Maritha Johansson

Linköpings universitet

Petra Magnusson

Högskolan i Kristianstad

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5632>

Läslýftet i praktiken. Analys av ett textmaterial och ett lärarlags samtal

Sammanfattning

"Läslýftet" är en statlig kompetensutvecklingssatsning baserad på arbetet av Timperley et al. (2007). Syftet är att genom kollegialt lärande utveckla lärarnas didaktiska kunskaper för att förbättra elevernas läs- och skrivförmåga. Denna artikel redovisar en studie av hur satsningen genomförs på en gymnasieskola. Syftet är att förstå och diskutera genomförandet genom att undersöka det pedagogiska material som studeras av lärarna och hur det uppfattas av dem. Det analyserade materialet är 1) artikeln "Att bearbeta text – före läsandet" (Halleson & Visén, 2016) och 2) en gruppdiskussion i en grupp av sju lärare, en bibliotekarie och en samtalshandledare, om samma artikel. Studien använder två metoder: en textanalys (Hellspong & Ledin, 1997) av artikeln och en kritisk diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) av lärarnas diskussion. Analysen av lärarnas diskussion visar en avsaknad av matchning mellan lärarna och texten. Denna kan delvis förklaras av textanalysens resultat som visar att texten innefattar ett antal abstrakta begrepp och saknar tydlig röst. Analysen av lärarnas samtal visar att samtalshandledaren endast delvis kan överbrygga denna distans till texten. Lärarna utvecklar i samtalet en överenskommelse om att det är svårt att se det som erbjuds i texten som användbart i den egna praktiken. Vår tolkning är att lärarnas mottagande av texten kan beskrivas som motstånd och att de upplever texten som ett hot mot sina identiteter som lärare. I analogi med Timperley et al. (2007) visar vår studie också att kompetensutveckling och kollegialt lärande är komplext och beroende på olika kontextuella faktorer som behöver undersökas ytterligare.

Nøkkelord: professionellt lärande, kollegialt lärande, motstånd, Läslýftet, läsning i skolan

The Swedish Reading Enhancement. Analysis of a text and a group of teachers' professional learning discussion

Abstract

“Reading Enhancement” is a teacher professional learning investment by the Swedish Government based on the work by Timperley et al. (2007). Its aim is to develop teachers’ teaching skills through collegial learning in order to improve the pupils’ ability to read and write. This article reports on a study of how the investment is implemented at a Swedish vocational upper secondary school. The purpose is to understand and discuss the implementation by investigating the educational material studied by the teachers and how it is perceived by them. The analyzed material is 1) the article “To process text – before reading” (Halleson & Visén, 2016) and 2) a group discussion in a group of seven teachers, a librarian and a discussion supervisor, about the same article. The study uses two methodological approaches: a text analysis (Hellspong & Ledin, 1997) of the article, and a critical discourse analysis (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) of the teachers’ discussion. The analysis shows a discrepancy between the article and the teachers. This can partly be explained by the result of the text analysis, which shows that the article contains a large number of abstract concepts and lacks a clear voice. The analysis of the teachers’ discussion shows that the supervisor of the group can only partly manage the distance to the text. The analysis also indicates a mutual agreement in the group that it is hard to see how the ideas offered in the article can be transferred into their daily practices. We interpret this as resistance, since the teachers seem to fear that their teacher identity is threatened. In analogy with Timperley et al. (2007), our study also shows that professional learning is complex and depending on various contextual factors that need to be further investigated.

Keywords: professional learning, teacher development, resistance, Reading Enhancement, reading in school

Inledning

Läslýftet är en statlig satsning på att höja läs- och skrivkompetensen hos svenska elever från förskola till gymnasium. Mot bakgrund av att Läslýftet är en satsning som dels är ekonomiskt mycket omfattande, dels berör en stor del av Sveriges lärarkår och deras elever, är det angeläget att undersöka hur satsningen faller ut i praktiken. En nationellt övergripande analys, problemformulering och identifierade behov ligger till grund för det material som används i Läslýftet och vi är intresserad av vad som händer när detta material möter det lokala skolplanet, det

vill säga de lärarkollegier som arbetar med materialet. Syftet med den undersökning som presenteras i föreliggande artikel är därför att analysera vad som sker i mötet mellan lärarna och det material som erbjuds. De frågeställningar som undersöks är: Vad är det som erbjuds lärarna och hur tar de emot det? Vilken läsliftdiskurs framträder i mötet mellan material och lärare? Undersökningen baseras på ett nedslag i ett lärarlags arbete med en modulartikel, och två empiriska material analyseras: dels det Skolverksframtagna material som lärarna ska ta del av, dels det samtal som följer i lärarlaget.

Bakgrund

Inom ramen för projektet Läslyftet har Sveriges lärarkår, oavsett stadium och undervisningsämne, möjlighet att fortbilda sig om språk-, läs- och skrivutvecklande arbetssätt. Läslyftet bygger på en modell för kompetensutveckling¹ där lärare som aktiva deltagare i lärande gemenskaper i direkt anknytning till praktiken arbetar med att undersöka och utvärdera sin egen och andras undervisning (Skolverket, 2015a; jfr Lock, 2006; Timperley, 2011). I Sverige har *kollegialt lärande* framför allt inspirerats av Timperley (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Timperley, 2011, 2013). I engelskspråkig miljö motsvaras kollegialt lärande närmast av *professional learning community* eller *teacher learning community* (Fischer, 2013; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008). Timperleys modell av hur kollegialt lärande bör organiseras innebär ett arbete i cykler, där en analys av vad eleverna behöver utveckla är grunden för lärarnas kompetensutveckling. Modellen som vanligtvis används för att illustrera förloppet syns i figur 1.

Figur 1. Undersökande och kunskapsbildande cykel (Timperley, 2013)

¹ Att implementera modellen med kollegialt lärande för fortsatt skolutveckling är, bredvid syftet med att utveckla elevers läs- och skrivförmåga, det andra syftet med Läslyftet (Skolverket, 2015b).

För Läslyftet utgör elevernas behov av att förbättra läs- och skrivförmåga den initiala analysen på nationell nivå och utifrån det behovet har Läslyftet konstruerats med Timperleys cykliska modell som grund. När lärare arbetar med Läslyftet motsvarar det den del i cykeln där lärarnas professionella kunskaper och kompetens ska utvecklas. I den svenska modellen arbetar man med så kallade moduler.² Det finns i skrivande stund 41 moduler som täcker utbildningssystemet från förskolan upp till gymnasiet. Varje modul består av 8 delar, som i sin tur är uppdelade i fyra moment. Lärarna arbetar med en modul i taget och i varje del är det samma process som återkommer. Först genomförs ett enskilt förberedande arbete (enskilda studier av material). Därefter diskuteras inläsningen i en kollegial arbetsgrupp och lärarna planerar en undervisningsaktivitet utifrån det som behandlas i den inledande artikeln i modulen. Undervisningsaktiviteten genomförs sedan i någon av de egna undervisningsgrupperna. Slutligen samlas arbetsgruppen för att utvärdera arbetet. När en del med dess fyra moment har slutförts, börjar man på nästa. För skolor som sökt och fått statsbidrag för genomförandet, anger Skolverket arbetstakten till två moduler under det läsår som bidraget utgår (Skolverket, 2015a).

