



Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observations of Teaching (LISA-PLOT)

Huvudrapport

Michael Tengberg, Anette Forssten Seiser, Marie Wejrum,
Monica Evermark och Marie Pilfalk

Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observations of Teaching (LISA-PLOT)

Huvudrapport

Michael Tengberg, Anette Forssten Seiser, Marie Wejrum,
Monica Evermark och Marie Pilfalk

**Linking Instruction and Student Achievement –
Professional Learning Observations of Teaching (LISA-PLOT)**

Michael Tengberg, Anette Forssten Seiser, Marie Wejrums
Monica Evermark och Marie Pilfalk
2022

ISBN: 978-91-7867-318-6 (tryck)

ISBN: 978-91-7867-319-3 (pdf)

Layout & tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2022

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	7
Sammanfattning	8
1. Inledning	9
Bakgrund	10
Praktikutvecklande forskning	10
Undervisningskvalitet och forskningsbaserade resurser för professionsutveckling	12
Konkret utveckling <i>och</i> långsiktigt hållbart samarbete	14
Organisation och ledarskap som stödjer skolans förbättringsarbete	15
2. Teoretiska utgångspunkter	19
Observation och återkoppling för stöd till undervisningsutveckling	19
Video som verktyg för analys av undervisning	20
Att bygga modeller för samverkan mellan forskare och lärare	21
3. Professionssatsningen	23
4. Observationsinstrumentet PLATO	26
5. Syfte och forskningsfrågor	28
6. Metod och material	29
Deltagare	29
Datainsamlingsmetoder och material	30
Analysmetoder	34
Etiska överväganden och hänsynstaganden	34
7. Resultat	36
Det teoretiska verktygets användbarhet för att utveckla läsundervisningen	36

Nyttan med det kollegiala samarbetet (observation–återkoppling– gruppreflexion)	38
Observationer av återkopplingssamtal	39
Att själv ge återkoppling	42
Förändringar av lärares undervisningspraktik	43
Lärarnas erfarenheter	44
Observationer i klassrummen – modellering som utmaning	47
Elevernas uppfattningar om den pedagogiska stödstrukturen i undervisningen	53
Organisatoriska och innehållsliga förutsättningar för att stödja lärarnas undervisningsutveckling i projektet	56
Förutsättningar i nätverksmodellen som gynnar långsiktigt hållbar samverkan	64
8. Diskussion	66
Sammanfattning av studiens resultat	67
Studiens kunskapsbidrag	68
Utmaningar på organisationsnivå	71
LISA-PLOT i kommunernas egen regi	72
Avslutande kommentarer	73
Referenser	75

FÖRORD

Den här praktikutvecklande interventionsstudien har genomförts inom ramen för den av regeringen initierade försöksverksamheten Utbildning, Lärande, Forskning (ULF), som samordnas av Karlstads universitet tillsammans med Göteborgs universitet, Umeå universitet och Uppsala universitet. Försöksverksamheten ULF genomfördes under åren 2017 till 2021 och har förlängts till 2024 som en övergång till permanent verksamhet. Syftet med försöksverksamheten är att utveckla och pröva modeller för långsiktig samverkan mellan akademi och huvudmän inom skolväsendet gällande praktiktäna forskning, skolutveckling och lärarutbildning (Utbildningsdepartementet, 2017).

Initiativ till den här studien togs genom en behovsinventering vid Karlstads universitet i mars 2018. Till behovsinventeringen hade skolpolitiker, skolchefer, rektorer och lärare från samtliga kommuner (inklusive representanter för fristående skolhuvudmän) runt om i Värmland bjödits in. Tillsammans med forskare från Karlstads universitet diskuterade representanterna behov av ny kunskap om undervisning och lärande liksom regionala behov av infrastruktur för samverkan om praktiktäna forskning. Ett av områdena som identifierades under diskussionen handlade om läsundervisning. Föreliggande studie utformades som ett försök att svara mot detta uttalade behov. Studien har genomförts av en forskargrupp vid Institutionen för pedagogiska studier i samverkan Regionalt UtvecklingsCentrum (RUC) i Värmland.

Michael Tengberg, Anette Forssten Seiser, Marie Wejrum, Monica Evermark och Marie Pilfalk

SAMMANFATTNING

Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observations of Teaching (LISA-PLOT) är en tvåårig praktikutvecklande forskningsstudie inom ramen för den nationella försöksverksamheten med praktikutvecklande forskning, Utbildning, Lärande, Forskning (ULF). I studien undersöks dels om användning av kollegial observation och återkoppling utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra till utveckling av svensklärares läsundervisning, dels om samarbetet inom en regional ämnesdidaktisk nätverksmodell, bestående av forskare, lärare, utvecklingspedagoger (lärledare) och rektorer, kan bilda en långsiktigt hållbar infrastruktur för samarbete om fortsatt praktikutvecklande forskning och professionsutveckling. I studien kombineras därför professionsutveckling och praktikutvecklande forskning med utgångspunkt i ett avtalat samarbete mellan Karlstads universitet, Regionalt Utvecklingscentrum i Värmland, Eda kommun, Karlskoga kommun, Karlstads kommun och Kils kommun.

Studien visar att kollegial observation och återkoppling utifrån forskningsbaserade kriterier efterföljt av gruppbaserad analys och lektionsplanering ger ett gott stöd till lärarnas undervisningsutveckling. Lärarna själva menar att det stärker deras pedagogiska ledarskap, höjer kvaliteten på undervisningen och leder till ett fördjupat fokus i arbetet med texter av olika slag. Studien visar också att lärledarna (som är språk-, läs- och skrivutvecklare i kommunen och har en lärostödjande funktion i projektet) spelar en central roll för att driva utvecklingsprocessen långsiktigt och med bibehållet ämnesdjup. Schemamässiga behov som tid för inläsning av teori, tid för reflexion, möten och gemensam planering utgör också centrala faktorer för att säkerställa långsiktig hållbarhet i utvecklingsarbetet och samarbetet mellan universitet och skola. I rapporten diskuteras studiens kunskapsbidrag i förhållande till befintlig forskning på området. Vi diskuterar också resultatens implikationer för det långsiktiga arbetet med undervisningsutveckling i skolan och utmaningar på organisationsnivå både för självstyrt utvecklingsarbete och för samverkan mellan universitet och skolhuvudmän kring praktikutvecklande forskning och skolutveckling.

1. INLEDNING

Den här rapporten beskriver genomförande och resultat från forskningsprojektet *Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observations of Teaching (LISA-PLOT)*. Projektet har genomförts inom ramen för den nationella försöksverksamheten med praktikinära forskning, Utbildning, Lärande, Forskning (ULF), i samverkan mellan Karlstads universitet och kommunerna Eda, Karlskoga, Karlstad och Kil. I projektet har forskare, lärare, utvecklingspedagoger och rektorer prövat en nätverksmodell för samverkan om professionsutveckling och forskning med avsikt att stötta utvecklingen av svensklärares läsundervisning och därigenom bidra till elevers läsförståelse och till lärares långsiktiga, självägda utvecklingsarbete i skolan.

Det vetenskapliga syftet med studien har varit att ta reda på dels om användning av kollegial observation och återkoppling samt gruppreflexion utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra till utveckling av svensklärares läsundervisning, dels om samarbetet inom en regional ämnesdidaktisk nätverksmodell, bestående av forskare, lärare, utvecklingspedagoger (lärledare) och rektorer, kan bilda en långsiktigt hållbar infrastruktur för samarbete om fortsatt praktikutvecklande forskning och professionsutveckling.

Ett fyrtiotal svensklärare i mellanstadiet och högstadiet har följt professionsutvecklingsprogrammet i projektet under ett drygt kalenderår (januari 2020–feb 2021). Närträffar med samtliga deltagare har varvats med lokalt arbete i skolbaserade lärgrupper ledda av lärledare¹ i respektive kommuner. Till följd av pandemiutbrottet i mars 2020 genomfördes merparten av det gemensamma arbetet (närträffar, projektmöten, intervjuer och observationer) därefter digitalt. Detta kom naturligtvis att påverka kvaliteten på arbetet, men inga planerade aktiviteter ställdes in utan genomfördes istället med anpassning till den nya situationen. För den heroiska uthållighet som lärare och lärledare uppvisade i samband med denna nya utmaning och för det fortsatta stödet för verksamheten från rektorerna – i synnerhet med tanke på att skolor generellt blev en särskilt utsatt arbetsplats under pandemin – vill vi uttrycka vår innerliga tacksamhet.

¹ Begreppet lärledare används i projektet om kommunalt anställda utvecklingspedagoger. Samtliga har bakgrund eller arbetar parallellt som svensklärare, men har också ett uppdrag i kommunen att leda arbetet med språk-, läs- och skrivutveckling. De ingår i ett regionalt nätverk knutna till Regionalt Utvecklings-Centrum (RUC) vid Karlstads universitet. Som lärledare i LISA-PLOT har de ansvar för att leda arbetet i kommunalt baserade (ibland skolbaserade) lärgrupper där fem till åtta deltagande lärare ingår. Lärledarnas roll beskrivs mer utförligt nedan.

Bakgrund

I mars 2017 gav regeringen Karlstads universitet tillsammans med Göteborgs universitet, Umeå universitet och Uppsala universitet i uppdrag att planera och genomföra en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva olika modeller för samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktikinära forskning (U2015/03573/UH, U2017/01129/UH). Avsikten med den sortens praktikinära och samverkande forskningsinsatser var att bidra till en stärkt vetenskaplig grund i lärar- och förskollärarytbildningarna och i skolväsendet. Regionalt har ULF-verksamheten inriktats på att bygga en infrastruktur för långsiktigt samarbete mellan Karlstads universitet och skolhuvudmän i regionen. Ett sådant samarbete har för avsikt att bidra både till en ökad relevans och kvalitet i den praktikinära forskningen och till lärares och skolledares professionsutveckling.

De modeller som prövas i försöksverksamheten befinner sig i huvudsak på två olika nivåer: dels på organisationsnivå i form av avtal, gemensamma mål och inrättande av nya tjänster, dels på projektnivå i form av konkreta samarbetsformer för skolans professionella och forskare. Den här rapporten beskriver ett av de genomförda projekten i den senare kategorin, det vill säga ett projekt med sikte på att finna och utveckla konkreta samarbetsformer för specifika ämnesinnehållsliga ändamål. Verksamheten i projektet har likväl också inriktats på frågor som berör strukturnivån. Samarbetet har exempelvis byggt på en undertecknad överenskommelse och haft som långsiktig målsättning att bygga upp den sortens samverkansytor som på lång sikt kan bidra till att underlätta fortsatt gemensamt regionalt forsknings- och utvecklingsarbete inom skolområdet. Samarbetet har dessutom nyttjat redan befintliga strukturer för skolutveckling i regionen: dels ett nätverk för språk-, läs- och skrivutvecklare i regionens kommuner (SOL i Värmland), dels det regionala utvecklingscentret (RUC) i Värmland.

Praktikutvecklande forskning

Med praktikinära forskning (eller *praktikutvecklande* forskning, som är det begrepp vi använder i den här rapporten) avses sådan forskning som utgår från skolans behov av ny kunskap och där forskningsresultaten avser att stärka processer inom skolverksamheten, utveckla förståelsen för dess villkor och förbättra kvaliteten på undervisningen (SOU 2018:19). Praktikutvecklande forskning innebär som regel också att de verksamma på ett eller annat sätt är delaktiga i forskningsprocessen, exempelvis genom formulering av problemställningar eller vid tolkning och

utvärdering av forskningsresultat (Bruce et al., 2011; Van den Akker, 1999). Praktikutvecklande forskning i skolan avser i huvudsak sådan forskning som har direkt betydelse för det arbete som bedrivs inom skolan och som bidrar till att främja barns och elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Att bygga modeller för samverkan förutsätter tillit, gemensamt ansvar och en hög grad av delaktighet. Det förutsätter också att företrädare för universitet och skola möts på jämbördiga villkor med ömsesidig respekt för varandras kompetens och erfarenhet. Försöksverksamheten ULF utgör i sig inte ett forskningsprojekt utan är avsedd att skapa utrymme för en växelverkan mellan forskning och skolutveckling, där utvecklingsarbete i skolan byggs på vetenskaplig grund och där de nya arbetssätt som prövas i undervisningen successivt undersöks och utvärderas med vetenskapliga metoder. Från forskning om skolutveckling och professionsutveckling vet vi att långsiktigt samarbete mellan forskare och lärare kan utgöra en fruktbar grund för utveckling (Bruce et al., 2011; Bryk et al., 2015; Carlgren, 2011; Collins et al., 2004; Hopkins et al., 2014).

På många håll görs försök att bygga kapacitet i skolan på vetenskaplig grund, både genom professionsutveckling och praktikutvecklande forskning. En slutsats från senare års forskning är att det finns påtagliga begränsningar i alltför storskaliga försök att utifrån eller ovanifrån etablera evidensbaserade praktiker i den komplexa och varierade verklighet som skolan utgör. Även om det finns skäl att utveckla kunskap om *best practice* inom olika områden är det inte självklart att sådan best practice enkelt kan överföras mellan skolkontexter. Den evidensbaserade praktiken, menar exempelvis Bryk et al. (2015), behöver kompletteras med *praktikbaserad evidens*. Det innebär ett undersökande utvecklingsarbete i skolan som fokuserar på det som fungerar i en specifik kontext, och varför det fungerar där, snarare än att leta efter generella lösningar som bortser från kontextuella variationer. Ett sådant utvecklingsarbete i skolan, menar Bryk et al., bör utgå från en småskalig, iterativ försöksverksamhet som successivt byggs till en förståelse av det ömsesidiga beroendet mellan undervisningsmetod och kontext. Den sortens praktikutvecklande forskning bedrivs med fördel i mindre nätverk av lärare och forskare med gemensamt och avgränsat problemfokus snarare än att vara inriktat på generella lösningar för alla medarbetare och situationer (Bryk et al., 2015; Darling-Hammond, 2017; SOU 2018:19). Samarbetet i dessa nätverk kännetecknas bland annat av att forskare och lärare gemensamt definierar forskningsproblemen, att de gemensamt söker lösningar på klassrumsbaserade problemställningar, liksom att

forskningsresultaten bidrar till en kollektiv kunskap om lärande och undervisning som delas mellan kollegor för att bidra till undervisningsutveckling (Capobianco, 2007; Håkansson & Sundberg, 2016).

Vi vet också att transparenta roller och ett aktivt pedagogiskt ledarskap är av stor betydelse (Holmes et al., 2013; Robinson et al., 2008) för kvaliteten på förändringsarbetet. Den modell som prövas i LISA-PLOT tar utgångspunkt i dessa principer och försöker dessutom dra nytta av de investeringar som redan gjorts lokalt och regionalt i infrastruktur för skolutveckling liksom i uppbyggnad av gemensam ämnesdidaktisk kompetens på läs- och skrivområdet.

