverna att se skolans olika ämnen som en helhet. Vår slutsats av detta är att skillnaderna i undervisningen minskar om lärare arbetar ämnesövergripande i det kollegiala lärandet. Liknande resonemang har förts av Hattie och Håkansson & Sundberg, vilka förklarar att gemensamt lärande kan främja en mer likvärdig utbildning och därmed påverka elevers studieresultat på ett positivt sätt (Hattie 2012:92; Håkansson & Sundberg 2012:271; 2016:221).

Att båda läslyftsgrupperna bestod av lärare med olika ämnesprofessioner bidrog inte enbart med utmaningar. Lärarnas kunskaper och förutsättningar skiljde sig åt på grund av att materialet delvis var framskrivet ur ett svensklärarperspektiv, men på grund av detta fick båda grupperna vid flera tillfällen *nytta av den heterogena gruppsammansättningen*. På så sätt kunde de diskutera sina tankar samt vilka möjligheter och utmaningar arbetet med den aktuella artikeln bidrog till. Ett genomgående inslag i de kollegiala samtalen var erfarenhetsutbytet som möjliggjorde att lärarna kunde relatera sina egna erfarenheter till övriga i gruppen för att på så sätt utveckla och förändra sitt tankesätt och komma fram till gemensamma lösningar. Detta resultat kan relateras till Larsson & Löwstedt som framhåller att om det inte finns några skiljelinjer mellan lärarna förenas de till en enhetlig grupp, vilket kan bidra till att en skola kan utvecklas och förändras (Larsson & Löwstedt 2014:207). I vår undersökning ser vi hur lärarna på båda skolorna utvecklat nya lärdomar när det gäller hur de kan arbeta för att förbättra undervisningen. På Torpagårdsskolan kom dessa till uttryck då lärarna förde samman sina erfarenheter i fråga om att motivera eleverna för att därigenom få en gemensam lösning. En av dessa lärdomar var att skolans *måstetexter* måste vara relevanta och meningsfulla för eleverna. Vi såg en tydlig förankring av dessa lärdomar i de observerade lektionerna då lärarna tydligt förklarade meningen med uppgifterna eleverna skulle arbeta med. På Brännholmsskolan kom lärdomarna till uttryck genom att gruppen fick möjligheter att tala om gemensamma erfarenheter av hur de kan anpassa sin undervisning till elevernas förförståelse.

I likhet med både Tjernberg och Maars ser vi många fördelar med att en läslyftsgrupp tillhör olika ämnen. Tjernberg lyfter fram att lärarna i hennes studie förklarar att samarbetet mellan olika ämnen varit värdefullt, samt att lärarna på skolan utvecklat ett gemensamt språk och en gemensam syn på undervisningen (Tjernberg 2013:195). Maars förklarar i sin magisteruppsats att olika ämnesprofessioner i arbetsslagen gör det möjligt för ämnesöverskridande arbete

(Maars 2016:27). Även Scherp & Scherp lyfter i sin undersökning fram vikten av ämnesöverskridande lärarlag, och att dessa är skapade utifrån lärarnas gemensamma elever (Scherp & Scherp 2007:12). Att läslyftsgrupperna i våra observationer är indelade i olika ämnen ser vi som en fördel för det kollegiala lärandet då lärarna kan stödja varandra i sitt arbete, samtidigt som de kan skapa möjligheter för ett likartat arbetssätt.

På Brännholmsskolan lyftes också fördelarna med att arbeta ämnesövergripande av de lärare som inte undervisar i ämnet svenska. Både Chris och Mika förklarade att de utmanats, men samtidigt utvecklats, i sin lärarroll genom att använda svenskämnesspecifika begrepp. Fördelen med att utmanas är även något som lyfts fram av Roe & Tengberg (2017) som framhåller att de metoder som föreslås i modulens fjärde del, dvs. *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt,* inte beskrivs i detalj, vilket betyder att lärarna själva kan anpassa sig efter sitt ämne och skolans kontext. Arbetet innebär därför en utmaning men kan också verka inspirerande (Roe & Tengberg 2017:28). I våra observationer blev det även tydligt att artikelns tre perspektiv dvs. det textuella, ideationella och interpersonella perspektiven *främjade ett gemensamt språk* mellan lärarna. Dessa begrepp blev på så vis en gemensam utgångspunkt som gjorde att lärarna effektivt kunde tala om möjligheter och svårigheter med arbetet med texter. Lärarna i våra observationer uttryckte även att de fått nya insikter om språkets roll och hur viktigt det är att synliggöra svenskämnets betydelse för eleverna i alla ämnen. Vår slutsats om att det utvecklats ett gemensamt språk inom läslyftsgrupperna kan relateras till tidigare forskning om Läslyftet. Både Mavraj & Xhemaili och Kjellsson förklarar att lärarna i deras undersökningar ansåg att de kollegiala samtalen bidragit till ett gemensamt språk (Kjellsson 2017:13; Mavraj & Xhemaili 2017:49).