Olika svenska lärosäten har på uppdrag av Skolverket utarbetat modulerna. Lärosätena har ansvarat för produktion av artiklar, undervisningsfilmer och ljudfiler för lärarnas egen inläsning och förslag på gemensamma diskussionsfrågor samt undervisningsaktiviteter. Modulerna har sedan fått sin slutgiltiga utformning i samråd med Skolverket. Ett krav från Skolverket är att följande perspektiv ska behandlas i varje modul: Flerspråkighet, Demokrati/jämställdhet/värdegrund, Specialpedagogik, Digitalisering och multimodalitet, Intresse/motivation, samt Bedömning. Huvudtexten i en moduldelen inom Läslyftet är en artikel som ska omfatta 6–10 sidor exklusive referenser. Artiklarna, som i de allra flesta fall är skrivna av forskare från svenska lärosäten (Skolverket, 2016a), ska bygga på aktuella vetenskapliga rön om språk-, läs- och skrivutveckling inom de ämnen som berörs. Läslyftsartiklarna granskas i flera led innan de läggs ut på hemsidan: av lärosätets vetenskapliga ledare, en intern granskare, Skolverkets experter, en extern ämnesexpert och i flera fall också av en referensgrupp bestående av yrkesverksamma lärare. Det är således flera instanser som bidrar till den slutgiltiga versionen, som inte sällan är ett resultat av kompromisser, även om respektive lärosäte har relativt stor handlingsfrihet i inledningsskedet. Den modell för kompetensutveckling som används i Läslyftet, och i föregångaren Matematiklyftet, är den modell som Skolverket för fram för andra kompetensutvecklingssatsningar för skolan.³ Förutom olika syften riktade mot till exempel specialpedagogik, digital kompetens, naturvetenskap och nyanländas lärande är det gemensamma syftet att främja en fortbildningskultur genom den modell av kollegialt lärande som redogjorts för ovan.

² Skolverkets information om hur materialet är organiserat i moduler finns på webbplatsen *Lärportalen* (Skolverket, 2018a).

³ Se Lärportalen (Skolverket, 2018a): <https://larportalen.skolverket.se/#/>

Läslyftet mot bakgrund av tidigare forskning

Eftersom Läslyftet är en pågående satsning är projektet än så länge relativt outforskat. Det finns till dags dato, utöver Skolverkets beställda utvärdering av modulerna⁴, en publicerad studie av ett lärarlags samtal under ett läsårs arbete med Läslyftet (Randahl, 2017) och en studie där Läslyftet är en del av materialet i en undersökning av lärarfortbildning från 1990-talet och framåt (Kirsten & Wermke, 2017). Likt Randahl intresserar vi oss för de kollegiala samtalen men under kortare tid, och vår undersökning omfattar även det material som lärarna använder sig av. Randahls undersökning genomförs under ett läsårs tid och omfattar 20 samtal med fokus på hur de kan analyseras som kollegialt lärande. Randahl identifierar i samtalen fyra typer av lärandeobjekt som lärarna genom samtalen kan tillägna sig: gemensamma normer och värderingar, metoder och modeller för undervisning, begrepp samt en modell för utvecklingsarbete. I Kirsten och Wermkes (2017) studie beskrivs Läslyftet som en styrande satsning enligt modellen kollegialt lärande, typiskt för sin tid, med en utveckling mot användningen av central expertis och starkare styrning av lärares kompetensutveckling.

Läslyftet är ett ingripande i undervisningen i syfte att förändra den lokala praktiken. Förändringar kan vara en svår process för lärare, och förändringskrav som kommer utifrån möter ofta motstånd (Guskey, 2002). En orsak till motstånd beskrivs i flera studier som lärarnas sätt att uttrycka sin lärarprofessionalism och den egna yrkesauktoriteten (jfr Sannino, 2010; Zimmerman, 2006) när identiteten som lärare uppfattas som ifrågasatt. Läslyftet kräver en förändrad lärarroll som kräver en annan form av expertis än tidigare av lärarna. Förutom att vara ämnesexperter ska de också vara experter på språk och det egna ämnesspråket (jfr Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & Den Brok, 2012).

Kollegialt lärande är i ett internationellt perspektiv väl beforskat. Studier i engelskspråkig kontext som ger stöd för kompetensutveckling i formen kollegialt gemensamt lärande finns i form av metastudier (Hattie, 2009; Timperley, 2011) men också i studier som undersöker arbete i olika former av kollegialt lärande (Fischer, 2013; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Timperley et al. (2007) visar med egen forskning att många satsningar har liten eller ingen effekt på elevers resultat och förklarar det med att lärarna i dessa satsningar inte har utvecklat teoretisk kunskap och förståelse. Detta har Timperley försökt adressera genom att använda evidensbaserat material som innehåll men också evidensbaserade metoder för hur arbetet organiseras (se figur 1). Även denna form av kollegialt lärande har kritiserats och beskrivits som en arena för olika maktspel (se t. ex. Hardy & Rönnerman, 2011; Kennedy, 2014). Kennedys (2005, 2014) studier av CDP-satsningar (continuing professional development) visar att de

⁴ Skolverket genomför utvärderingar av satsningen. Åtta delrapporter utförda av Umeå universitet i samarbete med Göteborgs universitet, Oslo universitet och Karlstad universitet, finns publicerade i Skolverkets publikationstjänst (Skolverket, 2018b). Slutrapporten är planerad att publiceras 2019.

innehåller möjligheter för lärarna att utveckla egna idéer om undervisning, men också hur de är en form av yttre kontroll.

I svenska sammanhang har Langelotz (2013, 2014) genomfört studier med fokus på vad det kollegiala lärandet innebär för deltagare och organisation och kan dra slutsatsen att det kollegiala lärandet har flera sidor. Samtidigt som det kan leda till ett öppnare samtalsklimat där fokus läggs på didaktiska och pedagogiska frågor och där gemensamma lösningar växer fram, kan det kollegiala lärandet också utvecklas till en disciplinerande funktion som kan vara problematisk. En grundläggande del av Timperleys (2013) undersökande och kunskapsbildande cykel är den gemensamma analysen av behov i den egna, lokala praktiken. I undersökningar av svenska skolutvecklingsprojekt visar Ohlsson (2001) på andra viktiga aspekter. För att nå ett kollektivt lärande är det väsentligt att lärarna får möjlighet att erövra praktiken genom ett aktivt deltagande i samtal och gemensamt handlande. Utifrån Timperleys modell som används i Skolverkets kompetensutvecklingssatsningar, inbegripet Läslyftet, kan å ena sidan denna aspekt ses som tydligt erbjuden genom organisationen av samtalsgrupper och moment som prövas i undervisningen. Å andra sidan kan det faktum att problemformuleringen, det som ska förändras, redan är stipulerat av Skolverket, motverka en upplevelse av lokal förankring.

Ansats i kritisk diskursanalys

Vid analys av Läslyftets material och mottagande måste hänsyn tas till att det skapas och används i en särskild kontext, i en läslyftsdiskurs. I föreliggande artikel är vi intresserade av att undersöka den läslyftsdiskurs som konstrueras och konstitueras genom den text (läslyftsartikeln) som deltagarna arbetar med och i det samtal de genomför om den. Vi antar ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv i den meningen att vi utgår ifrån Faircloughs modell såsom den beskrivs av Winther Jørgensen och Phillips (2000). Som *text* ses både läslyftsartikeln och lärarnas samtal. En språklig analys görs huvudsakligen av läslyftsartikeln och vi undersöker ideationella, interpersonella och textuella aspekter. I lärarsamtalet läggs fokus på de ideationella och interpersonella aspekterna. Särskilt fokuseras hur interaktionen med läslyftsartikeln gestaltar sig. Både läslyftsmaterialet och lärarnas samtal ses som *diskursiva praktiker* och vi lyfter fram produktions- och konsumtionsaspekter. Dimensionen diskursiv praktik medierar relationen mellan läslyftsmaterialet, lärarnas samtal och Läslyftet som social praktik. I den *sociala praktik* där mötet mellan material och lärare sker, konstrueras den läslyftsdiskurs som vi är intresserade av att förstå. Text, diskursiv praktik och social praktik är åtskilda i analysen men konstituerar tillsammans diskursen genom sina inbördes relationer (Fairclough 1992, 1995).