Undervisningskvalitet och forskningsbaserade resurser för professionsutveckling

I fokus för studien står den övergripande frågan om hur man på ett resurseffektivt och långsiktigt uthålligt sätt kan arbeta för att utveckla undervisningens kvalitet. Det råder idag en relativt utbredd konsensus såväl bland forskare som inom skolsystemen om att just undervisningens kvalitet utgör den enskilt viktigaste faktorn för elevers kunskapsutveckling (Darling-Hammond, 2017; Hattie, 2009; Haertel, 2013; Konstantopoulos & Chung, 2011). Studier visar också att det är stor skillnad på i hur hög grad olika lärare påverkar sina elevers kunskapsutveckling (Haertel, 2013; Slater et al., 2012) och att skillnaderna mellan lärare på samma skola ofta är minst lika stora som skillnader mellan skolor (Nye et al., 2004; Slater et al., 2012). Frågan om vilka faktorer som är viktigast är emellertid bara delvis besvarad och omfattande forskningsresurser och skolutvecklingsresurser riktas mot att försöka identifiera faktorer i undervisningen som kan kopplas till mer effektiv kunskapsutveckling samt undersöka hur dessa faktorer kan implementeras i skolors kvalitetsarbete med bibehållen respekt för lokala förutsättningar och behov (Borko, 2004; Gore et al., 2017; Jarl et al., 2017). I större empiriska studier lyfts ofta dimensioner som klassrumsledning, socio-emotionellt stöd, kognitiv aktivering och olika former av stödstrukturer för elevers lärande fram som avgörande aspekter (Pianta & Hamre, 2009; Praetorius et al., 2018; Senden et al., 2021). Genom att kombinera systematiska klassrumsobservationer utifrån detaljerade skalbaserade observationsprotokoll med mätningar av elevers kunskapsutveckling undersöks betydelsen av undervisningens utformning för elevers lärande.

I den nyligen genomförda observationsstudien *Linking Instruction and Student Achievement (LISA)* har vi använt observationsprotokollet The Protocol for Language Arts Teaching Observation ([PLATO], Grossman, 2015) för att

storskaligt undersöka mönster i den förekommande undervisningen i svenska, matematik och samhällskunskap på högstadiet (Tengberg, 2022; Tengberg et al., 2022). Föreliggande projekt, LISA-PLOT, utgör en vidareutveckling av designen i LISA-studien och använder sig av forskningsbaserade resurser därifrån, såsom observationsprotokoll, videoinspelningar och samtalsmodeller.²

En viktig erfarenhet under LISA-studien gjordes i samband med efterföljande samtal med de deltagande lärarna. Eftersom LISA-studien var en observationsstudie med intresse för att studera den naturligt förekommande undervisningen ingick det inte i studiens design att på något sätt försöka påverka de observerade lärarna. Tvärtom uppmanades lärarna att följa sin ordinarie undervisningsplan och i så liten utsträckning som möjligt ändra i den på grund av att undervisningen skulle videofilmas. Efter att lärarna filmats under fyra lektioner och kamerorna plockats ner erbjöd vi emellertid att de lärare som så önskade kunde få feedback från den forskare eller forskarassistent som under fyra lektioner observerat deras undervisning. Lärare får sällan besök i sitt klassrum – ytterst sällan fyra lektioner i följd – av någon som explicit intresserar sig för deras undervisning och som dessutom har kapacitet att ge dem kvalificerad feedback.³ Cirka hälften av lärarna tackade ja till detta erbjudande, vilket blev starten för en lång serie intressanta samtal om undervisningsstrategier, ämnesurval och om förutsättningarna för att fortsätta utveckla sin yrkesskicklighet. Lärarna vi talade med var som regel mycket erfarna och duktiga. Det gjorde naturligtvis situationen krävande. Inte därför att det saknades relevanta saker att tala om, utan därför att det var svårt att formulera återkopplingen till läraren på ett sätt som på samma gång var skarpt nog för att kunna erbjuda dem en konkret utmaning och avväpnande och kamratligt nog för att inte upplevas som inkräktande och försätta läraren i försvarsställning. Men samtidigt som detta var svårt var det också oerhört inspirerande och de flesta lärare vi talade med upplevde samtalet som mycket värdefullt och professionellt utvecklande. Dessa erfarenheter väckte tanken på att kollegial feedback, gärna med utgångspunkt i etablerade kvalitetsdimensioner, borde kunna sättas i systematisk användning som ett redskap för lärares långsiktiga och självägda undervisningsutveckling.

² Såväl LISA-studien som LISA-PLOT ingår i ett större nordiskt samarbete kring forskning om undervisningskvalitet (Quality in Nordic Teaching [QUINT] finansierat av NordForsk). I QUINT studeras fenomenet undervisningskvalitet utifrån olika teoretiska perspektiv. Projektet har byggt en gemensam infrastruktur för komparativa videostudier och praktikutvecklande forskningsinsatser med fokus på undervisningskvalitet har genomförts i samverkan med lärarutbildning och skolor. LISA-PLOT har därmed varit del av en produktiv nordisk forskningsmiljö med tillgång till internationell expertis på området och ingått i en långvarig och fruktbar utväxling av kompetens, forskningsmetoder, forskningsresultat och ömsesidig professionell kvalitetsgranskning. Se <https://www.uv.uio.no/quint/english/>

³ Samtliga projektdeltagare/observatörer i LISA-studien var själva utbildade lärare och lärarutbildare och några därtill forskare med svenskämnesdidaktisk, matematikdidaktisk eller samhällsdidaktisk kompetens.

Resultat från LISA-studien indikerade vidare att det fanns en viktig utvecklingspotential för just svensklärare när det gällde att skapa stödstrukturer för elevers lärande och samtidigt utmana deras tänkande. Mer specifikt synliggjorde studien att elever i många klassrum sällan undervisades explicit i strategier för att lösa mer komplexa uppgifter eller gavs substantiell och specifik återkoppling på sina prestationer (Tengberg et al., 2022). Det framgick också att uppgifter som relaterade till textarbete sällan uppmuntrade eleverna till ett mer kvalificerat analytiskt och inferentiellt tänkande. Dessa forskningsresultat har varit vägledande i LISA-PLOT på så vis att vi satt dessa aspekter av undervisningen i fokus för utvecklingsarbetet med hjälp av ett urval av observationsvariablerna i PLATO.

Konkret utveckling och långsiktigt hållbart samarbete

Professionsutvecklingssatsningar för lärare är sällan uppbyggda för att tillhandahålla ett långsiktigt hållbart stöd (Dede et al., 2009; SOU 2018:19). En effekt som uppnåtts under implementeringsfasen av en satsning på undervisningsutveckling blir därför sällan bestående. Detta beror vanligen på en kombination av två faktorer: dels att det starka stöd som funnits under implementeringsfasen (coachning, teoriinput, lärarsamarbete etc.) plockas bort, dels att implementeringen som sådan inte tagit höjd för den stora variation av pedagogiska situationer och utmaningar som hör till lärares vardag utan tränat det nya professionsinnehållet isolerat till ett begränsat urval av situationer (Blossing et al., 2015; Vescio et al., 2008). Forskningen inom ULF tar sikte på att komma runt dessa problem genom att undersöka den långsiktiga hållbarheten i olika slags samarbeten mellan akademi och skola snarare än att uppmuntra till ett undersökande av effekter i enskilda utvecklingssatsningar. I den här studien försöker vi oss likväl på bådadera. Den tvådelade problemställningen ovan aviserar just detta, det vill säga att vi vill studera *både* effekten av en enskild utvecklingssatsning och den långsiktiga hållbarheten i den modell för samarbete som tas i bruk. Bryggan mellan de båda består rent konkret i att när vi implementerar ett verktyg för professionsutveckling har det inte bara förändring av lärarnas praktik i sikte, utan är även avsett att stödja deras långsiktiga och professionsutvecklande samarbete med varandra. En kännbar begränsning i studiens design, som följer direkt av finansieringen av olika delstudier i ULF, är den tid som står till förfogande. Vill man göra en rimlig prövning av den långsiktiga hållbarheten i en samarbetsmodell tar det med nödvändighet också relativt lång tid att samla in data för att kunna dra några slutsatser. Eftersom

detta varit ett tvåårigt projekt kan föreliggande rapport inte säga något om de långsiktiga konsekvenserna. Däremot kan empiri om arbetets former, deltagarnas attityder efter implementeringsfasen samt de organisatoriska konsekvenserna efteråt avslöja en del om potentialen för långsiktig hållbarhet i samarbetet.

Generellt finns det fortfarande begränsat med forskning om effektiviteten i olika program för professionsutveckling (Borko et al., 2014; Gore et al., 2017). Det gäller inte minst forskning där utvecklingsarbete baseras på videoinspelningar från klassrum och feedback till lärare utifrån forskningsbaserade observationskriterier (Kohen & Borko, 2022). På senare tid har det också argumenterats för att skolutvecklingsåtgärder inte kan bygga på antagandet att alla lärare (exempelvis alla svensklärare) borde anamma en gemensam modell för undervisning, utan snarare finna system där det är lärarkollektivets förmåga att successivt lösa pedagogiska problem som står i fokus liksom förmågan och verktygen för att långsiktigt utveckla undervisningen tillsammans (Fjortoft, 2018; Hill et al., 2013; Lai & McNaughton, 2016). Här kan forskare bidra med teoretisk underbyggnad och analysmetoder för att bättre förstå betydelsen av det pågående utvecklingsarbetet. Men det är inte nödvändigtvis forskarnas roll att förbli en drivande part i processen. Forskarnas möjligheter att delta i en lokalt förankrad utvecklingsprocess över längre tid är begränsade med hänsyn till tillgängligt tjänstetrymme och forskningsresurser. Istället bör skolororganisationen inrymma strukturer och uppdragsbeskrivningar som kan ta långsiktigt ansvar för att stödja eller leda lokalt förankrad undervisningsutveckling. I den här studien har vi velat dra nytta av just en sådan struktur (språk-, läs- och skrivutvecklare med skol- eller förvaltningsbaserade uppdrag att driva skolutveckling inom svenskämnet) för att undersöka vilka möjligheter den kan ha inom ramen för ett ämnesspecifikt forsknings- och utvecklingssamarbete mellan universitet och skolhuvudman.

Organisation och ledarskap som stödjer skolans förbättringsarbete

Vilken roll spelar då organisationen och ledarskapet för att stödja sådana strukturer/funktioner till gagn för skolans förbättringsarbete? En bärande idé inom ULF är att professionskunskaper och forskningskunskaper ska vävas samman och att angelägna forskningsfrågor kan formuleras i samspel mellan lärare, rektorer och forskare så att den forskning som utformas och genomförs gör skillnad i praktiken. Under det senaste decenniet har en stor del av skolledarskapsforskningen orienterats mot hur skolledarskap, skolledning och

skolorganisering kan främja elevers lärande och lärares undervisningsförmåga. Av denna forskning framgår bl a att skolor som uppvisar låg måluppfyllelse vanligen har brister i just organisering och ledning (Robinson et al., 2008). Ledningens och ledarskapets betydelse för lärares undervisning och elevers lärande har därför fått ökat erkännande och uppmärksamhet samtidigt som en av skolförbättringsforskningens stora utmaningar har varit att relatera undersökningar av ledning och ledarskap till just elevers resultat (Jarl et al., 2017). Ett rimligt antagande är att forskning som förenar pedagogiska och didaktiska forskningsfält med forskning om skolors styrning, organisering och ledning är högst angelägen. Likaså efterfrågas insatser riktade mot skolors infrastruktur och samlade kapacitet att bedriva skolförbättring. Miles skrev redan 1965 i en numera klassisk artikel:

It is time for us to recognize that successful efforts at planned change must take place as a primary target the improvement of *organization health* - the school system's ability not only to function effectively, but to develop and grow into a more fully-functioning system (s. 11-12).

Miles utarbetade en modell för den hälsosamma skolorganisationen, med avseende på det sociala samspelet, och hävdade att processerna i organisationen är ett resultat av dynamiken mellan dess olika system. Vidare menade han att en organisation är hälsosam när utbytet av information och kommunikation fungerar väl mellan de olika systemen. I skolans *infrastrukturmodell* har Ekholm (1989) vidareutvecklat Miles idéer om den hälsosamma organisationen och identifierat åtta specifika delsystem: målhanteringssystemet, grupperingssystemet, kommunikationssystemet, beslutssystemet, normsystemet, belöningssystemet, makt- och ansvarssystemet samt granskningssystemet. Skolors infrastruktur är således ett sätt att förstå och beskriva en skolas organisation (Ekholm & Fransson, 1988). Att organisera skolors inre liv är ett uppdrag som ryms inom rektors pedagogiska ledarskap (Forssten Seiser, 2020) och konkret handlar det om att göra skolans delsystem effektiva, det vill säga att förbättra de interpersonella relationerna på den lokala skolan (Jarl et al., 2017).

En infrastruktur med optimala förutsättningar för att nå framgång i ett skolförbättringsarbete är att betrakta som ett ideal då verkligheten ofta stämmer bättre överens med skolan som ett *loosely coupled system* (Weick, 1976). Lokala skolor är sociala system där ledningen av tradition är separerad från elevernas lärande vilket i sin tur begränsar rektors möjligheter att påverka lärares arbete i

klassrummet. Med stöd av en organisationsanalytisk utgångspunkt går det således att urskilja hur vissa mönster kan vara orsakade av faktorer på avstånd eller flera organisatoriska led från den praktik där de framträder (Larsson & Löwstedt, 2014). Förekomsten av ett organisatorisk glapp mellan rektorer och lärare kan försvåra förutsättningarna i ett klassrumsnära förbättringsarbete.

Processledarutveckling och andra insatser som vänder sig till så kallade *mellanledare* bidrar till att minska detta glapp och stärker de professionella relationerna mellan skolans rektor och lärare. Mellanledare är en övergripande benämning på processledare, utvecklingsledare, arbetslagsledare eller förstelärare. Dessa blir som regel nyckelpersoner i skolans förbättringsarbete, både när det gäller implementering av nya läroplaner och när det handlar om ämnes- och undervisningsutveckling. De har vanligen en accepterad roll som ledare, men kan också ha del av tjänst som lärare (Grootenboer et al., 2015). Kombinationen bidrar till att de är väl införstådda med och uppdaterade på skolans eller kommunens utvecklingsbehov, samtidigt som de ofta har kännedom om enskilda lärares ambitioner, utmaningar och önskemål. Mellanledare skapar ofta förutsättningar för lokal professionell utveckling genom att organisera *kollegialt lärande*, en arbetsform som till skillnad från exempelvis rektors styrning uppifrån sker genom ett horisontalt agerande i organisationen. Själva begreppet mellanledare är dock inte entydigt. Somliga mellanledare verkar utanför den lokala skolan, exempelvis med ett mer centralt kommunalt uppdrag och därmed ansvar för många olika skolor (Harris & Jones, 2017; Fullan, 2014). De kan därför benämnas på olika sätt och ha olika positioner i skolorganisationen. Centralt för mellanledarnas förmåga att driva skolutveckling på det lokala planet är dock att de har ett *dubbelt erkännande* från organisationen: en erkänd ledarroll och en erkänd roll som pedagog.