Att heterogena läslyftsgrupper både kan främja och utmana det kollegiala lärandet är även något som tidigare forskning bekräftar. Carlbaum, Andersson & Hanberger har konstaterat att lärare uttryckt att det varit givande att arbeta med lärare som inte undervisar i det egna ämnet, eftersom de på så sätt fick nya lärdomar. Det fanns också lärare som framhöll att det varit mer fördelaktigt om grupperna varit homogena för att anpassas till den egna undervisningen (Carlbaum, Andersson & Hanberger 2017:57–58). Även de examensarbeten som skrivits om Läslyftet bekräftar att en heterogen gruppsammansättning både kan främja och försvåra det kollegiala lärandet. Bard & Ballin diskuterar att samtidigt som Läslyftet bidragit till att språkets betydelse uppvärderats i skolans samtliga ämnen, måste modulernas innehåll anpassas till olika ämnesprofessioner (Bard & Ballin 2017:32). Även Mavraj & Xhemaili är inne på ett liknande

resonemang och förklarar att informanterna i deras studie hade uttryckt en frustration över att grupperna var heterogena, samtidigt som det också lyfts fram som en styrka med Läslyftet (Mavraj & Xhemaili 2017:49). Vår egen slutsats i ljuset av ett ämnesövergripande arbetssätt är att läslyftsgrupperna också kunde utgå från gemensamma elevgrupper som samtliga i lärargruppen undervisar. På så sätt skulle lärarna kunna diskutera hur de bäst ska anpassa arbetet med Läslyftet för individuella elever och elevgrupper.

Bristerna i materialets utformning som så tydligt blev en vattendelare mellan svensklärare och icke-svensklärare kan bero på flera saker. En orsak kan vara att det kunskapskrav som berör argumenterande text i svenska innehåller krav om att eleven ska ”följa skriftspråkets normer för språkriktighet” (Skolverket 2011:163). Det textuella perspektivet i artikeln blir därmed tydligt förankrad i svenskämnet. Argumenterande text finns även som kunskapskrav i skolans andra ämnen, men de språkliga aspekterna lämnas utanför. En annan orsak kan vara att Läslyftet från början var en satsning som i första hand skulle rikta sig till svensklärare (Utbildningsdepartementet 2013:1). Trots att fortbildningsmaterialet riktar sig till alla lärare oavsett ämne kan vi i vår studie konstatera att det är ett för stort fokus på svensklärarperspektivet. En ytterligare orsak kan också vara att handledaren enligt förordningen är ”behörig att undervisa i svenska eller svenska som andraspråk eller på annat sätt har tillägnat sig goda kunskaper i språkutvecklande arbetssätt” (Regeringskansliet 2015:42). I samband med att beslutet om inrättande av Läslyftet fattades förklarades att läs- och skrivkunskaper främst ses som en uppgift för svenskämnet, men att samtliga lärare behöver involveras för att tidigt kunna svara för elevers problematik att ta till sig faktatexter (Utbildningsdepartementet 2013:3). Att gamla och traditionella tankemönster utmanas på detta sätt är positivt utifrån ett elevperspektiv. Härigenom kan även skolans ämnen relatera till varandra. Problemet är dock att den traditionella uppfattningen, dvs. att språk-, läs- och skrivdidaktik är svensklärarens ansvar, hänger kvar och i viss utsträckning skapar splittring. I vår studie blev det tydligt att icke-svensklärare såg arbetssättet som artikeln presenterade som ”något annat” de ska arbeta med vid sidan av sitt eget ämne. Beslutet att Läslyftet ska involvera alla ämnen grundar sig i att alla lärare, oavsett ämne, har ett ansvar i att utveckla elevers läsförmåga (Utbildningsdepartementet 2013:3). Vår slutsats är att om satsningen ska leda till förbättrade elevresultat bör språkets betydelse och ansvaret för elevers läs- och skrivutveckling bli en central del i alla ämnen och alla årskurser, även på lärarutbildningen.