Metod och material

I undersökningen används två metoder: textanalys och kritisk diskursanalys. Textanalysen genomförs på läslyftsmaterial i del 3 i modulen *Språk- och kunskapsutvecklande arbete* (Skolverket, 2016b). Modulen riktar sig till lärare i gymnasieskolans samtliga ämnen och är vald av det lärarlag som ingår i studien. Modulens övergripande syfte är att läraren ska utveckla sin språkdidaktiska kompetens för att kunna stötta eleverna i deras lärande i olika ämnen. Syftet med del 3 är att ”öka medvetenheten om ämnestexter och deras utmärkande drag”, och att ”erbjuda didaktiska redskap för att stötta elever inför textmöten i olika ämnen”.

Modulens material består av två undervisningsfilmer som berör ämnena historia och design, läslyftsartikeln *Att bearbeta text – före läsandet* (Halleesson & Visén, 2016), samt diskussionsfrågor till moment B och D. Därtill finns instruerande webbtexer. Dessa är till stor del standardiserade och utgör därför inte huvudfokus i undersökningen. De är dock intressanta ur ett diskursteoretiskt perspektiv och diskuteras därför delvis i relation till det perspektivet. Det primära läslyftsmaterial som analyseras i denna studie utgörs av artikeln i moment A, eftersom det är den som diskuteras i det samtalet som utgör den andra huvuddelen av det empiriska materialet. Den läslyftsartikel som lärarna ska läsa enskilt, analyseras först utifrån Lennart Hellspongs och Per Ledins (1997) modell för brukstextanalys och det de benämner textuella, ideationella och interpersonella perspektivet. Fokus i analysen av läslyftsartikeln är hur de diskursiva mönstren byggs upp ideationellt, interpersonellt och, i viss mån, textuellt. Detta är också i linje med Faircloughs analysmodell (jfr Winter Jørgensen & Phillips, 2000, som menar att textanalys är ett första steg i diskursanalysen). Det textuella perspektivet analyserar textens form, på både mikro- och makronivå. I en textuell analys studeras exempelvis lexikogrammatiken, textbindningen och strukturen. I denna studie fokuseras främst lexikogrammatiken, eftersom läslyftsartikeln innehåller en relativt specialiserad vokabulär. Det ideationella perspektivet berör textens innehåll och tar hänsyn till en situationskontext där Skolverket och modulmakarna är centrala aktörer. Situationskontexten är en del av den läslyftsdiskurs som ligger som en bakgrund för vår undersökning och som också konstitueras i mötet med lärarna. Det ideationella perspektivet berör också en texts teman, propositioner, modalitet och perspektiv. I denna studie fokuseras främst tema, det vill säga vad texten handlar om, eftersom det också är tätt knutet till de textuella och interpersonella perspektiven. Vi diskuterar textens explicita och implicita teman. Det interpersonella perspektivet studerar hur texten förhåller sig till läsaren, genom att exempelvis språkhandlingar, attityder och ramar analyseras. Samtliga dessa aspekter berörs.

Det samtal som analyseras är ett inspelat och transkriberat samtal fört i en lärargrupp på ett yrkesgymnasium under ledning av en samtalsledare. Val av grupp gjordes som ett bekvämlighetsurval. Vid ett möte i ett annat sammanhang kom vi i kontakt med det aktuella gymnasiets rektor som berättade att de på skolan

skulle sätta igång med Läslyftet. Han var positiv till att låta oss vara med på några möten under höstterminen, och vi fick tillåtelse att fråga om lärarnas medgivande. En av oss forskare träffade lärargruppen och informerade om vårt intresse av att följa deras samtal. Information gavs om Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (VR, 2017) och lärarna gav sin tillåtelse för inspelningar och användning av materialet i forskningssyfte. Lärargruppen utgörs av sju lärare som ingår i ett arbetslag som undervisar på fordonsprogrammet⁵ i olika årskurser. I gruppen ingår en lärare i svenska, en lärare i historia och fem lärare som undervisar i fordonsämnen, samt en bibliotekarie. Samtalet som pågick i 82 min är kopplat till läsning av artikeln och genomförs i läslyftsmoment B. Inspelningen har gjorts med en Digital voice recorder som placerats i mitten av det bord runt vilket lärarna sitter. Under inspelningen satt forskaren i ett hörn av rummet och förde anteckningar i syfte att underlätta transkribering. Analysen av lärarsamtalet har genomförts med ansats utifrån kritisk diskursanalys. Vi undersöker om, och hur, samtalet samspelar med det diskursiva mönster som erbjuds i den lästa texten. För att underlätta arbetet med att urskilja mönster i vad lärarna diskuterar har samtalet transkriberats i sin fulla längd (413 turer). Talet har transkriberats till skriftspråk med behållande av talspråkliga drag och noteringar av pauser efter inspiration från Norrby (2014). Transkriptionen har följts av genomläsningar i omgångar, där analysen i ett första skede inriktats på att identifiera nyckelord och i ett andra skede på att gruppera nyckelorden i *delteman* efter vilket innehåll de behandlar. Dessa delteman har sedan sammanförts i framträdande övergripande *teman*. Den kritiska diskursanalysen har främst fokuserat samtalet ur ett ideationellt perspektiv, det vill säga *vad* som avhandlas, men delvis också ur ett interpersonellt perspektiv, eftersom det har betydelse för hur lärarna bygger förståelse för texten. Däremot görs ingen analys av *hur* lärarnas samtal genomförs. Avgränsningen motiveras av vårt intresse av att diskutera konstituerandet av läslyftsdiskursen utifrån de diskursiva mönster kring läslyftsmaterialets innehåll som framträder i delanalyserna. Resultaten av de båda delanalyserna sammanförs sedan i en diskussion om hela den diskurs som läslyftsarbetet kan sägas utgöra.

Analyserna görs i flera led. Både analysen av läslyftsmaterialet och av lärarsamtalet har i ett första steg genomförts som deskriptiv för att i ett andra steg bli tolkande. På så sätt har vi i analysen strävat efter att möjliggöra en distanserad tolkning. I föreliggande artikel presenteras de båda faserna dock sammanförda.

⁵ Fordonsprogrammet är ett av 12 tre-åriga nationella yrkesförberedande program i den svenska gymnasieskolan. Fordonsprogrammet är främst inriktat på fordonslära och praktiskt fordonsarbete.

Att bearbeta text – före läsandet: en textanalys

Artikeln⁶ som ska läsas efter filmerna består av 16 sidor text, inklusive litteraturförteckning, och innehåller flera tabeller, figurer och diagram. Läslyftsartikelns makrotema kan sägas vara förberedelser inför textläsning. Detta framgår tydligt av såväl rubriken som innehållet i texten. Den ideationella analys som genomförts fokuserar på vad läslyftsartikeln handlar om och dess perspektiv. Innehållet i läslyftsartikeln slås fast redan i det andra stycket där det sägs: ”Den här artikeln handlar om förberedelser inför elevers läsande av ämnestexter” (Halleesson & Visén, 2016, s. 1). Innan dess har slagits fast att eleverna behöver förberedas inför läsningen av texter och att de behöver stöttning i detta. Det slås också fast att läraren behöver gedigna kunskaper om texten för att kunna hjälpa eleverna. Dessa två aspekter – vikten av förberedelser för både elever och lärare – kan sägas utgöra läslyftsartikelns övergripande explicita tema, vilket betonas konsekvent genom hela texten. Ett implicit tema i artikeln kan begreppsanvändning sägas vara. Det sägs aldrig rakt ut att läraren bör eller ska använda vissa begrepp (se vidare nedan), men det argumenteras ändå implicit för det. Det kan således sägas vara tydligt vad läslyftsartikeln på ett övergripande plan vill säga. Däremot kan det bli mer problematiskt på detaljnivå, vilket en textuell analys visar.