I den här studien medverkar mellanledare i form av språk-, läs- och skrivutvecklare från var och en av de medverkande kommunerna. Deras generella uppdrag från skolhuvudmannen är något olika definierat. Någon använder exempelvis huvuddelen av sin tjänst till egen undervisning och endast en liten del till utvecklingsarbete medan en annan har en 100% utvecklingsinriktad tjänst och ingen egen undervisning. I LISA-PLOT har de emellertid alla samma uppdrag eller roll, nämligen att agera som lärledare som stöttar de deltagande svensklärarna i det lokalt baserade utvecklingsarbetet. I den meningen axlar de rollen som *förändringsagenter*, ett begrepp som används inom organisationsutvecklingsteori för att beskriva uppdrag som innefattar

att leda skolans förbättringsprocesser, dvs funktionen i ett utökat pedagogiskt ledningsansvar inom skolan (Blossing, 2013). Men förändringsagent syftar inte enbart på en viss nivå inom organisationen utan på en funktion. I LISA-PLOT kan även rektor agera som en förändringsagent. I en kunskapsspridningsfas, där den utvecklade modellens erfarenheter ska kunna nå andra lärare, som inte deltagit i interventionen, får även lärarna som deltagit i projektet en tänkt funktion som förändringsagenter. Detta i kraft av att de själva tagit rollen som observatörer och lärt sig både det teoretiska verktyget för klassrumsobservation (PLATO) och att ge återkoppling till kollegor.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Observation och återkoppling för stöd till undervisningsutveckling

I några tidigare studier har observationsprotokoll använts för att ge återkoppling till lärare på deras undervisning och på så vis stimulera till professionsutveckling. Instrument som tagits fram och validerats för storskaliga observationer används alltså för att analysera undervisning och ge återkoppling till lärarna (se t ex Crosson et al., 2006). Genom att utgå från detaljerade beskrivningar av kvalitativt skilda nivåer för olika undervisningsaspekter blir det möjligt att identifiera och verbalisera vad som eventuellt behöver förändras för att utveckla undervisningen i ett mer specifikt avseende, exempelvis vad det vill säga att leda textsamtal med elever på ett mer kvalificerat sätt eller att ge elever mer kvalificerad återkoppling på sina prestationer. I en studie av Allen et al. (2011) prövades ett webbaserat program för att med hjälp av insända videofilmer av undervisning ge återkoppling till lärare. Här använde man observationsinstrumentet Classroom Assessment Scoring System–Secondary (CLASS-S) (Pianta et al, 2008), för att sätta fokus på hur klassrumsinteraktionen påverkade elevers motivation för att lära, deras engagemang och ansträngningar och deras faktiska lärande. Återkopplingen visade sig bidra med en signifikant effekt ($d=0,22$) på elevers resultat på statliga terminsprov och de förändrade interaktionsmönstren mellan lärare och elever bestod i lärarnas nya klasser följande skolår. Andra studier där man använt andra observationsprotokoll har visat liknande effekter på elevers prestationer (Taylor & Tyler, 2012; Steinberg & Sartain, 2015). Wilkinson et al. (2017) visade i en studie med mellanstadielärare i language arts (motsvarande svenskämnet i Sverige) att forskares och lärares gemensamma analyser av videoinspelade klassrumssamtal och återkommande återkoppling till lärarna utifrån verktyget Argumentation Rating Tool (ART) bidrog till att utveckla samtalens undersökande, dialogiska kvaliteter och stärka elevers förmåga till självständig argumentation.

I en studie av Cohen et al. (2016) prövades observationsinstrumentet PLATO som utgångspunkt för en två år lång utvecklingskurs för lärare i language arts. Lärarna fick inte bara respons på sin undervisning utifrån PLATO utan fick också träna sig i att själva analysera sin undervisning utifrån de olika variablerna i observationsinstrumentet. Studien visade bl a att längden på interventionen hade betydelse för lärarnas utveckling liksom att deras kapacitet att planera och strukturera sina lektioner hade stor betydelse för om de lyckades utveckla

förmågan att ge strategiundervisning eller skapa ett produktivt diskussionsklimat i sina klasser (Ibid.) Studien understryker framför allt någonting som också antyddes ovan, nämligen att alla lärare kanske inte är betjänta av att följa samma slags professionsutvecklingsupplägg, utan att PLATO kan vara ett värdefullt verktyg för en mer självstyrd och egenanpassad form av utvecklingsarbete där utvecklingspedagoger observerar och ger nyanserad återkoppling till sina kollegor.

Baserat på dessa studier gör vi alltså ett antagande om att observation i klassrummet följt av kriteriebaserad feedback till lärare bidrar till att synliggöra utvecklingsområden i undervisningen och stödjer lärarnas undervisningsutveckling. En framgångsfaktor som flera av dessa studier lyfter och som vi vill ta fasta på i föreliggande studie är användningen av video.

Video som verktyg för analys av undervisning

För att ge lärarna möjlighet att observera sig själva och på så vis stärka deras kontroll över den egna utvecklingsprocessen spelas alla lärare in på video (Tengberg & Wejrum, 2021). Genom att observera sin egen undervisning och genom att forskare, utvecklingspedagoger och lärare får möjlighet att diskutera valda undervisningsförlopp blir det möjligt att koppla teoretiska definitioner av effektiv undervisning till empiriska situationer i det egna klassrummet och på så vis möjliggöra ett praktikbaserat lärande (Borko et al., 2017; Walsh et al., 2020). Jämfört med andra sätt att observera klassrumsarbete ger videoinspelningar en unik möjlighet att fånga den pågående undervisningens komplexitet i form av kombinerad variation och samtidighet och låta deltagarna gå tillbaka flera gånger för att observera och analysera tillsammans (Sherin, 2007). Genom video synliggörs vad som faktiskt sägs och görs i klassrummet. Samtidigt som det blir möjligt att backa tillbaka för att se på en enskild situation och överväga alternativa didaktiska val ger det också möjlighet att stanna upp i den enskilda situationen för att få en mer samlad bild av allt det som pågår samtidigt i klassrummet och som inverkar på – ibland styr – lärarens fortlöpande beslut. Vi gör två teoretiska antaganden med hänsyn till videoinspelningarnas funktion, dels att den enskilde läraren kan få en mer detaljerad, nyanserad och användbar dokumentation av sin egen undervisning som hen kan använda flera gånger om i utvecklingssyfte, dels att alla som hjälps åt att analysera inspelad undervisning, vare sig det är egen eller andras undervisning, kan associera till sin egen praktik och ta med sig idéer och erfarenheter som kan läggas till grund för att utveckla den egna undervisningen (Kersting et al., 2010; Santagata et al., 2010).

Att bygga modeller för samverkan mellan forskare och lärare

Vad menar vi då med en långsiktigt hållbar samverkan? Hur långsiktig behöver den vara? Och vilken sorts samverkan väntar vi oss? I flera tidigare studier av skollaborationsforskning (eng. *collaborative action research*) (se t ex Avgitidou, 2009; Bruce et al., 2011; Forssten Seiser & Portfelt, 2022) har man försökt förstå vilken typ av samarbete som uppstår och hur villkoren för såväl vetenskaplig som pedagogisk-didaktisk progression ser ut. Bruce et al. skiljer bl a på begreppen *cooperation* mellan lärare och forskare och *collaboration*. Cooperation syftar på ett samarbete där aktörernas roller förblir relativt statiska, där det ofta är forskarnas agenda som styr arbetet och som vill veta mer om undervisningen för forskningsspecifika syften. Collaboration å andra sidan syftar på en mer integrerad form av samarbete där rollerna är mer lösgjorda. Lärare ställer frågor om sin praktik och forskare stödjer med sin kunskap om analysmetoder etc. Forskare blir lärande och lärare blir mer forskande. Forskningen bedrivs iterativt, cykliskt och långsiktigt snarare än linjärt (Bruce et al., 2011, s. 450f). Därmed är den också i viss mån obestämd i tid, arbetsformen vittnar om en ömsesidig förväntan på gradvis kunskapsutveckling inom det avsedda området utan en bestämd slutpunkt för samarbetet.

I en delrapport från SKOLFORSK-projektet (Vetenskapsrådet, 2015) beskriver Daniel Sundberg och Carl-Henrik Adolfsson utifrån en tidigare litteraturgenomgång i projektet fyra olika modeller för vad de kallar ”forskningsbaserad av skolans”. ULF-projektet har delvis en sådan funktion, det vill säga att bidra till forskningsbaserad av skolans arbete, men syftar också helt konkret till att utveckla nya modeller för samarbete mellan akademi och skola. De fyra modellerna kallar de för *spridningsmodeller*, *utbildningsmodeller*, *mäklande modeller* och *interaktiva modeller* (s. 8f). Medan de första tre relaterar till olika former av överföring av forskningsbaserad kunskap från akademi till skola så att lärare kan använda de kunskaper som forskningen producerat syftar den fjärde modellen på en gemensam kunskapsproduktion av forskare och skolans praktiker (t ex forskollärare, lärare eller rektorer). Samarbetet är ömsesidigt beroende och bygger på användning av bådars respektive expertis i de frågor som undersöks. Den senare modellen har tydliga likheter med det som Bruce et al. (2011) kallar *collaboration*.

Det finns naturligtvis risker med samarbeten mellan akademi och skola som tar utgångspunkt i tanken att skolan ska utvecklas, exempelvis att skolans förhållande till forskning ska bli mer medvetet och målinriktat, att skolans

styrningsformer ska effektiviseras eller att lärarnas undervisning ska utvecklas. En risk är att systematiskt arbete för att utveckla undervisningen i skolan kringskär lärares professionella autonomi, i synnerhet om inte lärarna samtidigt utövar en hög grad av egen kontroll över utvecklingsprocessen. I det här projektet har vi haft för avsikt att använda kvalitetsindikatorer från forskningsbaserade observationsinstrument som ett verktyg för lärares gemensamt självägda professionsutveckling (Colbert et al., 2008). Med självägt menar vi här att lärare själva är med och styr över hur verktyget ska användas liksom att de deltar i analysen av vad som händer med deras undervisning. Detta i motsats till förändringsarbete utifrån överföringsmodeller (se ovan) som förordar evidensbaserade undervisningsmetoder som forskare därefter ska svara på om lärarna lyckats implementera eller inte (jfr Sparks, 2004). Med självägt utvecklingsarbetet menas också att förankring och kunskapsspridning sker först och främst genom deltagarnas användning och deras olika samarbeten i professionella gemenskaper (i lärarrummet, ämnesföreningar eller andra nätverk) snarare än genom forsknings- eller populärvetenskapliga publikationer (jfr Gibbons et al., 1994). På det viset kan välutvecklade instrument för att synliggöra och verbalisera undervisningskvaliteter bli verktyg för en egenstyrd utveckling istället för att utgöra en måttstock för extern utvärdering och kontroll.

I föreliggande studie har dessa principer tjänat som en teoretiskt baserad utgångspunkt och en idealbild för att stötta lärarna i att utveckla sin undervisning och för att undersöka rektorers deltagande och ledningsfunktioner i utvecklingsarbetet. Men det förblir en öppen fråga för studien i vilken mån dessa principer och ideal realiserats under arbetet.

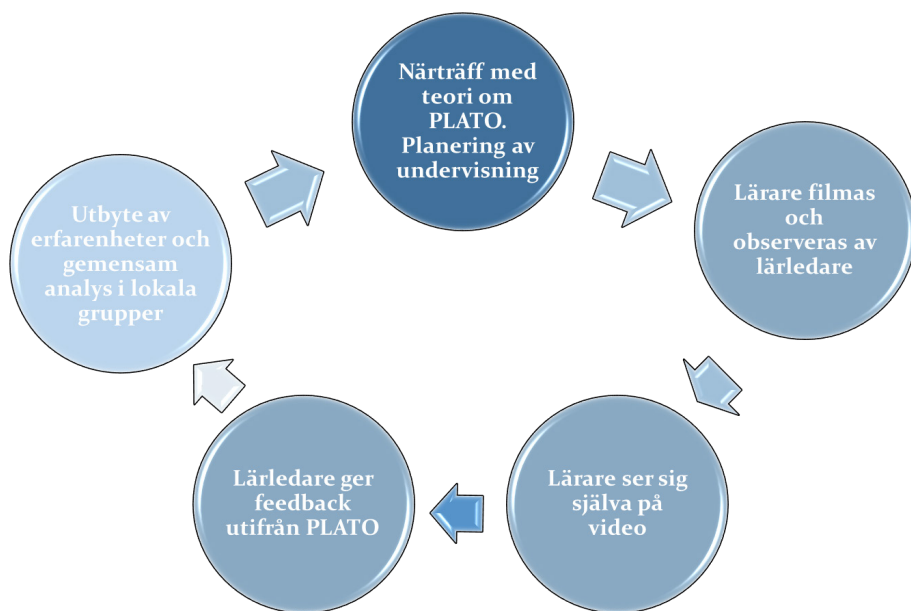
3. PROFESSIONSSATSNINGEN

Professionssatsningens utformning bygger på en tanke om en tät koppling mellan universitet och kommuner, och mellan teori och praktik. Upplägget av projektet och dess aktiviteter är utformade för att åstadkomma denna täta koppling och är baserade på de erfarenheter vi har av exempelvis upplägg av RUC-projekt och Läslyftet, där teori ska omsättas till praktik i klassrummet under stöttning av lärledare eller handledare och där lärare lär sig av erfarenheter tillsammans genom samtal med kollegor. Lärprocessen för de deltagande lärarna kan beskrivas genom följande steg: möta ny teori, tillsammans med kollegor diskutera hur teorin kan omsättas i praktik, pröva omsättning i klassrummet och bli observerad, reflektera över och diskutera utfallet med en observatör, reflektioner i grupp och gemensamma lärdomar.

Totalt genomfördes under perioden januari 2020–februari 2021 sju utbildningsdagar (närträffar) med samtliga deltagare i nätverket (lärare, lärledare och rektorer), fyra separata träffar med rektorerna samt sex separata träffar med lärledarna. De två första utbildningsdagarna genomfördes på Karlstads universitet. Till följd av pandemiutbrottet i mars 2020 fick resterande utbildningsdagar samt merparten av det övriga gemensamma arbetet genomföras digitalt via Zoom.

Utbildningsdagarna innehöll dels föreläsningar om den teoretiska bakgrunden till sex utvalda kvalitetsdimensioner i observationsprotokollet PLATO, dels föreläsningar om läsundervisning för fördjupad läs- och litteraturförståelse. Dessutom innehöll utbildningsdagarna träning i att se på inspelad undervisning och bedöma undervisningskvalitet utifrån de utvalda elementen i PLATO. Dessa hade valts ut på förhand i samråd med lärledarna och innefattade 1) *modellering av strategier och tankeprocesser*, 2) *intellektuell utmaning*, 3) *substantiell återkoppling på elevers prestationer*, 4) *fördjupande textbaserad undervisning*, 5) *explicit strategiundervisning* och 6) *kvalificerad klassrumdialog*.⁴ Elementen introducerades successivt under utbildningen och egen undervisning i klassrummet planerades i de skolbaserade lärgrupperna så att lärarna fick möjlighet att koncentrera sig på ett par element i taget.

⁴ Vi refererar huvudsakligen till PLATO-elementen genom dess engelska beteckningar. Dessa sex element benämns således fortsättningsvis Modeling and Use of Models, Intellectual Challenge, Feedback, Text-Based Instruction, Strategy Use and Instruction och Classroom Discourse.



Figur 1. Uppläggning av lokalt arbete i skolbaserade lärgrupper

Arbetet i de skolbaserade lärgrupperna genomfördes mellan närträffarna och följde en cykel som startade redan vid slutet av närträffen med gemensam gruppreflexion och undervisningsplanering inför arbetet. Därefter undervisade lärarna och videofilmades samtidigt som de observerades av sin lärledare. Idealt skulle läraren få möjlighet att först se sig själv på videon och därefter få återkoppling från lärledaren. I flera fall följde återkopplingen emellertid direkt på lektionen och läraren fick därför chans att se sig själv på video först efter återkopplingen. Cykeln avslutades med att lärarna, efter att alla undervisat och fått återkoppling, samlades i lärgruppen för gemensam reflexion över erfarenheter, lärdomar och ny undervisningsplanering. Efter ca halva interventionsperioden fick lärarna överta ansvaret för att observera och ge återkoppling till varandra. Lärledarna intog härmed en gradvis mer handledande roll och stöttade lärarna i det nya uppdraget. På det här viset ville vi stärka förutsättningarna för att även de deltagande lärarna, inte bara lärledarna, skulle kunna bidra till att sprida kunskaper från projektet till andra kollegor på skolan eller inom kommunen.