Vårt resultat visar att det kollegiala lärandet i läslyftsgrupperna främjat en *vi-känsla* som kom till uttryck i diskurserna *vi lärare, vi lärare vs. eleverna* och *vi lärare vs. Skolverket*. I diskursen *vi lärare* kunde vi tydligt urskilja ett kollegialt lärande där lärarna i respektive läslyftsgrupp delade med sig av sina erfarenheter och tankar för att lära av och med varandra, vilket därmed bidrog till att de utvecklade ny kunskap och en gemensam förståelse för arbetet med texter. I diskursen *vi lärare vs. eleverna* formades lärarna på respektive skola till en enhetlig grupp lärare i diskussionerna om hur de individuellt och tillsammans kunde skapa undervisning som främjar elevernas lärande. I diskursen *vi lärare vs. Skolverket* kunde vi åter urskilja hur lärarna förenades till ett *vi* i diskussionen om materialets utmaningar och möjligheter, vilket gjorde det tydligt att alla lärare stod inför samma utmaningar inför arbetet med texter oberoende av den heterogena gruppsammansättningen. Materialet skapade också utmaningar för det kollegiala lärandet i diskursen *vi svensklärare vs. vi icke-svensklärare,* som därmed skapade en viss splittring i läslyftsgrupperna. Till skillnad från de tre förstnämnda diskurserna där lärarna förenades i ett *vi* oberoende av vilken ämnestillhörighet, blev den heterogena gruppsammansättningen samtidigt en utmaning i de kollegiala samtalen.

I vårt material är *vi lärare* den mest dominerande diskursen, som trots de utmaningar som Läslyftets material skapat förenas av en tilltagande vi-känsla. Att det kollegiala samtalet är den främsta styrkan med Läslyftet är även något som bekräftas av tidigare forskning. Svenonius (2017:27–28) och Öberg (2017:28) förklarar att deras informanter ansett att det kollegiala lärandet varit den främsta styrkan med Läslyftet. Vår slutsats är att de kollegiala samtalen i Läslyftet möjliggör ett gemensamt lärande där lärarna löser problem och ger varandra återkoppling för att förbättra undervisningen, helt i enlighet med Skolverkets definition av kollegialt lärande (Skolverket 2018). Det kollegiala lärandet som vi undersökt i denna studie har visat sig vara en möjlig framgångsfaktor för skolutveckling.

När vi nu avslutar denna uppsats ser vi flera möjliga fortsättningar. En möjlig fortsättning kan vara att inbegripa eleverna i en undersökning gällande kollegialt lärande. När vi observerade lektionsmomenten ute på skolorna noterade vi att elever inte blev involverade i arbetet och att det var en del av Läslyftet. Med andra ord blev de enbart mottagare för lärarnas kollegiala lärande. Detta bekräftas också av forskningen. Wennergren & Blossing framhåller att elever sällan räknas som möjliga deltagare i forskningen om skolans utvecklingsarbete, trots att de utgör en stor del av verksamheten (Wennergren & Blossing 2015:47). Kornhall lyfter att det saknas forskning om hur elever påverkas av att de vet att deras lärare arbetar med att utveckla

sin yrkesroll (Kornhall 2014:53). Vi instämmer i detta resonemang – det hade varit ett spännande fält att forska om.

En annan möjlig fortsättning hade varit att observera hur en lärargrupp arbetar med samtliga delar i Läslyftets modul *Analysera och kritiskt granska.* Med vårt resultat i grunden hade en sådan studie kunnat undersöka och jämföra om ett svensklärarperspektiv är lika framträdande i modulens samtliga delar, om det finns skillnader och hur dessa kommer till uttryck.

7. Referenser

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Arvastson, G., & Ehn, B. (red). (2009). *Etnografiska observationer.* Lund: Studentlitteratur.