Som ett första steg i analysen genomfördes en LIX⁷-beräkning. Denna gav värdet 46, vilket indikerar medelsvår text (normal tidningstext). Gränsen för att en text ska betraktas som svår går vid 50. LIX är visserligen ett trubbigt mått för att mäta en texts svårighetsgrad, men beräkningen indikerar att det inte borde vara en alltför svårtillgänglig text för målgruppen. En mer ingående textuell analys visar dock att på det lexikala planet är texten förhållandevis begreppstung. En lexikogrammatisk analys av läslyftsartikelns sex första sidor visar att texten är substantivtung. Den innehåller dock inte särskilt många långa nominalfraser eller nominaliseringar. Mot slutet blir verben fler, vilket faller sig naturligt eftersom det då handlar om att beskriva en arbetsgång. På dimensionen nominal-verbal är texten således mer åt det nominala hållet. Det innebär, enligt Hellspong och Ledin, att den är informationstung, vilket kräver ”mycket eftertanke av mottagaren” (1997, s. 78). I dimensionen ”specifik-allmän”, som exempelvis handlar om i vilken utsträckning en text innehåller fackord eller allmänna ord, visar det sig att texten är mer specifik än allmän, men att den samtidigt delvis går åt det allmänna hållet. I dimensionen konkret-abstrakt kan konstateras att texten innehåller en stor mängd väldigt konkreta substantiv som lärare, elev och text, vilka upprepas många gånger, men också många abstrakta begrepp. De abstrakta begreppen kan därtill antas vara relativt obekanta för målgruppen. Ett exempel på abstrakta

⁶ I det följande hänvisas till denna artikel som ”läslyftsartikeln” i avsikt att skilja den från andra artiklar som nämns i texten.

⁷ LIX står för läsbarhetsindex och är en formel för att beräkna en texts svårighetsgrad, vilken tar hänsyn till antalet långa ord och meningar i förhållande till antalet ord i en text (Björnsson, 1968).

begrepp är *textrörlighet*, ett annat är *textaktivitet*. Det senare är mycket centralt i den aktuella delen.

Begreppet textaktivitet

Redan i det förutsatta mötet med filmerna möter deltagarna begreppet textaktivitet, där begreppet används närmast i förbifarten och utan att förklaras. Begreppet tas sedan upp ingående i artikeln. Att lärarna möter ett förmodligen obekant begrepp första gången utan att en förklaring ges, kan vara ett sätt att bädda för läsning av artikeltexten som mer ingående presenterar begreppet, men det innebär också ett potentiellt problem att ett specialbegrepp introduceras utan förklaring. I läsliftsartikeln möter läsaren begreppet textaktivitet för första gången på sidan 2, där det introduceras som ett av flera viktiga begrepp. Begreppet textaktivitet används inom språkvetenskaplig forskning i konkurrens med andra begrepp för ungefär samma sak, såsom språkhandling och genre⁸. Valet av textaktivitet istället för genre eller basgenre motiveras med att Skolverket använder "genre" i en annan betydelse. Textaktiviteter definieras som "sätt att strukturera innehållet språkligt" (Halleson & Visén, 2016, s. 2) och som "ett begrepp för att beskriva de återkommande språkliga mönster som texter eller olika delar av texter byggs upp av" (Halleson & Visén, 2016, s. 2). Dessa definitioner är också förhållandevis abstrakta, men begreppet konkretiseras genom tabeller och figurer med många exempel från olika typer av ämnestexter.

Begreppet textaktivitet används i läsliftsartikeln parallellt med andra, mer konkreta, begrepp som innehåller ledet aktivitet, till exempel "stöttande aktiviteter under läsandet" och "undervisningsaktivitet". I det ena fallet, med textaktivitet, är det en tänkt aktivitet, ett mönster, i själva texten som åsyftas, medan det i de andra är något som praktiskt ska utföras av lärarna tillsammans med eleverna i klassrummet. För någon som möter det abstrakta textaktivitetsbegreppet för första gången, riskerar dessa olika användningar av "aktivitet" att te sig förvirrande.

Det förekommer även andra begrepp som kan vara svåra att få grepp om, såsom textrörlighet och heltema/deltema. Förutom de rent språkliga aspekterna på begreppen relaterar användningen av dem också till det ideationella perspektivet. En aspekt av den ideationella analysen handlar om perspektiv och hur det syns i den analyserade texten. I läsliftsartikeln framträder inget tydligt subjektsperspektiv, vilket är relaterat till att Skolverket står som avsändare. Trots att författarnamnen framträder, och trots att artikelförfattarna är utvalda som experter inom området, är de förhållandevis anonyma. I den läsliftsartikel som analyseras här används endast ett "vi", som kan tolkas som syftande på artikelförfattarna: "I denna artikel har vi valt att fokusera på två delar [...]"

⁸ Det finns inom språkvetenskaplig forskning ett antal begrepp för att beskriva en texts olika syften. Textaktivitet, språkhandling, genre eller basgenre är bara några exempel på begrepp för ungefär samma sak, dvs. att en sakprosa-text kan innehålla informerande, argumenterande, utredande etc. partier. Begreppet textaktivitet härrör från det så kallade TOKIS-projektet (Text- och kunskapsutveckling i skolan), se t. ex. Ledin, Holmberg, Wirdehn och Yassin (2013).

(Halleson & Visén, 2016, s. 2). Det får betydelse också för tilltalet, vilket analyseras nedan.

Tilltal och attityder

En interpersonell analys av läslyftsartikeln visar att texten till övervägande del består av påståenden. Den övergripande funktionen är att informera om och redogöra för olika begrepp och hur man kan arbeta med dem, att ge förslag, men också att argumentera för vikten av att förbereda. Texten saknar helt direkta uppmaningar till lärarna. Uppmaningarna är istället formulerade som påståenden om vad man *kan* göra: "Läraren och eleven kan gemensamt uppmärksamma språkliga särdrag och utmaningar i texten inför läsandet. Läraren kan till exempel..." (Halleson & Visén, 2016, s. 9). Först på sidan 12 kommer ett antal direkta uppmaningar, i ett förslag till en arbetsgång, där tonen och tilltalet blir annorlunda. Texten blir mer "receptliknande" och innehåller många konkreta instruktioner, exempelvis "Rita tre kolumner på tavlan" (Halleson & Visén, 2016, s. 12). Mot slutet blir således uppmaningar frekventa, eftersom det där handlar om hur läraren kan instruera eleverna. Det är också endast i slutet av artikeln som frågor förekommer. Frågorna riktar dock inte till läsaren av den aktuella läslyftsartikeln, utan utgör exempel på frågor som kan ställas till eleverna.

Att undvika direkta uppmaningar och ett direkt tilltal kan tolkas som en försiktighetsmarkör i texten. Genomgående i läslyftsartikeln finns just en tydlig försiktighetsstrategi och en viss distansering. Istället för det direkta tilltalet används "lärare" och "elever" i allmänna ordalag. Inget text-du framträder explicit och heller inget jag eller vi. Detta är intressant med tanke på att det i artikeltexten sägs: "Ett annat drag som tycks underlätta förståelsen är om det finns ett läsartilltal eller en synlig författare" (Halleson & Visén, 2016, s. 9). Inget av detta framträder i denna läslyftsartikel och heller inte i andra som vi har studerat. I sammanhanget bör man dock hålla i minnet att artiklarna i Läslyftet är en speciell genre, som mer eller mindre följer det mönster som Skolverket har etablerat för samtliga artiklar. Handlingsutrymmet för enskilda skribenter är begränsat, inte minst avseende just tilltal.