För att lärledarna skulle klara av sitt uppdrag fick de stöttning av forskarna fortlöpande under arbetet med sex utbildningsträffar utspridda under professionssatsningen. Under dessa träffar fick lärledarna bland annat fördjupad utbildning om kvalitetsdimensionerna i PLATO samt om goda principer för kollegial återkoppling utifrån observation i klassrummet. Genom lärledarträffarna

gavs också en möjlighet till kontinuerlig samverkan mellan forskare och de deltagande kommunerna som lärledarna representerade. Under träffarna diskuterades det lokala arbetet och fortlöpande justeringar gjordes av upplägget för att säkerställa god progression i professionsutvecklingen.

I nätverket ingick även rektorerna vid de deltagande skolorna. För att rektorerna skulle få kännedom om kompetensutvecklingsansatsens innehåll och syfte och på så vis kunna ge förutsättningar för och legitimera lärarnas deltagande i satsningen inbjöds de till (och deltog vid, om än i begränsad utsträckning) samtliga utbildningsdagar samt till fyra separata rektorsträffar. Vid de senare träffarna behandlades särskilt frågor om möjligheten att stötta lärarna i deras utvecklingsprocess liksom frågor om kunskapspridning av professionsutvecklingens form och innehåll till fler lärare på skolan och till fler skolor i kommunerna.

Professionssatsningen bildar på det här viset ett ämnesdidaktiskt nätverk med ett övergripande gemensamt mål om att dels stötta lärarna i deras undervisningsutveckling inom ett specifikt och avgränsat ämnesområde, dels utveckla former för ett långsiktigt samarbete där forskare, lärare, utvecklingspedagoger och rektorer tillsammans kan verka för skolförbättring och praktikutvecklande forskning. Antagandet om fördelarna med denna organisering stödjer sig bl a på forskning om förbättring av grupper och organisationers arbete av bl a Bryk et al. (2015), som definierat och under flera år utprövat vad de kallar förbättringsnätverk (Networked Improvement Communities). Bryk och hans kollegor menar att framgångsrikt nätverksarbete för skolförbättring bygger på ”att nätverket har väl definierade och gemensamma mål”, ”att det finns en god och ömsesidig förståelse av problemet”, ”att det finns en gemensam teori/hypotes om hur problemet kan lösas”, ”att det finns resurser och metoder för att pröva och följa upp resultat av förbättringsåtgärder” och ”att nätverket har en organisation för att sprida goda resultat och omsätta dem i egen verksamhet”. Vår avsikt med organisationen inom professionssatsningen i LISA-PLOT har varit att uppfylla dessa kriterier.

4. OBSERVATIONSTRUMENTET PLATO

The Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO) utvecklades vid Stanford University under ledning av Pam Grossman (2015) och bygger på tidigare forskning om vad som visat sig vara framgångsrik undervisning med avseende på kunskapsutveckling hos eleverna. PLATO innehåller sammanlagt tolv element (specifika aspekter/kvalitetsdimensioner av en lärares undervisning). Kännetecknande för de inkluderade aspekterna är att de inte representerar enskilda undervisningsmetoder, utan snarare strategier som återkommer eller relevantgörs mer eller mindre oberoende av vilken metod eller vilket ämnesområde en lärare arbetar med i klassrummet. Några av elementen är dock mer generella än andra. Exempelvis utgör sådant som lärarens effektivitet ifråga om användning av lektionstiden (Time Management), hur läraren kopplar undervisningen till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter i ämnet (Connection to Prior Academic Knowledge), eller hur läraren synliggör lektionens och undervisningsaktivitetens syfte för eleverna (Purpose) typiskt ämnesövergripande kvaliteter i en lärares undervisning. Andra aspekter, såsom lärarens bruk och behandling av autentiska texter (Text-Based Instruction), strategiundervisning (Strategy Use and Instruction) eller former för att ge utrymme för och leda klassrumssamtal (Classroom Discourse) är mer ämnesspecifika för svenskämnet (och för dess amerikanska motsvarighet language arts).

I LISA-PLOT arbetar vi som sagt med sex av de tolv elementen (Modeling, Intellectual Challenge, Feedback, Text-Based Instruction, Strategy Use and Instruction och Classroom Discourse). Dessa är jämförelsevis något mer ämnesspecifika än övriga element. Valet av dessa sex element baserades både på utvecklingsbehov som identifierats i tidigare forskning (Tengberg, 2022; Tengberg et al., 2022) och på förberedande samtal som fördes tillsammans med lärledarna. De valda elementen har också en specifik koppling till det aktuella ämnesområdet (utveckling av avancerad läsförståelse), som inför uppstarten av ULF-projektet hade identifierats som särskilt angeläget i samband med en behovsinventering bland representanter för värmländska skolhuvudmän. Här nedan beskrivs kortfattat vad de sex elementen sätter fokus på i undervisningen.

Tabell 1. De sex elementen och dess undervisningsfokus

Element	Beskrivning
Modeling and Use of Models (MOD)	Modellering av tankeprocesser och strategier för eleverna eller användning av modeller för att exemplifiera hur en kvalificerad uppgiftslösning kan se ut
Intellectual Challenge (IC)	Nivån på den intellektuella utmaningen i de uppgifter och klassrumsaktiviteter som eleverna arbetar med
Feedback (FB)	Omfattningen och kvaliteten på den återkoppling lärare ger till elever på deras prestationer i skolarbetet
Text-Based Instruction (TBI)	Omfattning och djup i det bruk och behandling av autentiska texter som läraren tillhandahåller i undervisningen
Strategy Use and Instruction (SUI)	Explicit undervisning om strategier (exvis för att skriva eller läsa) med tydliggörande av hur, när och varför olika strategier är användbara
Classroom Discourse (CD)	Utrymmet för ämnesrelaterade samtal och lärarens benägenhet att med frågor och uppmaningar låta eleverna utveckla muntligt sina tankar, åsikter och kunskaper

Teoretiskt stödjer sig utvecklingen av PLATO-manualen på teori om pedagogisk stöttning (scaffolding), som utvecklats bl a av Wood et al. (1976) delvis som en konkretisering och praxis-tillämpning av en aspekt i Vygotskijs (1978) begrepp Zone of Proximal Development. Med hjälp av stöttande information, en tankestruktur för hur någonting kan utföras etc. kan läraren skapa förutsättningar för eleven att ta sig an successivt svårare uppgifter. I modern, ämnesspecifik stöttningsteori (se bl a Brownfield & Wilkinson, 2018) knyts ofta pedagogiska stödstrukturer som explicit strategiundervisning, modellering, feedback och kunskaps- och målorientering till elevers förutsättningar att lära och utvecklas sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Omfattande empirisk forskning ger stöd för att detta är betydelsefulla inslag för elevers utveckling av läsförståelse (Block & Duffy, 2008; Grossman et al., 2013; Hattie, 2009). Våra observationer i LISA-projektet tyder vidare på att det finns en stor utvecklingspotential på just dessa områden bland lärare i svenska (Tengberg, 2019; Tengberg et al., 2022). Urvalet av element från PLATO i föreliggande studie syftar till att bidra till utveckling av goda pedagogiska stödstrukturer i arbetet med texter av olika slag, med särskilt fokus på läsundervisningen.

5. SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅGOR

Det vetenskapliga syftet med den här studien har varit att ta reda på dels om användning av kollegial observation och återkoppling samt gruppreflexion utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra till utveckling av svensklärares läsundervisning, dels om samarbetet inom en regional ämnesdidaktisk nätverksmodell, bestående av forskare, lärare, utvecklingspedagoger (lärledare) och rektorer, kan bilda en långsiktigt hållbar infrastruktur för samarbete om fortsatt praktikutvecklande forskning och professionsutveckling. Sju mer specifika forskningsfrågor har väglett arbetet i studien:

1. Hur bedömer lärarna användbarheten i de sex PLATO-elementen när det gäller att stödja utvecklingen av deras läsundervisning?
2. Hur värderar lärarna nyttan med det kollegiala samarbetet (observation, återkoppling och gruppreflexion) när det gäller att stödja utvecklingen av deras läsundervisning?
3. Vilka förändringar i lärares undervisningspraktik bidrar det kollegiala samarbetet (observation, återkoppling och gruppreflexion med utgångspunkt i PLATO) till?
4. I vilken utsträckning uppfattar eleverna (efter interventionen) att lärarna tillhandahåller explicita pedagogiska stödstrukturer i arbetet med texter av olika slag?
5. Vilka organisatoriska (rektor/skolnivå/ramar) och innehållsliga (språk-, läs- och skrivutvecklare) förutsättningar har funnits för att stödja lärarnas undervisningsutveckling i projektet?
6. I vilken utsträckning har kunskaper från projektet spridits till andra lärare och/eller skolor än de som ingått i nätverket?
7. Vilka förutsättningar finns det i nätverksmodellen för ett långsiktigt hållbart samarbete mellan universitet och skolhuvudmän?

Att bidra till en kvalitetsutveckling av svensklärares läsundervisning och därigenom till förbättrad läsförståelse hos elever utgör ett överordnat ämnesinnehållsligt mål för projektet. Samarbetsmodellen i projektet har emellertid utformats så att det skulle vara möjligt för lärare och skolledare att tillvarata de forskningsbaserade resurserna och arbetsformerna även inom andra ämnesområden.

6. METOD OCH MATERIAL

Studiens design innehåller komponenter av såväl aktionsforskning som interventionsforskning. Aktionsforskning präglar designen genom att professionellt utvecklingsarbete för lärarna kombineras med ett dubbelt forskningsintresse. Här undersöks lärarnas individuella och gruppbaseade utvecklingsprocess, men också den långsiktiga hållbarheten i samarbetsmodellen, det vill säga samarbetet mellan skolhuvudmän och universitet. Forskare och lärare diskuterar, planerar och dokumenterar en iscensättning av undervisning och analyserar därefter processen och planerar på nytt med sikte på att utveckla undervisningen. Datainsamling sker därför delvis som en del av det gemensamma planerings- och analysarbetet och syftar till att följa och dokumentera utvecklingsprocessen. Det betyder att intervjuer och planeringssamtal, observationer och stöttning sammanflätas i projektet. Även den cykliska designen av genomförandet med upprepade undervisningsförsök, analyser och ny lektionsplanering påminner om aktionsforskning. Studiedesignen bär också drag av interventionsforskning genom att forskare presenterar ett teoretiskt verktyg (PLATO) och en utvecklingsmodell (observation–video–återkoppling–gruppreflexion), som lärarna sedan arbetar utifrån för att utveckla undervisningen. Resultaten av interventionen, i form av påverkan på lärares tänkande om sin undervisning, deras klassrumspraktik och elevernas uppfattningar, analyseras av forskarna. Designen innehåller emellertid *inte* någon form av före- och eftermätning, som är vanligt i många interventionsstudier.

Deltagare

I studien medverkade drygt fyrtio⁵ lärare från åtta skolor i de fyra kommunerna Eda, Karlskoga, Karlstad och Kil. Fem språk-, läs- och skrivutvecklare från de fyra kommunerna (två st från Karlstads kommun) deltog som lärledare, vilket betydde att de ledde lärarna i skolbaserade lokala arbetsgrupper på ca fem till åtta personer per grupp. Ytterligare en språk-, läs- och skrivutvecklare från Karlstads kommun anslöt till projektet, men ledde inte någon egen grupp. Dessutom medverkade åtta rektorer, en från vardera av de deltagande skolorna. På grund av rektorsbyten och hög arbetsbelastning var det dock bara ca hälften av dem som medverkade under projektets olika aktiviteter. Rektorens roll i projektet och i nätverket var emellertid inte endast att medverka vid utbildningsdagar utan också att på plats

⁵ Antalet anmälda lärare till studien var initialt 45, men byten av tjänster och uppdrag samt personliga skäl gjorde att några hoppade av under studiens gång. Samtidigt anslöt ett par lärare, som inte varit med från början, till studien under det första halvåret.

på skolan skapa goda förutsättningar och legitimitet för lärarnas utvecklingsarbete. I det avseendet fyllde flertalet av rektorerna sin viktiga funktion inom ramen för projektet.

Lärarna var huvudsakligen högstadielärare med svenska som huvudämne.⁶ En mindre del av dem (N=8) arbetade i mellanstadiet. De var som regel väldigt erfarna inom yrket. Mer än 80% av lärarna hade mer än 12 års erfarenhet i yrket. Ca 10% av dem hade mellan noll och fem års erfarenhet. Merparten av dem (drygt 60%) hade tidigare deltagit i Läslyftet och flera hade deltagit i annan språk-, läs- eller skrivdidaktisk fortbildning med fokus på undervisningsutveckling. Däremot hade merparten (drygt 60%) av lärarna ingen tidigare erfarenhet av att observera en kollega i klassrummet och ge återkoppling. De som hade sådan erfarenhet angav att det endast skedde sällan (en eller ett par gånger per termin).

Lärledarna har alla en lång bakgrund, mer än 20 år, som lärare i svenska. Samtliga har varit lärare på högstadiet och en av dem även på lågstadiet. De är alla förstelärare och har uppdrag som språk-, läs- och skrivutvecklare i sin kommun. Som språk-, läs- och skrivutvecklare är de knutna till nätverket SOL i Värmland, som är ett regionalt samarbete kring kompetenshöjande insatser inom språk-, läs- och skrivutveckling och som organiseras av RUC. Utrymmet i deras tjänster för att bedriva skolutveckling varierar mellan 30 och 100 procent. Vid sidan av utvecklingsuppdraget har några av dem lärartjänst på en skola i kommunen. Samtliga lärledare har också tidigare erfarenhet som handledare i Läslyftet.

Bland rektorerna varierar såväl erfarenhet av uppdraget som hur länge de arbetat på respektive skola. Tre av fem har arbetat som rektor fem år eller längre medan två är helt nya i uppdraget när LISA-PLOT startar. Den av dem som varit rektor längst på sin nuvarande skola har varit där i fem år och den som varit på skolan kortast tid anställs efter att projektet påbörjats. En av de senare har påbörjat det obligatoriska Rektorsprogrammet, den andra är rektor på 25 procent och har därutöver utvecklings- och läraruppdrag i kommunen.

Datainsamlingsmetoder och material

Dataunderlaget till studien har samlats genom loggböcker, intervjuer med lärare och lärledare, fokusgruppsamtal med rektorer, videoinspelningar av lärares försöksundervisning samt ljudinspelningar och deltagande observationer av återkopplingssamtal och gruppsamtal i skolbaserade lärgrupper. Efter

⁶ Med huvudämne avses här det ämne de undervisade mest i av de olika ämnen som ingick i deras tjänst.

att professionsprogrammet avslutats har lärarna fått besvara en enkät om deras erfarenheter och upplevelser av att delta. I slutet av programperioden besvarade dessutom deras elever (en klass per lärare) en enkät om sina lärares undervisningspraktiker. Data från dessa elevenkäter har jämförts med data från en kontrollgrupp bestående av elever vars lärare inte deltagit i programmet. Merparten av de klasser som ingår i kontrollgruppen kom från samma skolor som de lärare som deltog i programmet. En översikt över insamlade data i projektet finns nedan i Tabell 2.

Intervjuer och fokusgruppsamtal

I slutet av programperioden (november 2020) intervjuades elva av de deltagande lärarna. Syftet med intervjuerna var att få fram en mer nyanserad bild av lärarnas erfarenheter av att delta i professionsutvecklingsinsatsningen. Särskild vikt lades vid förståelsen och den upplevda användbarheten av PLATO liksom vid erfarenheterna av det lokala utvecklingsarbetet och de upplevda förutsättningarna att kunna vidareutveckla och sprida kunskaperna från projektet. Urvalet av lärare gjordes med avseende på fördelning bland lärgrupper och kommuner samt undervisningsstadium. Intervjuerna genomfördes och spelades in med videomötesprogrammet Zoom utifrån semistrukturerad metod, det vill säga med utgångspunkt i förutbestämda frågor men med tillägg i form av fördjupnings- och uppföljningsfrågor utifrån lärarnas svar.