Assarson, I. (2015). Goda lärmiljöer genom kollegialt lärande. I Tetler, Susanne (red.) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärande miljöer i tolv svenska kommuner.* (s. 99–110) Stockholm: Ifous. 2: a uppl. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/19714/Ifous-2015-2-slutversion2f%F6rwebb.pdf?sequence=2 [Hämtad 2018-04-29]

Bard, O., & Ballin, J. (2017). *Språket är nyckeln till kunskap – En studie om den statliga satsningen Läslyftet.* Examensarbete. Linköpings Universitet: Lärarutbildningen. Tillgänglig: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1111547/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-02-20]

Bergström, G., & Boréus, K. (2012) *Textens makt och mening, Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys.* Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, Cato. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* Stockholm: Liber.

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter.* Lund: Studentlitteratur.

Brännström, M., Magnusson, P., & Söderling, M. (2015). *Kollegialt lärande. En inblick i forskningsläget med konkreta exempel från Vellinge.* Tillgänglig: http://www.visvis.se/wp-content/uploads/2016/09/VIS-rapport-6-Kollegialt-lärande-Vellinge.pdf [Hämtad 2018-04-29]

Carlbaum, S., Andersson, E., & Hanberger, A. (2017). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 4: Erfarenheter av Läslyftet i gymnasieskolan 2016/17.* Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/publikationer?id=3879 [Hämtad 2018-01-30]

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter.* Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* 2: a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, J. (2016-09-19). Läslyftet för gymnasiet - en möjlighet till kollegialt lärande! [blogginlägg] Tillgänglig: https://www.lararforbundet.se/bloggar/gymnasieskolan-i-fokus/laslyftet-for-gymnasiet-en-mojlighet-till-kollegialt-larande [Hämtad 2018-02-10]

Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp. Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

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

Göransson, T., & Gielow, V. (2016). *Inget är så praktiskt som en bra teori – en studie om lärares förutsättningar att förena teori och praktik.* Examensarbete. Malmö högskola: Lärarprogrammet. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20570/Examensarbete%20slutversion%20Therese%20och%20Victoria.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Hämtad 2018-03-10]

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare.* Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.* Stockholm: Natur & Kultur.
Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse.* Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder.* 2: a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kihlström, S. (2007). Observation som redskap. I: Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik.* s. 30–41. Stockholm: Liber.

Kjellsson, E (2017). *Läslyftet som kompetensutveckling - En kvalitativ studie om förändring av undervisningspraktiken.* Examensarbete. Högskolan i Borås: Lärarutbildningen. Tillgänglig: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1130536/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-02-15]

Kroksmark, T. (2010). Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. I S. Eklund (Red.), *Utbildning på vetenskaplig grund. Forskning om undervisning och*

lärande (2010) 4, 8–21. Tillgänglig: http://tomaskroksmark.se/wp-content/uploads/2011/06/Skolan-ödesfråga-1.pdf [Hämtad 2018-04-25]

Kornhall, Per (2014). *Alla i mål. Skolutveckling på evidensbaserad grund. En handbok.* Stockholm: Natur & Kultur.

Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?* Stockholm: Natur & Kultur.

Larsson, P. (2018) *Kollegialt lärande - individutveckling eller skolutveckling?* Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation/kollegialt-larande-individutveckling-eller-skolutveckling-1.269057 [Hämtad 2018-04-20]

Larsson, P & Löwstedt, J. (2014) *Strategier och förändringsmyter. Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete.* 2: a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Maars, M. (2016). *Kollegialt lärande. Lärares erfarenheter av kollegiala samtal om sin undervisning.* Magisteruppsats i pedagogik. Linnéuniversitet. Tillgänglig: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1086700/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-04-27]

Mavraj, R., & Xhemaili, L. (2017). *Läskunnighet är nyckeln som ska ge tillträde till all annan kunskap. En kvalitativ studie om hur svensklärare undervisar i läsförståelse och om lässtrategier.* Examensarbete. Halmstads högskola: Lärarutbildningen. Tillgänglig: http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1074277/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-03-10]

Neumann, I, B. (2003). *Mening, materialitet, makt - En introduktion till diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning.* Lund: Studentlitteratur.

Parmenius Swärd, S. (2016). *Ta ställning - elevaktivt, textnära och utforskande arbetssätt.* Skolverket: Stockholm. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/024_anlaysera-o-kritiskt-granska/del_04/4.%20Ta%20ställning%20.pdf [Hämtad 2018-02-10]

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal.* Stockholm: Sanoma Utbildning AB.

Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rapport 2012/13: RFR10. *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan. Del 1.* Stockholm: Riksdagen. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/hur-kan-ny-kunskap-komma-till-battre-anvandning-i_H00WRFR10 [Hämtad 2018-04-15]

Regeringskansliet (2015:42) *Om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling.* Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2015:42 [Hämtad 2018-02-10]

Roe, A., & Tengberg, M. (2017). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 3: 14 nya moduler.* Umeå Universitet: Umeå Centre for Evaluation Research. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/publikationer?id=3847 [Hämtad 2018-03-10]

Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande.* 3:e uppl. Estetisk-filosofiska fakulteten Pedagogik. Karlstads universitet. Tillgänglig: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6398/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-04-21]

Skolverket (2005) *Om PISA (Copy).* https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/om-pisa-copy-1.9886 [Hämtad 2018-02-02]

Skolverket (2011). *Läroplanen, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705 [Hämtad 2018-03-02]

Skolverket (2013a) *Kraftig försämring i PISA.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208 [Hämtad 2018-01-29]

Skolverket (2013b). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken.* Tillgänglig:

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3095 [Hämtad 2018-03-10]

Skolverket (2015). *Stort intresse för Läslyftet.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/stort-intresse-for-laslyftet-1.230188 [Hämtad 2018-03-14]

Skolverket (2017). *Läslyftet i skolan. Planera och organisera för kollegialt lärande.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250435!/Läslyftet_skolan_planeraorganisera_nov2017.pdf [Hämtad 2018-01-25]

Skolverket (2018). *Forskningsbaserat arbetssätt i undervisningen.* Tillgänglig: https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen-1.244049# [Hämtad 2018-04-18]

Skolverket (u.å). Lärportalen. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/#/ [Hämtad 2018-01-28]

Svenonius, A. (2017). *Upplevelsen av Läslyftet utifrån ett lärarperspektiv.* Examensarbete. Malmö högskola: Lärarprogrammet. Tillgänglig: https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22786/Ex.arb.vt17.pdf?sequence=2 [Hämtad 2018-02-21]

SKL (2015). *Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet.* Tillgänglig: https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/forskning/vetenskapliggrundbeprovaderfarenhet.728.html [Hämtad 2018-02-03].

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft.* Lund: Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2013) *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet. Tillgänglig: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf [Hämtad 2018-04-15]

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2013). *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet.* Regeringsbeslut I:9. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.212231!/U2013-7215-S_Laslyftet.pdf [Hämtad 2018-02-20]

Wennergren, A. & Blossing, U. (2015) *Teachers and students together in a professional learning community.* Scandinavian Journal och Education Research 61:1, 47-59 DOI:10.1080/00313831.2015.1066441. [Hämtad 2018-05-13]

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Åsén Nordström, E. (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärande samtal.* Stockholm: Liber.

Öberg, C. (2017). *Läslyftets betydelse för lärare.* Examensarbete. Malmö Högskola. Tillgänglig: https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22537/självständigt%20arbete%20-%20Läslyftets%20betydelse.pdf?sequence=2 [Hämtad 2018-01-28]

Bilagor

Bilaga 1 Observationsschema moment B

Antal deltagare närvarande:	Handledares närvarande:
Plats:	Tid och datum:
Observationsnummer:	

Hur sker samtalen kring punkterna? Vad innehåller samtalen om punkterna?

- Syfte
- Planering av en lektion
- Delens innehåll
- Utmaningar/möjligheter
- Anpassningar
- Övrigt

Bilaga 2 Observationsschema moment C

Antal elever närvarande:	Tid och datum:
Plats:	Observationsnummer:

- Syfte
- Motivation
- Sammanhang
- Arbetssätt
- Delens innehåll
- Läraren
- Anpassningar
- Övrigt

Bilaga 3 Observationsschema moment D

Antal deltagare närvarande:	Handledare närvarande:
Plats:	Tid och datum:
Observationsnummer:	

Hur sker samtalen kring punkterna? Vad innehåller samtalen om punkterna?

- Syfte
- Utvärdering av lektion
- Delens innehåll
- Utmaningar/möjligheter
- Förändringar
- Framtida undervisning
- Övrigt

Bilaga 4 Modulen Analysera och kritiskt granska

(Roe & Tengberg 2017:25)

1. Kritiskt och analytiskt arbete med text
2. Läsa och skriva komplexa texter
3. Uppgifter och instruktioner
4. Ta ställning
5. Jämförelse textarbete
6. Välutvecklat, utförligt och nyanserat
7. Att läsa digitala texter
8. Kritiskt textarbete