Ytterligare en försiktighetsstrategi är att läslyftsartikeln saknar en öppen argumentation. Samtidigt finns det en dold sådan, exempelvis *för* användandet av vissa begrepp. Det finns också en argumentation som säger att man måste förbereda inför läsandet. Här lyfts argument om kompensatoriska faktorer, elever med invandrarbakgrund och allas rätt till att förstå läsningen fram. Vissa vaga auktoritetsargument som "forskning visar" förekommer också. Trots att den öppna argumentationen saknas förekommer påståenden om att något är "viktigt" förhållandevis ofta, vilket blir en kontrast till de övriga försiktighetsstrategierna. Att påstå att något är viktigt blir också en stark argumentation.

Diskursiva praktiker: kontextens betydelse

Som redan berörts ovan är Läslyftets texter resultatet av ett omfattande granskningsarbete på olika nivåer. Därför går det inte att analysera Läslyftets texter utan att också beakta kontexten och den diskurs som skapas av de olika aktörerna. En aspekt av detta är de så kallade webbtexterna, de texter som introducerar arbetsmomenten. I webbtexterna är tilltalet ett annat, vilket hänger samman med de instruktioner som ges av Skolverket. Här *ska* ett du-tilltal användas: "Hur kan elever stöttas inför läsandet av ämnestexter? [...] Du får möjlighet att diskutera dessa aspekter och planera och genomföra en undervisningsaktivitet för att bygga förförståelse om textstrukturer, ämnesinnehåll och språk i den text som ska läsas." (Skolverket, 2016b) heter det t. ex. i inledningen till delen. Vad gäller diskussionsfrågorna skiljer sig tilltalet åt. I en av diskussionsfrågorna till moment B finns ett direkt ni-tilltal, men övriga frågor är neutralt formulerade. Diskussionsfrågorna till moment D består av en utvärdering i tabell/matrisform, men sista frågan har ett ni-tilltal: "Vilka slutsatser kan ni dra och vad kan ni tänka på till nästa gång?" (Skolverket, 2016c). Om det finns en viss distans i läslyftsartiklarna kan diskursen i webbtexterna snarare sägas sträva efter att skapa närhet. Det finns en tydlig mottagare inskriven i texten – ett "du" och ett "ni".

Inledningsvis konstaterades att läslyftsartiklarna kan betraktas som en egen genre. Detta påverkar naturligtvis även deras innehåll. De försiktighetsmarkörer och undvikande av direkt tilltal som lyfts fram ovan kan sägas höra till genren. Att den studerade läslyftsartikeln är begreppstung kan också sägas höra till genren, eftersom ett mål är att lärarna som deltar ska utveckla sitt metaspråk och få tillgång till en gemensam begreppsapparat. Läslyftsartikeln i den aktuella moduldelen har ambitionen att ge de deltagande lärarna detta, genom en gedigen genomgång av begreppet textaktivitet, vilket också är tänkt att användas tillsammans med eleverna. Textanalysen av moduldelen texter visar att de erbjuder en fördjupning i en begreppsapparat som kan tänkas vara ny för de flesta av lärarna (vilket bekräftas i analysen av lärarnas samtal). I den aktuella delen finns några potentiella problem.

Begreppet textaktivitet är inte genomskinligt och därtill används det parallellt med en konkret tillämpning av aktivitetsbegreppet i klassrummet. Det framstår inte heller som tydligt vem som i första hand ska lära sig ett metaspråk, eleverna eller lärarna. För många av deltagarna blir det en arbetsgång där de ska lära sig själva samtidigt som de ska lära eleverna. Dessa processer ska ske parallellt och kanske kan det vara svårt att veta var fokus då ska ligga i första hand. Textanalysen ovan har kunnat visa att det finns en problematik med en begreppstung och förhållandevis abstrakt text. Frågan är därför om man riskerar missa målet genom att texterna blir alltför begreppstunga? Hur läroplanens diskussion utvecklas undersöks i det följande.

Läslyftsmaterialet möter lärarna

Samtalet om läslyftsartikeln sker på den tid i veckan som är avsatt för arbete med Läslyftet, en och en halv timme en eftermiddag efter skoldagens slut. Gruppen består av sju lärare och bibliotekarien på yrkesgymnasiets fordonsprogram. Fem av lärarna undervisar i yrkesämnen och två i kärnämnen; en av dem är samtalsledare⁹. Efter att ha samlats under småprat sätts moment B igång av samtalsledaren och sedan ägnas 82 minuter åt samtal utifrån den lästa läslyftsartikeln. Samtalsledaren strukturerar samtalet med hjälp av talrundor, frågor och sammanfattningar, och det flyter på i en god, ibland skämtsam ton. Arbetsgången i den här analyserade delen innebär att filmerna som tillhör moment A ska ses först och därefter ska den tillhörande artikeln läsas. Redan i inledningen av samtalet står det klart att de båda filmerna som tillhör förberedelsematerialet inte har studerats. Lärarlaget har beslutat att se dem tillsammans i samband med dagens samtal men på grund av att webbportalen ligger nere går det inte att genomföra. Två lärare har sett filmerna på egen hand. En av dem säger att det inte hjälpte för förståelsen av texten, den andre säger att de inte är relevanta då det som visas inte är genomförbart rent tidsmässigt i den egna undervisningen.

I bearbetningen av lärarsamtalet har tre *explicita, frekvent förekommande teman* med delteman identifierats enligt nedan:

Tabell 1. Explicita teman med delteman

Tema	Deltema
<i>Texten</i>	<i>Textens begriplighet, Relation till den egna verksamheten</i>
<i>Läslyftets organisation</i>	<i>Problem</i>
<i>Den egna verksamheten</i>	<i>Elever, Undervisning</i>

I analysen identifierades även ett *implicit* genomgående tema i form av *samtalsledarens roll* med deltemana *förklara, förtydliga/modellera, utmana*, vilka används av samtalsledaren för att möta lärarnas inlägg. *Förklara* används huvudsakligen när samtalet präglas av *Läslyftets organisation* och *den egna verksamheten* medan *förtydliga/modellera* och *utmana* används när samtalet behandlar *texten*. Så här förklarar samtalsledaren i inledningen av samtalet sin tolkning av vad läslyftsartikeln handlar om:

15. SL: den handlar ju om att bearbeta text före läsandet alltså innan man ens börjar läsa en text [...] det viktigaste är ju att tänka ”hur kan jag förbereda eleverna så att dom vet vad dom ska göra när dom sen ska genomföra det – hur kan jag på bästa sätt, vad behöver jag gå igenom”

Det implicita temat tydliggör samtalsledarens viktiga roll för samtalets möjligheter, något vi vill understryka även om det inte är i fokus i denna studie.

⁹ I transkriptionen benämns de lärare a-f (La-f), bibliotekarie (B), samtalsledare (SL). Samtalsledaren är lärare i historia, Le är lärare i svenska medan övriga är lärare i olika yrkesämnen på fordonsprogrammet.