Samtliga lärledare (N=5) har intervjuats genom individuella, semistrukturerade intervjuer. Fokus i dessa intervjuer låg på lärledarnas roll både i projektet specifikt i förhållande till lärarna och forskarna och deras roll i kommunen och till rektor under projektets gång. Intervjuerna handlade också om lärledarnas uppfattning av uppdraget och deras funktion i att stötta lärarnas arbete med PLATO. Träffarna med rektorerna (N=5) var utformade som fokusgruppsamtal där data producerades i interaktionen mellan gruppens deltagare som alla delade intresset av att följa och stödja arbetet inom LISA-PLOT.

Videoinspelningar av undervisning

I samband med försöksundervisningen har samtliga lärare spelats in på video vid ett flertal tillfällen. Videoinspelningarna användes i första hand av lärarna själva som underlag för reflexion och analys av den egna praktiken. Ibland var det lärarna själva som arrangerade inspelningen, men oftast var det den observerande lärledaren eller kollegan som gjorde det. Ett urval av inspelningarna – lärarna valde själva vilka inspelningar de ville dela med oss – har dock använts

i forskningssyfte, i första hand för att kunna följa och dokumentera lärarnas progression och utmaningar i arbetet. Observationsprotokollet PLATO är utformat för skalbaserad kodning av undervisning, men i den här studien har vi medvetet valt att endast göra detta i formativt syfte, det vill säga som underlag för återkoppling till lärarna. För att på ett tillförlitligt sätt mäta exempelvis lärarnas progression på olika variabler skulle vi ha behövt flera inspelningar per lärare både före och efter interventionsfasen. Den omfattningen av data har vi inte haft möjlighet att samla in.

Återkopplingssamtal och gruppsamtal

Under året gjorde vi löpande deltagande observationer och ljudinspelningar av både individuella återkopplingssamtal efter lektioner och lärgruppsamtal. Detta gjorde vi både för att kunna följa och dokumentera för forskningssyften utvecklingsarbetets karaktär och för att kunna ge adekvat stöttning till lärledarna under processen. Tio återkopplingssamtal har spelats in och fem av dem observerades på plats. Två lärgruppsamtal har spelats in och ytterligare två observerades utan inspelning. Därutöver har ett av de löpande arbetsmötena mellan lärledare och forskargrupp spelats in för dokumentation av utvecklingsprocessen.

Loggböcker

Under höstterminen 2020 ombads lärarna själva dokumentera sin lärprocess i form av en loggbok. Avsikten var att komma åt relationen mellan deras intentioner med en planerad lektion och de reflexioner de gjorde efteråt, både efter att ha sett sig själva på video och efter återkopplingen de fick från observatören. Loggbokstexten skulle innehålla följande rubriker: *Så här tänker jag innan lektionen; Så här tänkte jag efter lektionen; Det här fick jag höra i återkopplingen; och Så här tänker jag nu.* Totalt lämnades 19 loggböcker in.

Enkäter till lärare och elever

Tre enkäter genomfördes i slutet av interventionsperioden: en till lärledarna, en till lärarna som deltagit i programmet och en till lärarnas elever samt till en kontrollgrupp av elever som hade lärare som inte deltagit i programmet, men som gick på huvudsakligen samma skolor. Lärledarenkäten fokuserade på lärledarnas erfarenheter av att leda utvecklingsprocessen och på karaktären av arbetet i deras respektive lärgrupper. Lärarenkäten avsåg främst att dokumentera lärarnas uppfattningar om programmets inverkan på deras tänkande om sin undervisning och på klassrumspraktiken. Elevenkäten besvarades av elever i årskurs nio och

syftade till att ta reda på hur eleverna uppfattade lärarnas undervisningspraktik med avseende på de sex aspekter som professionssatsningen koncentrerat sig på, det vill säga de sex PLATO-elementen.⁷ De påståenden som eleverna besvarade i enkäten relaterades således till PLATO-elementens beskrivningar av de olika aspekterna av undervisningskvalitet. Exempelvis skattade eleverna i hur hög grad läraren gav dem återkoppling på deras prestationer genom att besvara fyra olika påståenden om huruvida läraren efter att de genomfört en uppgift gav dem nyttiga kommentarer som hjälpte dem att se hur de kunde utvecklas eller göra någonting ännu bättre. Intern konsistens för de olika delområdena varierade mellan 0,69 och 0,84, vilket bedömdes som tillfredsställande. Det säger alltså att svaren på de olika påståendena som antas mäta samma sak faktiskt samvarierar med varandra. Däremot råder det samtidigt hög samvariation mellan de olika delområdena, något som i sig inte är särskilt förvånande, men som indikerar att elevernas svar inte tillförlitligt skiljer mellan i hur hög grad lärarna använder sig av de olika praktikerna. För uppgifter om antal svarande i interventions- och kontrollgrupp, se nedan i Tabell 2.

Tabell 2. Översikt över insamlade data i studien

Typ av data	Beskrivning	Antal
Läraryrintervju	Semistrukturerade intervjuer med lärare om att delta i projektet. Genomfördes i november 2020.	11
Läraryrloggbok	Dokumentation av lärprocess under en cykel av undervisningsvideobeskrivning-återkoppling. Genomfördes tidig höst 2020.	19
Lärledarintervju	Semistrukturerade intervjuer med lärledare om deras uppdrag i projektet. Genomfördes i januari och februari 2021.	5
Fokusgruppsamtal med rektorer	Gruppsamtal med fokus på rektorers stöd till utvecklingsarbetet. Genomfördes våren och hösten 2020 som fysiska eller digitala (zoom) möten.	4
Videoinspelningar av försöksundervisning	Deltagarnas egna videoupptagningar från lektioner som observerats. Genomfördes under hela perioden.	24
Observation och inspelning av individuell återkoppling	Deltagande observationer och ljudinspelningar av återkoppling till lärare efter genomförd lektion.	10
Observation och inspelning av lärgruppsamtal	Deltagande observationer och ljudinspelningar av lärgruppsmöte efter att samtliga lärare i lärgruppen fått återkoppling.	4
Lärledarenkät	Enkät till lärledare om deras ledningsfunktion och arbetet i lärgrupperna. I februari 2021.	6
Lärarenkät	Enkät till lärare om lärarnas uppfattningar om programmet. I februari 2021.	29
Elevenkät	Enkät till elever om deras lärares undervisningspraktiker (interventionsgrupp)	263
	Enkät till elever om deras lärares undervisningspraktiker (kontrollgrupp)	51

⁷ I enkäten ingick sammanlagt sju delkonstrukt, eftersom ett av de sex PLATO-elementen (Classroom Discourse) består av och kodas separat som två delkomponenter.

Analysmetoder

Analyser av intervju- och observationsdata (inklusive ljud- och videoinspelningar) samt av loggböcker har skett i huvudsak genom kvalitativa innehållsanalyser (Hsieh & Shannon, 2005) med utgångspunkt både i det analytiska ramverk som PLATO utgör och med fokus på indikationer i materialet som relaterade till förändring antingen av praktiken i sig eller av lärarnas praktisk-didaktiska tänkande. Eftersom studien även ville svara på frågan om nätverksmodellens potential för långsiktigt hållbart samarbete letade vi i materialet även efter indikationer på hur olika systemfunktioner inom nätverket och inom skolorganisationen inverkade på lärarnas utvecklingsarbete.

Enkätsvaren har analyserats i första hand genom deskriptiva analyser i form av frekvenser och procentandelar för att kunna dra slutsatser om tendenser i lärarnas, lärledarnas och elevernas uppfattningar. I lärarenkäten och lärledarenkäten fanns också tre respektive fem öppna frågor på vilka lärarna lämnat totalt 60 fritextsvar och lärledarna totalt 28 fritextsvar. Dessa har sorterats tematiskt och analyserats kvalitativt med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor.

Etiska överväganden och hänsynstaganden

Forskning som bedrivs i skolans klassrum och avser barn, unga och vuxna aktualiserar ett flertal etiska överväganden och hänsynstaganden. Dessa omfattar både *forskareetik*, det vill säga den roll och de relationer som forskaren uppträder i gentemot övriga involverade i ett forskningsprojekt, och *forskningsetik*, det vill säga ansvarstagande inför de bestämmelser och regler som omgärdar exempelvis datahantering och forskningspersoners konfidentialitet. ULF-forskningen bygger på omfattande samarbete med deltagande personal från skolor, ibland även elever och lärarstudenter. Att skapa långsiktigt hållbara modeller för samverkan mellan akademi och skola hänger mycket på förmågan hos de inblandade att bygga förtroendefulla relationer, något som från forskarnas sida förutsätter att de visar respekt för och nyfikenhet på lärares och rektorers arbete och kompetens liksom att de arbetssätt som prövas i studien upplevs som relevanta och angelägna av skolans personal och att studien därmed berör och kan inverka positivt på relevanta aspekter av deras arbete.

När det gäller forskningsetik har studien följt gällande bestämmelser såsom att samtliga deltagare lämnat skriftligt informerat samtycke till att delta i studien. Informationen som lämnats till deltagarna både skriftligen och muntligen avser bl a studiens syften, forskningsmetoder och deltagarnas rätt att när som helst

dra sig ur projektet utan negativa konsekvenser. Även elever har informerats om studiens genomförande och i samband med enkäten lämnade eleverna skriftligt samtycke till att delta.⁸ Däremot bedömde vi att eleverna i samband med övrig datainsamling, inklusive videoupptagningar i klassrum, inte behövde lämna något samtycke. Fokus i dessa inspelningar var helt och hållet riktat mot lärarens agerande. Kameror och vinklar anpassades så att endast läraren, och eventuellt några nackar på elever, förekom i bild. Eleverna informerades dock om syftet med inspelningarna och att de själva inte skulle förekomma i dessa, annat än eventuellt med sina röster. Data har förvarats inlåst på Karlstads universitet i låsta utrymmen eller digitalt på lösenordsskyddade lagringsutrymmen.

Ett för ULF-forskningen specifikt forskningsetiskt hänsynstagande gäller forskningspersoners konfidentialitet. Ett av de fyra allmänna individskyddande huvudkraven enligt Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed (2011)* är *konfidentialitetskravet*. Det innebär att uppgifter om personer som deltar i en undersökning ska behandlas som konfidentiella, det vill säga att obehöriga inte ska få tillgång till dem. I de flesta forskningsstudier utgör detta inget problem och uppgifter om kommun, skola och enskilda lärare hålls konfidentiella i samband med publicering. I samband med praktikutvecklande forskning inom ULF, där universitet och skolhuvudmän samfinansierat ett projekt, kan detta bli ett problem, eftersom en del av transparensen föranleder att rapportering om var (det vill säga vilken kommun) en viss studie genomförts också handlar om att tillerkänna skolhuvudmännen och skolpersonalen deras centrala roll för studien ifråga. Elisabeth Nihlfors skriver i *ULF-spaning nr 6 – etiska frågor (2020)* att det kan vara svårt att undvika att offentliggöra namn på kommun och skola, i synnerhet som dessa uppgifter ofta redan offentliggjorts på andra ställen än i den aktuella forskningsrapporten. Här har vi valt att rapportera namn på deltagande kommuner, men ej på skolor, och inte namn på enskilda deltagare. Likväl kan enskilda personer på grund av sina tjänster ändå vara identifierbara, vilket skapar risk för att vi röjer dessa deltagares konfidentialitet. Inför publicering har vi därför samrått med berörda personer och med representanter för samtliga deltagande kommuner i projektet. Dessa har samtyckt till att deras uppgifter (det vill säga namn på kommun) ändå offentliggörs i rapporten.

⁸ Elevenkäten besvarades enbart av elever i årskurs nio, som samtliga fyllt femton år och därför själva kunde lämna samtycke till att delta.

7. RESULTAT

Nedan redovisas studiens resultat med utgångspunkt i de sju forskningsfrågorna. I flera avsnitt används flera olika typer av dataunderlag som grund för resultaten. Vilka dessa dataunderlag är refereras löpande i texten.

Det teoretiska verktygets användbarhet för att utveckla läsundervisningen

Här använder vi i första hand svar från lärarna på enkäten och i intervjuer. Av Tabell 3, som bygger på enkätsvar, framgår att lärarna i hög grad uppfattar att de sex PLATO-elementen sätter fokus på centrala aspekter av undervisningskvalitet, men att dessa ändå inte uppfattas som alltför teoretiska för att lärarna ska kunna dra nytta av dem i sin undervisning. Nästan alla lärare menar också att de haft nytta av PLATO-elementen även i andra ämnen än svenska, vilket möjligen indikerar att de utvalda elementen – trots att vi valde dem för att vi uppfattade dem som mer ämnesspecifika än övriga delar av PLATO – av lärarna uppfattas som ämnesövergripande kvalitetsaspekter av undervisningen.

Tabell 3. Lärares uppfattningar om de sex PLATO-elementen

Påstående	Håller inte alls med	Håller endast delvis med	Håller i huvudsak med	Håller helt med
De sex PLATO-elementen sätter fokus på centrala aspekter av undervisningskvalitet.	0,0	0,0	21,4	78,6
De sex PLATO-elementen är alldeles för teoretiska för att jag ska kunna ha någon nytta av dem i min undervisning.	82,8	17,2	0,0	0,0
De sex PLATO-elementen har jag haft nytta av även i andra ämnen än svenska.	3,4	6,9	31,0	58,6

Not: Värdena i tabellen anger andelen svar i procent för respektive svarsalternativ.

I fritextsvar på enkäten liksom i intervjuerna berättar många lärare också att de genom PLATO-elementen fått tillgång till ”ett verktyg som jag kan använda i all min planering för att säkerställa att jag arbetar kvalitativt i mitt klassrum” och som ”gör att man har kunnat prata om framgångsfaktorer i en god undervisning och ge varandra respons utan att det blir vagt och personligt”. En återkommande uppfattning bland lärarna är att arbetet med elementen riktat deras uppmärksamhet mot vikten av att bli mer explicit i sin undervisning och vägleda eleverna mer handfast och detaljerat genom en tankeprocess eller strategi.

En lärare berättar att hon fått upp ögonen för betydelsen av att tydligare

synliggöra vad det är vi håller på med och att jag kan göra det genom att modellera någonting, genom att använda modelltexter för att visa på kvalitetsaspekter, eller att analysera en modelltext för att kunna använda den till sitt eget skrivande eller i sitt eget läsande.

(Int. S2, 20-11-12)

På frågan om det finns något i professionssatsningen som varit svårt eller utmanande nämner dock flera av lärarna det att teoretiskt sätta sig in i PLATO-elementens innebörder. Några menar att elementen ”överlappar varandra”. Andra lyfter fram att de relativt enkelt kunnat tillgodogöra sig vad de sex elementen står för teoretiskt, men att flera av elementen kan vara betydligt svårare att omsätta i klassrumspraktik och att detta delvis hänger samman med vilket slags undervisning som bedrivs.

Jag tyckte på ett sätt att det var lätt att förstå det här med att modellera, modeling. Samtidigt tyckte jag det var jättesvårt att göra det själv för jag är inte van vid det. Men själva konceptet tyckte jag var ... eller ja, det var lättförståeligt om man säger. Svårare att själv göra.

(Int. B1, 20-12-09)

Man kan väl säga så här, ingen är svår att förstå teoretiskt, men svårigheten är väl omsättningen i praktiken. Och sen kan jag tycka att det är en del av dem som ligger väldigt nära varandra så ... ja att de sammanfaller med varandra. Men själv kan jag tycka att den svåraste att omsätta har varit feedback. Och då tänker jag att det är skillnad, nu har vi jobbat med muntlig feedback i sammanhanget och det skiljer sig avsevärt för när man jobbar med skriftlig feedback.

(Int. S2, 20-11-12)

Av lärarnas utsagor framskymtar också att PLATO-elementen bidragit till att utveckla inte bara deras professionella språk utan och deras professionella seende och omdöme. Detta tar sig bland annat uttryck i en ”ökad medvetenhet om framgångsfaktorer i textanalys”, ”[ö]kad självkänedom som lärare genom att genom få syn på mina styrkor och svagheter i undervisningen”, ”sätta ord på mina handlingar” och ”ökad metakognitivt förhållningssätt till min undervisning”. Genom ett instrument som i detalj benämner centrala aspekter av deras yrkespraktik och synliggör kvalitetsskillnader mellan olika sätt att ta sig

an en uppgift i undervisningen har lärarna fått möjlighet att reflektera över sin undervisning på ett mer organiserat och nyanserat sätt och dessutom fått ett stöd för att se hur undervisningen, eller delar av den, skulle kunna utvecklas.

Nyttan med det kollegiala samarbetet (observation-återkoppling-gruppreflexion)

En minoritet av lärarna hade sporadisk erfarenhet av att bli observerad i klassrummet av en kollega och få återkoppling. Merparten av dem hade ingen sådan tidigare erfarenhet. Endast ett fåtal (5 st) hade tidigare analyserat undervisning tillsammans med kollegor exempelvis genom videoinspelning. I Tabell 4 visas hur nyttiga deltagarna bedömde att olika inslag i professionsutvecklingsprogrammet var.

Tabell 4. Lärares bedömning om olika inslag i professionsutvecklingsprogrammet

Inslag	Inte alls nyttiga/ användbara	Lite nyttiga/ användbara	Nyttiga/ användbara	Mycket nyttiga/ användbara
Återkoppling på min undervisning från lärledaren	0,0	6,9	31,0	62,1
Återkoppling på min undervisning från lärarkollegor	0,0	7,1	21,4	71,4
Att själv ge återkoppling till en kollega	0,0	10,7	25,0	64,3
Lärgruppsamtalen efter den individuella återkopplingen	0,0	6,9	37,9	55,2
Analyser av undervisning utifrån videoklipp under närträffarna	0,0	7,4	33,3	59,3

Not: Frågan i enkäten löd: Hur nyttiga/användbara tycker du att följande inslag i LISA-PLOT har varit? Värdena i tabellen anger andelen svar i procent för respektive svarsalternativ.

Den stora merparten av deltagarna uppfattar att observationerna och återkopplingen både från lärledare och kollegor varit antingen nyttiga/användbara eller mycket nyttiga/användbara. Detta uttrycker lärarna även i både fritextsvar på enkäten och i intervjuerna. Något som särskilt framhålls är sakligheten i att ha ett teoretiskt instrument att utgå från, som specificerar de aspekter av undervisningen som diskussionen efteråt ska handla om. Fokus blir inte på läraren som person utan på professionella handlingar i klassrummet, som i sin tur kan vägas och bedömas mot olika pedagogiska avsikter eller mål.

Det blir inte så personligt heller om man skulle till exempel inte komma högt på något element så handlar det om att man har inte nått i just det elementet, det är inte jag själv som person som är dålig till exempel. Så att jag tycker att det har varit konstruktivt och bra.

(Int. E4, 20-11-16)

Många av lärarna menar att de olika undervisningsaspekterna i sig själva inte utgör några nyheter för dem, men att dels systematiken i hur de är beskrivna, dels det faktum att de får möjlighet att arbeta tillsammans med dem gör stor skillnad för användbarheten. En återkommande bild från återkopplingsamtalen är att undervisande lärare och observatör ofta varit ganska överens om vad som skett under lektionen och var de potentiella utvecklingsområdena finns.

Min erfarenhet av observationssamtalen är att jag och min observatör delat många uppfattningar om både lektionens kvaliteter och utvecklingsmöjligheter, vilket jag ser som positivt och som ett led i fortsatt utveckling. Detsamma gäller när rollerna varit omvända. Tillsammans har vi identifierat aspekter i min undervisning som jag kommer att utveckla och aspekter i min undervisning som jag kommer att återanvända och bygga vidare på.

(frisvar enkät)

Observationer av återkopplingsamtal

I våra egna forskningsobservationer av återkopplingsamtalen uppmärksammade vi ibland att återkopplingen från observatören formulerades ganska försiktigt och ofta berörde det som var relativt lätt att belägga konkret med specifika handlingar eller händelser under lektionen. Åtminstone var detta ett återkommande drag i den inledande fasen av arbetet. Detta är förståeligt eftersom respons till en kollega på genomförd undervisning kan vara en socialt känslig handling, som behöver utföras med en respekt för personen som ska ta emot responsen och en varsamhet innan man pejlade av hur pass mottaglig han eller hon är för responsen. De inledande samtalen innehöll således ett visst mått av trevande där kollegor lärde känna varandra genom samtalen. Att hålla sig till det konkreta som lätt kan beläggas i handlingar behöver inte vara mindre relevant eller värdefullt i ett pedagogiskt utvecklingsperspektiv. Däremot observerade vi flera gånger att lärarna inte riktigt konfronterades med någonting nytt, det vill säga något som de inte själva redan var medvetna om i sin undervisningspraktik, och att de heller inte alltid utmanades i sitt tänkande.

Efter en avslutad lektion med lärare S2 i början på april 2020 sitter vi i ett konferensrum på skolan (Michael, lärledare och S2). Lektionen med en niondeklass har handlat om tematiken i John Steinbecks Möss och människor. Tillsammans har de resonerat om vänskapsrelationer, utanförskap och maktstrukturer mellan personerna i boken. S2 har inledningsvis pratat ganska mycket själv, förevisat tolkningar snarare än att låta eleverna bidra med substantiella tolkningsperspektiv och följt upp detta. S2 har pratat ganska mycket om vad hon "tror" ("Det här tror jag är budskapet"), men inte riktigt visat vad dessa tolkningar grundar sig på. Eleverna har därefter arbetat med en individuell skrivuppgift på temat Ensambet kopplat till två valfria karakterer ur boken. Skrivandet följs upp av ett grupparbete efter en bestämd modell och lektionen avslutas med ett helklassamtal som eleverna leder helt själva och där S2 bara ställer en fråga: "Vem vill börja att berätta?"

Återkopplingsamtalet inleds med att S2 får berätta om varför hon valt detta tema och om sina tankar bakom lektionsplanen. Lärledare frågar om hon uppfattar att eleverna tillämpar de strategier som hon lär ut. Här svarar S2 att behovet av strategierna på sätt och vis upphör när förståelsen infinner sig. Hon kopplar till det nya kursplaneförslaget i svenska och säger att användning av strategierna knappast kan bedömas i sig självt och att lektionen är del i ett arbete fram mot en slutuppgift som eleverna ska få. Lärledaren lyssnar och fångas så småningom av S2:s ganska välargumenterade och självmedvetna hållning ifråga om sin undervisning. Samtalet blir därmed inte så mycket en återkoppling från en extern observatör som en intervju där S2 får berätta om sin planering och sina tankar utan att egentligen konfronteras med något nytt eller utmanas i sitt tänkande. Vid slutet av samtalet formulerar de tillsammans några utmaningar som relaterar till hur pass explicit man behöver respektive kan kosta på sig att vara när man modellerar strategier för eleverna och vilken elevernas roll ska vara under modelleringen.

(Ur Obs.ant. 20-04-09)

Det bör understrykas att lärledarna också successivt prövar sig fram i en delvis ny roll. De har allihop tidigare observerat lärarkollegor och gett återkoppling, men som regel har denna återkoppling inte utgått från bestämda kriterier eller beställts av forskare med bestämda uppfattningar om hur en spegling av genomförd undervisning eller utmanande frågor till lärarna ska formuleras. Det är därför förväntat både att lärledarna inledningsvis tillämpar modellen för återkoppling ganska olika, och att de alla gradvis utvecklar såväl trygghet i rollen som effektiva strategier för att stötta och utmana sina lärarkollegor.

En månad (!) efter en lektion där elever i mellanstadiet tränat på att sammanfatta text och ta ut stödord sitter lärledare och B3 i ett klassrum på skolan. Läraren har sett på en videoinspelning av lektionen. Lärledaren ger först en strukturerad inledning, talar om varför de sitter där och vad de ska prata om. Därefter får läraren reflektera utifrån filmen. Vad ser hon själv där? Lärledaren berömmar, lyfter fram kvaliteter i lärarens arbete. Detta utvecklar sig till ett ganska detaljerat referat av lektionen med händelser och lärarageranden. Inledningsvis är lärledaren ganska frågvis: "Hur tänkte du där?", "Varför gjorde du så?" och redogör för sina egna noteringar under lektionen. Lärledaren sätter också termer på olika pedagogiska praktiker och lyfter fram saker som skett. Några av frågorna under samtalet har en explicit utmaning till ett reflekterande från lärarens sida kring lektionens pedagogiska möjligheter: "Vad hade hänt om du istället hade...?", "Hur hade det gått om...?", "Vad är det som gör att du tror att...?"

Tillsammans diskuterar de den intellektuella utmaningen i uppgiften till eleverna. Vad kan man säga om undervisningens kvalitet utifrån uppgifterna som eleverna får? Samtalet är i huvudsak framåtsyftande, det vill säga det stannar inte vid det som skett under lektionen, utan blickar mot nästa lektion, eller mot en tänkt alternativ lektion, som kunde ha varit. Därefter bedömer de tillsammans hur undervisningen uppfyller PLATO-kriterierna för IC och SUI. Som förut är bedömningen ganska generös.

(Från insp. återkoppl. B3, 20-04-15)

Återkopplingsamtalen har en central funktion i projektet. Efter att vi suttit med under ett antal samtal och fått in inspelningar från ytterligare några samlar vi ihop intrycken för att kunna ge återkoppling på återkopplingen till lärledarna och på så vis stötta deras arbete tillsammans med lärarna. Utöver att det är stor variation mellan lärledarnas olika uppläggning för samtalen – de har utvecklat sina egna modeller – framgår att de är vana samtalsledare men att de lämnar mycket utrymme åt att låta läraren sätta ord på sina tankar. De skulle kunna bli mer direkta i sin spegling av vad de sett under lektionen. Samtalen är trevliga. Lärarna bjuder ofta lärledarna på fika, men tappar ibland fokus. I vår återkoppling till lärledarna trycker vi därför på att när lärarna får reflektera över de undervisningsstrategier de valt bör de också få reflektera över *alternativa* strategier, låta dem motivera och överväga andra möjligheter. De behöver tänka på att syftet med samtalet inte är att intervjua lärarna utan att ge dem *sin bild* (alltså lärledarnas bild) av undervisningen, det vill säga den bild som lärarna inte redan har, det de inte själva kan se. I återkopplingen till lärledarna betonar vi också att det här är en *utvecklingsatsning*. Det betyder att de saker vi prövar och arbetar med

i projektet inte ska förväntas funka perfekt första gången. När lärarna bedömer att modelleringen ”funkade sådär” är det lärledarnas uppgift att fråga dem hur de tänker planera nästa lektion för att det ska gå bättre.

Detta är alltså några av intrycken vi samlar under arbetets gång. De berättar både om vilka slags utmaningar som lärare och lärledare strävar med under projektet, och vilka kvaliteter som finns redan i ett tidigt skede av samarbetet. Samtidigt som berättelserna ovan säger mer om processen än om resultatet menar vi att de ger en intressant och relevant inblick i återkopplingsamtalens natur, vilket också är viktigt för att förstå bakgrunden till de bedömningar av det genomförda arbetet som lärarna gör i efterhand.

Som framgår av Tabell 4 finns det ett par deltagare som endast tillskriver återkopplingen och gruppsamtalen en mindre grad av nytta eller användbarhet. Några hänvisar till praktiska omständigheter som inneburit stress. Att rektor inte varit insatt i projektet, att det varit svårt att få tid, få vikarie och att helheten bidragit till ökad arbetsbelastning för lärarna. Någon tycker också att utgångspunkterna för återkopplingen ibland varit oklar eftersom PLATO-elementen ”kan lätt tolkas åt olika håll”. Den generella bilden är emellertid att lärarna uppfattar utbytet av de kollegiala diskussionerna i projektet varit god.

Att själv ge återkoppling

Halvvägs genom projektet lade vi upp för en successiv övergång där lärarna själva skulle ta över ansvaret för att ge återkoppling till varandra, det vill säga att inte enbart lärledaren i gruppen skulle vara den som gav återkopplingen. Lärledaren tog därmed en successivt mer vägledande roll för gruppen medan lärarna själva observerade och återkopplade till varandra. Många upplevde detta som väldigt lärorikt, både därför att det gav möjlighet till en ytterligare fördjupning i förståelsen av PLATO-elementen och för att uppmärksamheten på en kollegas undervisning indirekt uppmärksammade dem på utvecklingsmöjligheter i sin egen undervisning: ”Det blir någon sorts metarefleksion även om det inte är ens egen undervisning. Alltså man medvetandegör tänkandet runt undervisningsplanering även om det handlar om någon annan.” (Int. E4, 20-11-16) Några upplevde emellertid att de inte var riktigt redo att gå in i rollen som observatör. Även om det var lärorikt kände de en stor osäkerhet i hur man skulle ge återkopplingen och vad som borde lyftas fram.

- Ja, ja, för det första så var det en ganska skrämmande grej, det här med att man skulle ha kamera och så vidare. Men jag tyckte att det var ... När man väl tog mod till sig och tittade på sin egen video, så var det väldigt lärorikt faktiskt. Och igen tycker jag att det hade varit så himla mycket bättre om vi hade kunnat fått [Lärledare] ut fler gånger och observerat. Så att vi hade fått mer professionellt stöd i det, för att det kändes ... Och det är som det är nu med allting, men det blir inte riktigt samma sak att observera varandra när man ... Man hade gärna velat haft lite fler observationstillfällen för egen del, så. Av en som ... En lärgruppsledare. För då hade man fått lite mer input hur jag själv skulle ge feedback. Ja. Och egentligen skulle jag ha velat ... Jag skulle ha velat titta på ... Det är jag och [Lärarkollega] då, som har tittat på varandras. Jag hade velat tittat på [Lärarkollegas] lektion tillsammans med [Lärledare]. Alltså jag ... För då lär ... Alltså, när man släpps själv så där, då är man så här "tänker jag rätt nu?"

(Int. B2, 20-11-26)

Andra påpekade att även om återkopplingen är värdefull så finns det någonting som är problematiskt i själva premissen med att gå in för att observera och värdera en lärarkollegas agerande under en enda lektion lösryckt från sitt sammanhang.

- Vad tycker du har varit svårt med att ge återkoppling till andra när du har observerat dem i klassrummet?

- Ja, men inför själva återkopplingstillfället så tycker jag att det har varit klurigt för att jag inte har den stora bilden om hur undervisningen har sett ut innan och efter. Det blir ett moment som bara är taget ur tomma intet. Så det har varit svårt att komma med någonting och säga så här, "ja, men du kanske skulle kunna ha gjort så här." Fast jag vet inte vad som hände lektionen innan och det kan mycket väl vara så att läraren har gjort det då eller tänkt använda det någon annan gång. Så den har väl varit lite klurig.