I temat *texten* synliggörs hur lärarna tar emot, förhandlar om och förstår läsläseartikeln innehåll. Deltemat *textens begriplighet* behandlar upplevelsen av texten och vad i texten som ligger bakom denna upplevelse. Det är tydligt att majoriteten av lärarna upplever att texten är svår att ta till sig. De säger till exempel:¹⁰

12. La: jag har inte förstått uppgiften
56. Ld: jag förstod inte riktigt [...] denna texten är faktiskt den första som jag läser som jag inte begriper ett dugg av
62. Le: väldigt jobbig och svårtolkad text

Förklaringar till vad det är i texten som gör att den upplevs som svår att ta till sig finns i yttranden som kan hänföras till textens ideationella betydelsenivå (det som texten innehållsmässigt behandlar), det vill säga hur man kan förbereda elevers läsning av en text genom att uppmärksamma det ämnesspecifika språket. Lärare c uppfattar inte detta innehåll utan fastnar i svårigheter med begreppen *text* och *läsning*:

76. Lc: ja jag får ju lov o säga att det här är ju bearbeta text före läsning, ska man stanna där sen då [...] men vi kan ju inte vänta, här förbereder dom men när ska dom läsa, ska den ligga sen till nästa vecka o sen en vecka till för efterarbete, det blir ju ... som i mitt fall, jag tänker att det blir lite som instruktion, ska vi då helt plötsligt avbryta
167. Lc: jag vet inte jag har nog hakat upp mig på det här att det ska va en text dom ska läsa, jag tror att jag har fastnat där totalt för det är ju muntliga instruktioner hela tiden

Lärarna uttrycker även synpunkter som kan hänföras till den interpersonella betydelsenivån och som visar att de har svårigheter med textens röster och tilltal:

60. Ld: det står så mycket blandat o hänvisning till än den ene än den andre ... det blir som en uppsats ... jag vet inte
100. La: dom kan inte, fastän dom gärna vill, göra oss likadana lärarna för då kommer det inte att fungera
223. La: det är ju den här texten, asså jag kan ju inte ta den här från skolverket, det funkar ju inte

När det gäller den textuella betydelsenivån är det framför allt begrepps-användningen som försvårar läsningen:

16. B: ordet textaktivitet ställer till det
19. B: sen hakade jag upp mig på det här med ämnestext
29. La: börja snacka om nominaliseringar [sic!] o hit o dit
47. Lc: ämnesord? Ja vad är det för nånting?

¹⁰ Turerna är numrerade och anger var i samtalet de yttras. Om det är yttranden i följd följer turerna direkt i nummerordning.

Analysen ger en bild av ett samtal där lärarnas yttranden tydligt indikerar att de genom sin läsning inte har tagit till sig artikelns syfte. Vid ett tillfälle öppnar en av lärarna för en koppling till sin egen undervisning och det blir ett försök att närma sig artikelns innehåll på ett konkret sätt:

112. Lc: jag har provat lite grann, men ... det är så många rent fackmässiga fakta som dom inte hänger med på som vi först o främst måste lära dom
113. SL: ja men där har du ju en ingång!
114. Lf: det är ju det det handlar om

Den korta dialogen ovan och de tidigare återgivna yttrandena om svårigheter med läsliftsartikeln leder inte till vidare förhandling om hur innehållet ska uppfattas, om vem som står bakom eller väntas läsa, eller om betydelsen av begreppen. Istället blir yttrandena bekräftelser på den gemensamma upplevelsen av en text som är svår att förstå sig på trots att samtalsledaren redan i inledningen av samtalet erbjuder sin förståelse, nämligen att artikeln handlar om hur elever kan förberedas för läsning.

Uppfattningen att det blir svårt att iscensätta de förberedande aktiviteter som läsliftsartikeln föreslår i den egna undervisningen, syns tydligast i deltemat *relation till den egna verksamheten* där lärarna dels tar upp aspekter i den egna verksamheten som gör det svårt, dels tydligt uttalar att de inte ser det som möjligt att genomföra:

27. La: jag har egentligen tankar om att involvera mina elever i det här ... det är detsamma som att vi kastar bort en timme ...
45. Lc: vi har ju inte texter på det viset liksom
104. La: det fungerar ju inte i en undervisningssituation nåt av det med dom eleverna vi har
110. Lc: jag känner inte att det va nåt som jag skulle kunna jobba med med eleverna på det viset
144. La: det kan också va så att när man börjar fundera för mycket...

Motstånd som samtalets diskursiva mönster

I temana *Läslifsets organisation* och *Den egna verksamheten* förskjuts diskussionen från läsliftsartikeln till kontextuella aspekter som är viktiga för förståelsen av det diskursiva mönster som framkommer. När lärarna talar om organisationen har de synpunkter på tidpunkt och tidsplanering för arbetet med Läslifftet, på den snabba takten och på svårigheter att hinna genomföra undervisningsaktiviteten (moment C) till nästa veckas tillfälle. De ifrågasätter också syftet med kompetensutvecklingen. När de talar om den egna verksamheten i deltemat *elever* rör det elevernas oförmåga att ta till sig skriven text och att många elever behöver undervisas enskilt. I fråga om deltemat *undervisning* handlar samtalet om att det man läst inte ses stämma överens med möjligheter i den egna undervisningen. Uppfattningen om artikelns bristande relevans för den egna verksamheten görs gemensam genom att flera av lärarna bidrar med korta berättelser från sin verksamhet, berättelser där eleverna objektiveras och där

elevernas uppfattade bristande förmågor blir till skäl som stödjer den gemensamma tolkningen. Den uppfattade bristande relevansen ger, tillsammans med den distans som skapas av lärarnas överenskommelse om att läslyftsartikeln är svår att förstå, grund för oss att tala om *motstånd* som det diskursiva mönstret i samtalet. Läslyftsartikelns innehåll och samtalsledarens tolkning av det, underkänns gemensamt av övriga samtalsdeltagare och underordnas den egna beskrivningen av verkligheten. "Den egna verkligheten" sätts i kontrast mot "deras" (i vår tolkning: Skolverkets) och bidrar till att legitimera motstånd.

Den framträdande läslyftsdiskursen

I Läslyftet presenteras lärarna för ett omfattande nytt material. Detta material blir tolkat och mottaget mot bakgrund av den egna praktiken. Den analyserade läslyftsartikelns syfte är, enligt författarna, att lyfta fram läsandet som en process och som något som kräver förberedelse. I den aktuella delen ligger fokus på den del av processen som pågår före själva läsningen och syftet är att lärarna ska få redskap för att stötta eleverna i dessa förberedelser. För att svara på frågan om vad som erbjuds lärarna och hur de tar emot erbjudandet, har läslyftsartikeln och samtalet som följer efter läsningen analyserats. Utfallet av undersökningarna visar att den ideationella betydelse som erbjuds genom att lyfta fram och redogöra för en metod för att förbereda eleverna inför läsningen, inte är den som uppfattas av lärarna, enligt vad som framkommer i deras samtal. Lärarna säger sig ha haft svårt att förstå det de läst och samtalsledarens försök till hjälp uppehåller sig vid att det handlar om att förbereda eleverna för antingen läsning eller det de ska arbeta med under lektionen. Denna explicita förklaring av samtalsledaren redan i inledningen av samtalet överskuggas av diskussioner om begrepp som uppfattas som svårtillgängliga. I detta kan de båda analyserna sägas bekräfta varandra och till viss del kan textanalysen av läslyftsartikeln tas som förklaring till att lärarnas samtal inte håller sig till artikelns explicita tema. Visserligen är läslyftsartikeln inte att betrakta som svårtillgänglig om man ser till LIX-beräkningen, som indikerar att den är medelsvår, men analysen pekar på svårigheter som också lärarna lyfter fram. Begrepp som ämnesord, nominalisering och textaktivitet diskuteras av lärarna, och en potentiell problematik med dessa begrepp påvisas också i analysen av läslyftsartikeln. Trots att begreppen konkretiseras och exemplifieras på många olika sätt, kan de ses som hinder för de deltagande lärarnas kunskapsutveckling, kanske framför allt för att begreppen dels befinner sig långt ifrån deras tidigare kunskaper, dels för att de i vissa fall liknar vardagsbegrepp. Randahl (2017) menar att arbetet med att gemensamt bygga förståelse för de begrepp som används är viktigt för att samtalet ska stanna i texten. I det här fallet tar samtalet andra vägar, trots att samtalsledaren med sin kunskap har potential att bidra till att överbrygga glappet. Jämförelsen mellan textanalysen och det den visar avseende ideationell, interpersonell och textuell