(Int. R5, 21-01-15)

Genomgående uttrycker lärarna också stor behållning av att få tillfälle att diskutera och planera undervisning tillsammans. De uppföljande samtalen i lärgruppen omtalas i stort sett uteslutande som värdefulla och som ett sätt att få kollegornas hjälp med att förstå och systematisera sina erfarenheter liksom att planera nya lektioner som skapar möjligheter för att utveckla de aspekter av undervisningen som de sex PLATO-elementen sätter fokus på.

Förändringar av lärares undervisningspraktik

Effekter i form av förändrad undervisningspraktik kan mätas på flera olika sätt, exempelvis genom oberoende observationer av praktik, egna bedömningar av de

undervisande lärarna eller genom frågor ställda till eleverna om undervisningen. I den här studien hade vi som sagt inte möjlighet att genomföra observationer före och efter interventionen på ett vederhäftigt vis. Istället använder vi oss av lärarnas uppfattningar om hur deras undervisning påverkats, vilket de uttrycker dels i sina enkätsvar, dels i intervjuer. I avsnittet beskriver vi också vad vi kommit fram till utifrån analyser av videoinspelningar från genomförda försökslektioner, men det bör understrykas att dessa inspelningar i första hand utgör en del av projektets arbetsmaterial och visar kvaliteter av lärarnas arbete *under* utveckling, inte en effekt av professionssatsningen.

Förändringar av lärarnas undervisning kan som sagt också indikeras av elevernas uppfattningar. Detta behandlar vi separat i nästa avsnitt och tittar då närmare på hur eleverna svarat på enkätfrågor om undervisningens karaktär.

Lärarnas erfarenheter

I Tabell 5 redovisas hur lärarna bedömer dels sina utökade kunskaper om olika undervisningspraktiker, dels förändringar av den egna undervisningen i klassrummet. Här framgår att lärarna anser sig ha förvärvat utökade kunskaper om de undervisningspraktiker som projektet fokuserat på, och att de dessutom gör betydligt mer av detta i klassrummet efter projektets avslutning än de gjorde ett år tidigare när projektet startade. Det är emellertid fler som anser sig fått utvecklade kunskaper *om* de olika undervisningspraktikerna än som anser sig gjort signifikanta förändringar av sättet de undervisar på. Andelen lärare som svarar att projektet i *mycket hög grad* bidragit med nyttiga kunskaper på ett visst område är genomgående högre än den andel lärare som svarar att de efter projektet i *mycket hög grad* använder sig mer av just den praktiken i sin undervisning. Detta bör inte betraktas som ett problem utan snarare som en naturlig effekt av lärares omsättning av nya kunskaper i praktik, där det inte kan förväntas att allt nytt man lär nödvändigtvis leder till en förändring av undervisningen.

Tabell 5. Lärares bedömning av nya kunskaper och förändringar av undervisningen

Inslag	Inte alls	I liten utsträckning	I stor utsträckning	I mycket stor utsträckning
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om strategiundervisning	0,0	13,8	37,9	55,2
Jag använder mig idag mer av strategiundervisning i klassrummet än jag gjorde för ett år sen	0,0	13,8	58,6	27,6
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om modellering	0,0	10,3	48,3	41,4
Jag använder mig idag mer av modellering i klassrummet än jag gjorde för ett år sen	0,0	20,7	62,1	17,2
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om återkoppling/feedback	0,0	7,1	46,4	46,4
Mina elever får idag mer kvalificerad återkoppling på sina prestationer än de fick för ett år sen	0,0	17,9	64,3	17,9
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om ledning av klassrumssamtal	0,0	10,7	50,0	39,3
Jag är idag bättre på att leda klassrumssamtal än jag var för ett år sen	0,0	26,9	53,8	19,2
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om intellektuell utmaning av elever i samband med skolarbetet	0,0	3,4	62,1	34,5
Jag ger idag eleverna uppgifter som leder till mer intellektuell utmaning än jag gjorde för ett år sen	0,0	21,4	64,3	14,3
LISA-PLOT har bidragit med nyttiga kunskaper om arbete med fördjupad textförståelse	0,0	7,1	57,1	35,7
Jag arbetar idag på ett sätt som ger eleverna bättre förutsättningar till fördjupad textförståelse än jag gjorde för ett år sen	0,0	14,3	71,4	14,3
LISA-PLOT har lett till att jag ändrat på sättet jag undervisar	0,0	34,5	51,7	13,8
LISA-PLOT har gjort mig bättre rustad för att stötta elevers läsförståelse	0,0	10,3	65,5	24,1

Not: Värden anger andelen svar per kategori av det totala antalet svarande i procent.

Många av lärarna uppgav att de aktuella undervisningsaspekterna visserligen var teoretiskt tillgängliga och begripliga, men att det samtidigt ofta var krävande att omsätta dem i handling i klassrummet. En viktig erfarenhet som diskuterades återkommande under projektet var att en lärare för att exempelvis kunna ge mer kvalificerad feedback till eleverna eller höja den intellektuella utmaningen på

de uppgifter de arbetade med inte enbart kan ändra på sina handlingar under pågående lektion, utan också måste förbereda sådana förändringar redan i planeringen av lektionen så att lektionens uppläggning lämnar förutsättningar för dessa inslag. Därför blev den gemensamma lektionsplaneringen och uppföljande analysen av lektioner mycket betydelsefull.

I intervjuerna berättar lärarna om hur deltagande i projektet lett till en ökad medvetenhet om det egna pedagogiska handlandet i klassrummet, ”en ökad självmedvetenhet helt enkelt” (Int. S3, 20-11-06). De säger sig våga ha högre förväntningar på eleverna nu än de haft förut, flera nämner att de mer medvetet ger mer substantiell återkoppling till elever som redan är väldigt duktiga, och de menar att deras undervisning innehåller mer av strukturerad modellering och strategiundervisning än tidigare. En lärare betonar att det inte handlar om genomgripande förändringar av undervisningen (”jag tycker inte att det har revolutionerat min undervisning fullständigt”) (Int. E4, 20-11-16) utan att det snarare handlar om att hon blivit bättre på att analysera sin egen undervisning och förändra sådant som hon själv benämner ”små subtila detaljer”, exempelvis hur hon ställer frågor under textsamtal i klassrummet.

- Ja. Hur ställer du frågor ... Ta något exempel på hur du ställer frågor annorlunda.
- Nej, men till exempel detta här som jag sa förut då, att jag är inte lika angelägen om att rädda situationer eller rädda ansiktet på eleverna när de inte kan.
- Nej, just det.
- Utan att jag kanske omformulerar frågan i stället för att lägga ord i munnen på dem.
(Int. E4, 20-11-16)

Detta förbinder hon både med att höja den intellektuella utmaningen för eleverna i ämnesarbetet och med att höja kvaliteten på samtalen genom att bolla tillbaka en fråga till eleverna, omformulera för att ändå ge dem möjlighet att svara på något som de först inte tycktes kunna svara på, och att ge dem mer tid att svara, utan att som lärare bli obekväma av en stunds tystnad medan eleven tänker och formulerar sig.

Flera av deltagarna tycker att det är svårt att sätta fingret på specifika förändringar som projektet bidragit till, samtidigt som de understryker att flera av de aspekter som bearbetats under projektet påverkat både hur de tänker och agerar i klassrummet.

- Men har det påverkat vad du faktiskt gör i klassrummet? Agerar du annorlunda?

- Ja, det gör jag. Jag försöker verkligen vara ... Just den här intellektuella utmaningen och feedback, och ge dem utrymme i klassrummet, och vikten av autentiska texter. Jag tycker alla de här momenten är någonting jag har i bakhuvudet. Det har verkligen med mina språkämnerna att göra. Många andra ämnen också. Men man kan ... De är applicerbara verkligen på många saker i undervisningen som man gör. Så jo, jag tar med mig dem. Jag kan nog inte ... Jag kan inte peka på en.

(Int. K4, 20-11-20)

Sammanfattningsvis bedömer lärarna själva att deras undervisning är mer strukturerad än innan. De uppger att de i högre grad använder sig av pedagogisk stöttning till eleverna i form av explicit strategiundervisning, modellering av tänkesätt och tillvägagångssätt, mer nyanserad och framåtsyftande återkoppling till eleverna på deras prestationer. De bedömer också att deras förmåga att leda textsamtal har utvecklats, framför allt att de törs lita mer till sin egen kompetens, men också att våga lita mer till elevernas förmåga att bidra på ett kvalificerat sätt i samtalen. De rapporterar också att de uppgifter de ger eleverna är mer intellektuellt utmanande än förut.

Observationer i klassrummen – modellering som utmaning

Det finns inget rättvisande sätt att sammanfatta hur 45 lärare i svenska i sina respektive klassrum på olika skolor med elever i olika åldrar under ett år ger sig i kast med att utveckla sex specifika kvaliteter i sin undervisning. En sådan sammanfattning skulle med nödvändighet bara skrapa på ytan av det som faktiskt föregick i klassrummen. Istället koncentrerar vi oss här på arbetet med ett av de sex PLATO-elementen, som i vår bedömning gav upprinnelse till en intressant pedagogisk diskussion som återkom flera gånger under projektet. Elementet var *Modeling and Use of Models* (MOD).

I PLATO-manualen betonas att modellering i klassrummet innebär att läraren tänker högt för att illustrera för eleverna hur man tar sig an en uppgift, exempelvis hur man går tillväga för att analysera en dikt eller hur man använder sig av olika lässtrategier såsom att göra förutsägelser eller ställa frågor till texten. Att modellera innebär att läraren visar fram hur en god prestation på en given uppgift kan se ut. Modellering på hög nivå är enligt PLATO tydlig, korrekt och utförlig och bryter ner den process eller strategi som modelleras i delkomponenter och förklarar för eleverna hur och varför den ska användas. I pilotstudien till

projektet (Tengberg & Wejrums, 2021) upptäckte vi att lärare ibland uppfattade sig modellera i klassrummet fastän modelleringen i själva verket var både kortfattad och inte särskilt tydlig med avseende på ämnesinnehållet eller den färdighet som skulle gestaltas. Detta var också ett mönster som synliggjordes i den storskaliga observationsstudien LISA. Här fann vi att svensklärare gav sina elever utförliga direktiv om vilka uppgifter som skulle utföras, hur länge, hur mycket och när det skulle vara klart, men sällan pratade om eller visade fram de ämnesinnehållsliga färdigheter och förmågor som man ville att eleverna skulle utveckla (Tengberg, et al., 2022). Detta präglade även en del av försöksundervisningen i föreliggande studie. Ett återkommande tema i våra diskussioner med lärarna blev därför vikten av att våga ta utrymme i klassrummet för att ge en mer utförlig och detaljerad form av modellering.

Det insamlade videomaterialet från försöksundervisningen innehåller ett flertal exempel på mer utförlig modellering av just ämnesinnehållsliga färdigheter och förmågor. Här modellerar lärarna bland annat hur man kan tolka karaktärs handlingar i berättelser, de modellerar strategier för att minnas innehåll i samband med muntliga presentationer liksom hur man ska tänka som skribent för att undvika satsradningar i sin text. Även om vi inte systematiskt har PLATO-kodat det inspelade materialet är det lätt att se att lärarna många gånger visar upp kvalificerade former av modellering. Lärare B4, som vill lära sina elever att undvika satsradning, har tagit fram en enkel mening på smartboarden för att visa hur de ska tänka.

- Nu ska jag läsa den här meningen för er och ni är med och lyssnar. Nu läser jag: ”Jag heter Pelle jag bor i Göteborg.” [läser meningen två gånger] Och då märker ju jag att det är på ett ställe som jag stannar till lite grann. Märker ni det också? Jag märker att där [pekar mellan orden ”Pelle” och ”jag”] stannar jag till, märker ni det?

[Flera elever hummar och jakar.]

- Och då förstår jag att här är det nog nånting som fattas, och då tänker jag att jag skulle kunna sätta en punkt där. Då skulle det bli såhär...

(Vid.obs. B4, 20-05-10)

Läraren modellerar en skrivstrategi som eleverna kan ha med sig i sitt eget skrivande. I lektionen ger han flera exempel av liknande slag, men det är viktigt

att understryka att kvaliteten på modelleringen inte ligger i kvantiteten av olika exempel, utan i själva synliggörandet av det slags tänkande som ligger bakom färdigheten eller förmågan att lösa en viss uppgift och som kan bidra till en kvalitativ skillnad i elevernas prestationer. Merparten av de exempelmeningar som B4 använder hämtas från texter som eleverna skrivit i samband med en annan skrivuppgift några veckor tidigare. Modelleringen av hur man undviker satsradning är på det viset samtidigt en kollektiv form av substantiell och specifik återkoppling på elevernas tidigare prestationer.

En återkommande diskussionsfråga i våra samtal om modellering gällde relationen mellan lärarens och elevernas respektive talutrymme i klassrummet. Flera av lärarna menade att en svårighet med modellering på hög nivå är att det upplevdes som främmande att själv ta så stort utrymme i klassrummet. De oroar sig för att det ska vara svårt för eleverna att ”bara sitta stilla och lyssna” under en längre stund. Eftersom detta inte tycks bekymra lärarna när det gäller instruktioner och direktiv om hur arbetet i klassrummet ska läggas upp och utföras finns det anledning att misstänka att det är just ämnesinnehållsliga förklaringar och demonstrationer av ämnesspecifika strategier och tankemodeller som de tvekar inför. Vi har ingen grund för att kunna bedöma om lärarnas tilltro till elevernas förmåga att ”bara sitta stilla och lyssna” är för låg eller om den är befogad. Däremot blev det viktigt att understryka att modellering av strategier och tankeprocesser inte utesluter att eleverna är aktiva och deltar i ett samtal. Läraren behöver förvisso ta en pedagogiskt ledande roll och vara tydlig med att definiera framgångsrika strategier och tankemodeller för eleverna. Men det hindrar inte att eleverna också kan bidra med förslag och träna sig att värdera olika tillvägagångssätt för att lösa en specifik uppgift inom ämnet.

Mycket av den modellering vi observerade under försöksundervisning innebar mycket riktigt att lärarna talade inför tyst lyssnande elever. Flera av lärarna underströk till och med inför sina elever innan de började att ”nu kommer jag prata en stund här och ni får lyssna”, vilket man kan tolka som att förfarandet skilde sig från vad både läraren och eleverna var vana vid från tidigare. Under projektets gång försökte man emellertid finna sätt att öppna lite på strukturen för att göra eleverna mer delaktiga. Här nedan ser vi hur E4 modellerar lässtrategin *visualisering* för en niondeklass. Hon utgår från en text som hon läser högt med successiva stopp för att demonstrera hur hon själv tillämpar strategin för att se textens händelser framför sig. På det här viset vill B4 uppmuntra och träna sina elever att använda språket i texten för att skapa egna mentala bilder som ett sätt att stödja läsförståelsen.

- Jag kommer göra som jag gjorde förra gången. Jag kommer läsa delar ur texten och så kommer jag visa hur jag tänker när jag visualiserar i förhållande till den här texten. Sen kommer jag läsa ett stycke till och så kommer ni sätta er i grupper och diskutera vad ni själva får för bilder när ni läser. Och så ska ni få titta lite på, får alla samma bilder, varför, varför inte, och så ska vi prata lite grann om det sen. Okej, "En vanlig dag" [textens titel], då tänker jag direkt här, här har vi inte nåt fall av gestaltande beskrivning [pekar på tavlan mot begrepp hon nyss gått igenom] men jag kan ändå göra en koppling eller en association till vad en vanlig dag är för mig, eller hur? Jag tänker kanske direkt att man går till jobbet eller går till skolan, man gör det man brukar göra. Det här beror ju på vem som läser naturligtvis, för en vanlig dag för mig är ju inte samma som det är för er, eller för nån annan. Men visst får man bilder direkt?