betydelse och det som lärarna för fram som problematiskt med texten, kan på ytan förklara samtalets utveckling. Den största påverkansaspekten har textuella drag eftersom de är tätt förknippade med de begrepp som nämnts ovan. Den förhållandevis höga konkretionsnivån i artikeln kan inte kompensera det faktum att de centrala begreppen, de begrepp som hela fortbildningen i delen bygger på, tas emot som abstrakta och svårtillgängliga. Det finns en risk för att lärarlagen fastnar i en begreppsdefinitionsdiskussion som inte leder vidare, istället för att det blir fortbildning som går på djupet.

Vår tolkning av lärarnas möte med moduldelen *Att bearbeta text – före läsandet* (Skolverket, 2016b) genom läslyftsartikeln med samma rubrik i moment A, är att mötet till stora delar uteblir, men att den enda förklaringen inte är de problem som de upplever i läsningen av artikeln. Vi tolkar problemen i läsningen som en väg att bjuda *motstånd* mot att utveckla den teoretiska kunskap och förståelse genom det kollegiala lärandet som Timperley et al. (2007) menar är möjligt. Motståndet tar sig uttryck genom att i samtalet peka på den dissonans som upplevs gentemot den egna verksamheten. Att beskrivningen av den egna verkligheten inte speglas i artikeln upplevs som ett ifrågasättande av lärarnas yrkesidentitet (jfr Sannino, 2010; Zimmerman, 2006). Genom en gemensam överenskommelse, som tas genom att yttranden inte blir föremål för förhandling, faller skälen att fördjupa diskussionen om artikelns innehåll.

Läslyftsartikeln utmanar de etablerade uppfattningar och mönster som finns på skolan och arbetet med Läslyftet bör sättas mot en bakgrund där lärares definitioner av den egna lärarrollen utmanas; i den aktuella skolan sätts (yrkes)lärarens kompetens på prov när det i läslyftsartikeln talas om språk och ämnesspråk på ett sätt som inte ingår i definitionen av den egna lärarrollen. Att som analysen av samtalet visar, upprätthålla diskussionen kring problematik om texten, organisation och den egna verksamheten, tolkar vi som ett organisatoriskt motstånd¹¹ mot det som föreslås i läslyftsartikeln, vilket lärarna tolkar som orimligt och inte genomförbart i den egna verksamheten.

Så som de diskursiva praktikerna framträder i analyserna av läslyftsmaterialet respektive lärarsamtalet, visar de på en motsättning mellan det som erbjuds och det som tas emot även när det gäller den interpersonella nivån. Där visar textanalysen att läslyftsartikeln, helt i linje med Skolverkets instruktioner, är i avsaknad av en tydlig röst och av ett tydligt tilltal, vilket kan påverka läsningen så att förståelsen riskerar att gå förlorad. Dessa drag av försiktighet och distansering uppfattas dock inte av lärarna, som istället ser Skolverket som en tydlig avsändare som vill påverka dem i bestämd riktning. De uppfattar sig dock inte alls som självklara mottagare, utan de står som läsare utanför och ser inte hur läslyftsartikeln har med dem och deras verksamhet att göra. Snarare uppfattas läslyftsartikeln som ett försök att kontrollera och reglera deras arbete, vilket

¹¹ Begreppet "organisatoriskt motstånd" myntat av Argyris och Schön (1978).

bekräftar tidigare studier som visat att en aspekt av kompetensutvecklingssatsningar är den kontrollerande funktion de kan få (jfr Kennedy, 2005; Kirsten & Wermke, 2017; Langelotz, 2014).

Avslutande diskussion

Våra analyser av hur läsliftn materialet, i form av den här använda läsliftn artikeln, möter det lokala skolplanet, här i form av ett arbetslag på ett yrkesgymnasium, kan naturligtvis inte göra anspråk på att vara representativa för det omfattande läsliftn arbete som genomförs i svenska skolor. Det är inte heller vårt syfte att generalisera, men vi menar att det är troligt att den situation vi har mött i vårt bekvämlighetsurval, det vill säga ett lärarlag med lärare i olika ämnen som tillsammans arbetar med en modul som vänder sig till lärare i olika ämnen, inte är unik i läsliftn arbetet. I genomförandet är det inte ovanligt att grupperna består av lärare som undervisar i olika ämnen; i Skolverkets utvärdering av Läslyftet, delrapport 2, uppges att nästan 8 av 10 lärare har deltagit i ämnesblandade grupper (Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2016). Det innebär att resultaten av vår studie kan placeras i ett större sammanhang och bidra med en pusselbit som har relevans för förståelsen av arbetet med Läslyftet i ett större perspektiv.

I vår tolkning av samtalets utfall blir lärarnas svar på läsliftn artikelns erbjudanden manifesterat som motstånd. Detta kan inte enbart förklaras och förstås utifrån de analyser som gjorts. Den läsliftn diskurs som vi menar framträder i våra analyser blir till i ett sammanhang som är beroende av fler faktorer än de vi har undersökt här. För att fördjupa kunskapen om hur Läslyftet realiseras i praktiken krävs vidare studier och vi vill avslutningsvis peka på några aspekter som vi menar är centrala i den fortsatta diskussionen.

En aspekt är vikten av att diskutera vad som ses som lyckat eller mindre lyckat i lärares arbete med Läslyftet. Det analyserade samtalet kan, tolkat som motstånd, å ena sidan räknas som ett misslyckande med att få lärarna att diskutera hur de med hjälp av de redskap som läsliftn artikeln lyfter fram kan förändra sin undervisning. Å andra sidan genomför de ett välstrukturerat samtal som pågår under 80 minuter. Genom samtalsledarens ledning fördelas ordet jämnt, möjligheter erbjuds för frågor och deltagarna får tala till punkt och bli lyssnade på. Det vi tolkar som motstånd syns alltså inte i genomförandet av samtalet, som tvärtom kan tolkas som ett led i erövrandet av ett av Läslyftets syften: att etablera en kultur av kollegialt lärande där en av delarna är strukturerade samtal i lärargrupper (jfr Timperley, 2013). Just vikten av kollegiala samtal lyfts av lärare fram som en av de mest positiva aspekterna i läsliftn arbetet, enligt Skolverkets delrapporter i utvärderingen av Läslyftet (se t. ex. Carlbaum, Andersson & Hanberger, 2016). Samtalen poängteras som en positiv erfarenhet även av lärarna i Randahls (2017) studie. Genomförandet av det välstrukturerade samtalet i vår studie leder dock inte automatiskt till ett arbete i enlighet med Läslyftets andra

syfte: att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Eftersom lärarnas professions- och kunskapsutveckling genom det kollegiala samtalet endast är en av delarna i det kollegiala lärande som Timperley (2013) har beskrivit som ”undersökande- och kunskapsbildande cykel” (se fig. 1), är det angeläget att beakta även de andra delarna. I likhet med Randahl (2017) kan vi konstatera att den inledande fasen i modellen, vilken innebär att deltagarna utgår från en analys som avgör vilket utvecklingsområde som ska vara i fokus för det kollegiala lärandet, redan har gjorts av Skolverket på uppdrag av regeringen. Detta kan innebära att förankringen och utgångspunkten i en gemensam beskrivning av vad som bör vara föremålet för arbetet saknas, vilket kan vara en delförklaring till det motstånd som vi menar finns i det analyserade samtalet.

Ytterligare en viktig aspekt är att tydliggöra att när en grupp lärare med olika utbildningsbakgrund och undervisningsuppdrag ska arbeta med gemensam kompetensutveckling, är det naturligtvis en utgångspunkt att deltagarnas förförståelse skiljer sig åt. Att man träder in i arbetet med olika repertoarer kan vara en fördel, då en av grundförutsättningarna i det kollegiala lärandet är att man ska lära av varandra. I fallet med Läslyftet ser vi emellertid en risk i att det istället för lärande och utveckling blir en krock, dels mellan lärarnas förkunskaper och innehållet i materialet, dels mellan de olika lärarnas förkunskaper, vilket i sin tur kan bidra till att utmana de yrkesidentiteter som lärarna har.

I likhet med Timperley et al. (2007), vill vi framhålla att det kollegiala arbetet är komplext situerat både av förhållanden på lokal nivå och av en bredare kontext som analyser av arbetet med Läslyftet inte kan bortse ifrån. Lärarsamtalet pekar på två sådana kontextuella faktorer: *Läslyftets organisation* och *den egna verksamheten*. Det är en brist i vårt arbete att dessa faktorer och dess påverkan inte undersöks närmare, men vi menar att det faktum att de synliggörs pekar på nödvändigheten av vidare studier.

Avslutningsvis vill vi lyfta fram att det som vid en första anblick kan te sig som en tämligen enkel modell för fortbildning genom kollegialt lärande, vilken är tydligt strukturerad och styrd genom modulorganisationen, vid en närmare granskning av såväl innehåll som praktiskt genomförande, ger en betydligt mer komplex bild. Det föreligger en potentiell risk att arbetet stannar i lärarnas samtal och att fortbildningssatsningen aldrig kommer eleverna till del. Flera hinder på vägen tycks göra att den planerade processen stannar av och att samtalet istället kanaliserar ett motstånd. Det är dock viktigt att påpeka att visat motstånd kan vara tecken på engagemang och utveckling, vilket Sannino (2010) visat i studier av interventioner i lärares praktik. För att kunna uttala oss om utvecklingen i den aktuella lärargruppen hade vi behövt följa arbetet under längre tid.

Även om vår undersökning är för liten för att några generella slutsatser ska kunna dras, visar det fåtal andra studier som gjorts av Läslyftets praktik på dess komplexitet. Vad vi inte vet är hur modellen för kollegialt lärande utvecklas över tid under förutsättning att ett lärarlag får möjlighet att fortsätta arbetet med andra moduler. Vi vet inte heller på vilket sätt Läslyftet får återverkningar i den konkreta

undervisningen på längre sikt. Om detta saknas vetenskapliga studier. Trots att våra analyser har visat att det finns svårigheter och hinder för lärarna att ta emot det som erbjuds dem i deras arbete med att utveckla elevers läs- och skrivförmåga, är det inte otänkbart att det fortsatta arbetet kan komma att sätta spår i undervisningen. Läslyftet är, som nämndes inledningsvis, en satsning, såväl ekonomiskt som pedagogiskt, vilket innebär att utfallet av satsningen och dess återverkningar måste studeras mer ingående. Förutom att det krävs fortsatta studier om villkor för utvecklingsarbete i formen av kollegialt lärande, behövs även fördjupade studier av hur lärare i praktiken omsätter det kunskapsinnehåll som förmedlas, både på lång och på kort sikt, och av vilka konsekvenser det i sin tur får för elevernas lärande.

Om författarna

Maritha Johansson är universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturdidaktik vid Linköpings universitet. Hennes forskningsintressen är framför allt litteraturdidaktiska och omfattar bland annat receptionsstudier, begreppsinläring, tolkning och förståelse.

Institutionstillhörighet: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet, 581 83 Linköping.

E-post: maritha.johansson@liu.se

Petra Magnusson er universitetslektor i Svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Kristianstad. Hennes forskningsintressen omfattar bland annat undervisning och lärande under inverkan av multimodalitet och digitalisering.

Institutionstillhörighet: Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad, 291 39 Kristianstad.

E-post: petra.magnusson@hkr.se

Referenser

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*.

Redding, Kalifornien, USA: Addison-Wesley.

Björnsson, C. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm, Sverige: Liber.

Carlbaum, S., Andersson, E. & Hanberger, A. (2016). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 2: Erfarenheter av Läslyftet läsåret 2015/16*. Umeå Centre for Evaluation Research.

Tillgänglig [20181130]:

https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183db2/1537192996436/Laslyftet_utvardering_delrapport2.pdf

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, U.K.: Polity.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London, U.K.: Longman.
- Fischer, K. B. (2013). *Fostering teacher learning communities: a case-study of a School-Based leadership team's action research*. Dissertation, University of Maryland, College Park, Maryland, USA.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching theory and practice*, 8(3), 381–391. doi: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Halleson, Y. & Visén, P. (2016). *Att bearbeta text – före läsandet*. I läsliftsmodulen *Språk- och kunskapsutvecklande arbete*. Tillgänglig [20181204]: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckl-arb/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M18_03A_01_bearbeta_text_fore.do_cx
- Hardy, I. & Rönnerman, K. (2011). The value and valuing of continuing professional development: Current dilemmas, future directions and the case for action research. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 461–472. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625004>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, U.K.: Routledge.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. doi: <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A. & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Kirsten, N. & Wermke, W. (2017). Governing teachers by professional development: State programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391–411. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1151082>
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4), 258–279.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Dissertation, Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg, Sverige.
- Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K. & Yassin, D. (2013). Skrivundervisning bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I *Resultatdialog 2013*, Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2013, 89–101. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet.

- Lock, J. V. (2006). A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 663–678.
- Norrby, C. (2014). Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra. (3. rev. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 102–121.
- Randahl, A.-C. (2017). Läslyftet och lärarnas lärande. En studie av de kollegiala samtalen. *Svenskans beskrivning. Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten: Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg, Sverige: Göteborgs universitet.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Skolverket (2015a). *Läslyftet*. Tillgänglig [20170711]: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- Skolverket (2015b). *Planera och organisera för Läslyftet – Diskussionsunderlag*.
- Skolverket (2016a). *Guide till modulinnehåll*. Reviderad 2016.
- Skolverket (2016b). *Språk- och kunskapsutvecklande arbete, del 3*. Tillgänglig [20181204]: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckl-arb/del_03/
- Skolverket (2016c). *Språk- och kunskapsutvecklande arbete, del 3: att bearbeta text före läsandet. Diskussionsfrågor Moment D*. Tillgänglig [20181204]: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckl-arb/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentD/D2_diskussionsfragor.docx
- Skolverket (2018a). *Lärportalen*. Tillgänglig [20181204]: https://larportalen.skolverket.se/#/1_arbeta/1_sa_fungerar_modulerna-skolan/
- Skolverket (2018b). *Läslyftets delrapporter*. Tillgängliga [20181130]: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan---sprak--las--och-skrivdidaktik#h-Utvardering>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N. Z.: Ministry of Education.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (1. uppl.) Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80–91. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- VR (2017). *God forskningssed*. Stockholm, Sverige: Vetenskapsrådet. Tillgänglig [20170711] som pdf: https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/?_ga=2.211506965.1015706794.1510302786-1155385086.1456333454

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

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238–249. doi: <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>