[Instämmande hummanden]

- Mm. Sen om jag läser första delen av texten så står det såhär: "Det var håltimme och vi halvlåg på de breda trappstegen av sten, som ledde upp till skolan." Direkt då så ser jag en stor byggnad framför mig, en stor stenbyggnad med en stor, bred trapp. Det vet vi ju delvis för att det står i texten. Men jag tänker mig en sån byggnad som S-skolan ungefär. Jag tänker mig inte en sån skola som vi har här. Vi har ingen stor bred stentrapp. Det är inte en särskilt gammal byggnad, eller hur?

- Mm.

(Vid.obs. B4, 20-04-24)

Här möter vi alltså en lärare som visar upp för eleverna hur en given lässtrategi kan användas under pågående läsning. Samtidigt har hon förberett dem på att efter hennes modellering kommer de själva få pröva att använda strategin tillsammans i grupper. I den citerade sekvensen är det förvisso fortfarande läraren som ensam står för själva modelleringen, men hon har redan på förhand tilldelat eleverna en roll och en uppgift, som de snart ska få sätta igång med. På det viset försöker hon hålla dem uppmärksamma och engagerade på arbetet. I vilken grad man kan integrera elevers synpunkter och tankar i en modellering beror naturligtvis på ämnesinnehållet, inte minst hur pass nytt eller redan bekant detta är för eleverna. Men att lärarna i försöksundervisningen tenderar att själva stå för modelleringen och inte släppa in eleverna är sannolikt delvis en effekt av att lärarna själva känner sig något osäkra på ett moment i undervisningen som de inte nyttjat så mycket förut. Att behålla kontrollen över talutrymmet blir ett sätt att behålla kontrollen över lektionen.

Andra lärare är snabba med att involvera eleverna. Lärare S1 arbetar i en mellanstadieklass med retorik och har bland annat tagit utgångspunkt i ett tal av Donald Trump och ett av Stefan Löfvén. Det är emellertid inte retoriska grepp som hon ska modellera. Istället frågar hon om eleverna tycker att de är duktiga när de läser fort.

Flera elever håller med om att de känner sig duktiga när de läser fort. Detta diskuteras en stund. Sedan säger S1 att nu ska hon modellera för dem hur man sänker tempot när man läser en ny text. Hon börjar läsa Stefan Löfvéns tal till nationen. (22 mars 2020 ang den nya krissituationen med anledning av Covid-19.) Medan S1 läser stannar hon regelbundet upp för att demonstrativt fundera över vad olika delar i texten, ord och fraser, betyder. Snart involverar hon eleverna, som bidrar till modelleringen, även om S1 själv för en stund blir mer frågeställande än modellerande. Därefter läser hon vidare.

(Obs. S1, 20-03-31)

Det som modelleras är framför allt strategin sänka tempot, inte innehållet i texten. Hon visar betydelsen av att läsa om meningar, men tar samtidigt eleverna till hjälp för att reda ut vad ord eller uttryck som ”mentalt” eller ”det svenska folket” betyder. När hon stannar upp och ställer en fråga höjs ofta en skog av händer. Det finns således ett stort engagemang i klassen.

Efter 15–20 minuter, under vilket de undersökt retoriska funktioner i texten och grundligt rätt ut vad olika ord betyder, är det elevernas tur. ”Nu lägger jag över det här på er. Nu vill jag att ni två och två modellerar för varandra. Läs ett stycke. Sänk tempot. Tänk högt för kompisen. Diskutera och så byter ni.”

(Obs. S1, 20-03-31)

Det finns således strategier för att göra eleverna delaktiga även när det handlar om att modellera nya strategier och färdigheter. Samtidigt skymtar vi i ovanstående observation en indikation om en potentiell risk med att öppna för elevmedverkan av det här slaget, nämligen att läraren övergår till att inventera elevers uppfattningar om ämnesinnehåll eller ämnesfärdigheter snarare än att demonstrera ett etablerat kunskapsinnehåll och tillgängliggöra det för alla elever i klassen. Den största risken består i att ett antal försigkomna elever, som gärna svarar på lärarens frågor, kan ge intryck av att de redan känner till eller behärskar det ämnesinnehåll eller de färdigheter som läraren har för avsikt att

gå igenom. Detta kan få läraren att tro att elevgruppen som helhet redan kan mycket om ämnet ifråga och att läraren därför kan eller bör gå fortare framåt varpå den planerade modelleringen kortas ner eller avbryts. Detta är något vi observerat i flera klassrum. De försigkomna elevernas entusiastiska svar på lärarens frågor betyder dock inte alltid att alla elever i klassen redan behärskar den aktuella färdigheten eller ens att de aktiva eleverna själva verkligen gör det. I våra återkommande diskussioner blev detta en viktig fråga, som framför allt relaterade till den väletablerade kunskapen om att strukturerad undervisning, som bland annat inkluderar modellering, strategiundervisning och återkoppling, har störst betydelse för de svagaste eleverna. Därför blev det angeläget att uppmuntra lärarna till att fortsätta pröva på en mer strukturerad pedagogisk ledande roll i klassrummet och att inte vara alltför snabba med att överlämna ansvaret för att definiera ämnesinnehållet åt eleverna, utan snarare våga ta mer plats i klassrummet för att demonstrera goda och ämnesmässigt relevanta strategier för att lösa olika typer av uppgifter.

Vad vi beskrivit här är naturligtvis bara ett av många exempel på utmaningar som lärarna tog sig an inom ramen för projektet när det gällde att försöka integrera några nya strategier och principer i sin svenskämnesundervisning. Sammantaget observerade vi återkommande hur lärarna under sina försökslektioner, med lärledarna som observatörer i klassrummet, lyckades oerhört väl med att omsätta principerna bakom de sex PLATO-elementen i konkret undervisning. Lärledarnas kodning av undervisningen och deras återkoppling till lärarna bekräftar detta. Omdömena utifrån observationer ligger generellt i den övre halvan av den fyrgradiga skalan, det vill säga treor eller fyror. Som jämförelse kan nämnas att de genomsnittliga värdena på den fyrgradiga skalan för de sex elementen i observationsstudien LISA låg mellan 1,52 och 2,27 (se Tabell 6) och att högre värden (3–4) endast förekom vid ett fåtal (knappt 20%) av de observerade lektionerna. Undantagen är elementen Intellectual Challenge och Text-Based Instruction där värdet 3 (men inte 4) var något mer frekvent förekommande (se Tengberg, 2022, kap 8).

Tabell 6. Medelvärden och standardavvikelser (SD) för de sex elementen i LISA-studien

	MOD	SUI	FB	IC	CD	TBI
Medel	1,52	1,62	2,03	2,27	1,66	2,27
SD	0,75	0,83	0,67	0,71	0,73	1,02

Utifrån detta underlag finns det givetvis ingen möjlighet att svara på om just dessa lärares undervisning var mer strukturerad eller innehöll mer kvalificerade uttryck för de sex elementen än den var innan de gick in i projektet. För den sortens bedömningar har vi i den här studien endast lärarnas egna uppfattningar att luta oss mot. Dessa är som sagt generellt positiva och understryker ett flertal konkreta förändringar av undervisningspraktiken, som vi redogjort för ovan. En viss försiktighet bör naturligtvis iakttas ifråga om mer bestämda slutsatser om dessa effekter eftersom resultaten baseras på självrapporterade uppgifter.

Elevernas uppfattningar om den pedagogiska stödstrukturen i undervisningen

Ett försök att undersöka effekterna på undervisningspraktiken närmare gjordes emellertid med en enkät riktad till eleverna i slutet av projektperioden. I enkäten ställdes frågor om förekomst i den dagliga svenskundervisningen av de sorters praktiker och principer som de sex PLATO-elementen innefattar. Frågan som vi ville svara på var om och i så fall i vilken utsträckning eleverna uppfattade att lärarna tillhandahöll explicita pedagogiska stödstrukturer i arbetet med texter av olika slag. Eftersom vi inte hade något utgångsläge att jämföra med – alltså ett värde på i vilken omfattning detta skedde *innan* lärarna deltog i LISA-PLOT – gavs samma enkät till en kontrollgrupp. Denna kontrollgrupp bestod av elever i klasser vars lärare *inte* hade ingått i LISA-PLOT, men som fanns på samma skolor. Svarefrekvensen i kontrollgruppen var emellertid mycket låg. Endast tre klasser (56 elever) besvarade den digitalt distribuerade enkäten. Vi bedömer detta underlag som alltför litet för att kunna dra några slutsatser från, men redovisar ändå resultaten nedan jämte resultaten från de klasser vars lärare hade deltagit i professionsutvecklingsprogrammet LISA-PLOT.

Tabell 7 redovisar elevernas svar på ett urval av enkätens olika påståenden om undervisningen. Här framgår att elever vars lärare deltagit LISA-PLOT menar att deras lärare ofta eller alltid med goda exempel visar på hur de (eleverna) kan utveckla sina prestationer, hur de kan skriva bättre texter och fördjupa sin förståelse av det de läser. Eleverna menar också i huvudsak att deras lärare ofta eller alltid ger dem möjlighet att samtala om texter i grupp eller helklass och uppmuntrar alla elever att delta. Detta är kvaliteter i undervisningen som prioriteras av PLATO. I Tabell 7 har vi medvetet valt att visa resultat från flera påståenden som handlar om samtal i klassrummet för att visa på nyanskillnader mellan olika sidor av den kvalitet som eleverna uppfattar i samtalen. Inför

påståendet att de flesta elever i klassen deltar vid klassrumssamtalen markerar endast en fjärdedel av eleverna något av alternativen Ofta eller Alltid. Som jämförelse anger knappt 40% att läraren ofta eller alltid uppmuntrar eleverna att kommentera varandras idéer och åsikter medan 60% av eleverna uppger att deras lärare under samtal lyssnar på eleverna och bygger vidare på det de säger. Dessa tre aspekter av undervisningen (brett samtalsdeltagande, uppmuntran till kommentarer mellan elever och uppföljning från läraren på elevernas kommentarer) utgör alla delar av PLATO-elementet Classroom Discourse, men som antyds av resultaten finns det en påtaglig variation ifråga om hur pass väl de olika kvalitetsdimensionerna kommer till uttryck i undervisningen. Med enkäten har vi försökt mäta hur eleverna uppfattar att lärarna använder sig av de olika undervisningspraktiker som de sex PLATO-elementen beskriver. Flera påståenden i enkäten avser alltså mäta ett och samma element. Men som framgår av detta resultat finns det alltså en viss variation när det gäller förekomsten av de olika undervisningsaspekter som hör till samma element.

Tabell 7. Elevernas bedömning av de deltagande lärarnas undervisning (N=262)

Påstående (förkortningen i parentes anger vilket element påståendet är kopplat till, se Tabell 1 för förkortningar)	Aldrig	Sällan	Ibland	Ofta	Alltid
När vi samtalar i klassrummet uppmuntrar svenskläraren oss att kommentera varandras idéer och åsikter (CD)	5,7	19,5	37,0	26,7	11,1
När vi ska skriva en text visar svenskläraren exempel på hur man kan göra för att texten ska bli bra (MOD)	0,4	7,6	17,6	38,9	35,5
När vi läser texter i svenskämnet ger läraren tid för att vi ska kunna diskutera texterna och förstå dem bättre (TBI)	1,1	7,7	34,9	37,5	18,8
När vi svarar på frågor i klassrummet förklarar svenskläraren vad som var bra med svaret och varför (FB)	5,7	20,5	29,7	31,2	12,9
Uppgifterna som vi får i svenskämnet kräver att vi måste tänka efter ordentligt (IC)	2,3	6,9	41,4	40,2	9,2
När vi samtalar i klassrummet deltar de flesta eleverna i samtalet (CD)	7,3	27,7	36,9	21,5	6,5
När vi samtalar i klassrummet lyssnar läraren på oss och bygger vidare på det vi säger (CD)	1,9	8,1	30,4	37,3	22,3

Not: Värderna anger andelen svar per kategori av det totala antalet svarande i procent.

Eftersom reliabilitetsanalyser visade att de olika påståendena i enkäten ändå tillförlitligt mätte elevernas uppfattningar om förekomsten av de sex kvalitetsdimensionerna redovisar vi i Tabell 8 nedan dessa resultat utifrån

interventionsklassernas respektive kontrollklassernas svar. Vi påminner om att elementet Classroom Discourse består av två delkomponenter (dels *utrymmet* för ämnesrelaterade samtal, dels lärarens benägenhet att *följa upp* elevkommentarer med frågor och uppmaningar som låter eleverna utveckla sina tankar) och att dessa hanterades separat i enkäten, varför tabellen innehåller sju delkonstrukt.

Tabell 8. Elevernas bedömning lärarnas undervisning i interventions- och kontrollklasser (N=262)

Element	Intervention		Kontroll		Signifikans
	M	SD	M	SD	
Modeling and Use of Models (MOD)	3,56	0,84	3,79	0,67	0,035*
Intellectual Challenge (IC)	3,48	0,73	3,77	0,54	0,001***
Feedback (FB)	3,45	0,82	3,65	0,66	0,098
Text-Based Instruction (TBI)	3,69	0,66	3,83	0,70	0,182
Strategy Use and Instruction (SUI)	3,60	0,84	3,83	0,62	0,025*
Classroom Discourse (Opportunities)	3,45	0,73	3,60	0,67	0,191
Classroom Discourse (Uptake)	3,55	0,74	3,59	0,64	0,701

Som framgår av tabellen uppfattar eleverna i kontrollklasserna högre förekomst av alla de efterfrågade undervisningspraktikerna. Medelvärdet för kontrollklasserna är högre på samtliga sju delkonstrukt i enkäten, även om dessa skillnader endast är statistiskt signifikanta för tre av delkonstrukten (MOD, IC och SUI). Även om datasetet (i synnerhet andelen svarande i kontrollgruppen) är litet och resultaten därför bör behandlas med stor försiktighet innehåller resultaten en intressant indikation som är viktig för studien som helhet. De elever, vars lärare följt LISA-PLOT under ett år, uppfattar inte i högre grad än elever i jämförbara klasser, vars lärare inte deltagit i LISA-PLOT, att undervisningen präglas av de sex praktiker som står i fokus för satsningen. Enligt eleverna präglas alltså inte LISA-PLOT-lärarnas undervisning, efter professionsprogrammets slut, av mer strategiundervisning, modellering, återkoppling etc. än andra lärares undervisning. Detta säger naturligtvis ingenting om huruvida programmet haft en signifikant effekt eller inte på de inblandade lärarnas undervisning. Det säger enbart att vid jämförelse med andra lärare, som inte deltagit i studien, kan vi inte med elevernas uppfattningar belägga att dessa aspekter av undervisningen är mer framträdande. Det finns ett flertal tänkbara förklaringar till detta, men eftersom kontrollgruppen i det här fallet är liten och resultaten därmed osäkra ska vi undvika spekulationer om detta. Istället kan vi låta resultaten stå som en viktig påminnelse om att huruvida en effekt av en intervention kan upptäckas eller inte beror inte sällan på hur effekten mäts. Det är inte ovanligt att olika respondentgrupper gör olika

uppskattningar av de fenomen som undersöks. Skillnader mellan elevers och lärares uppfattningar om vad som sker i klassrummet är exempelvis väl belagda i den utbildningsvetenskapliga forskningen.

Organisatoriska och innehållsliga förutsättningar för att stödja lärarnas undervisningsutveckling i projektet

I det här avsnittet redogör vi för de organisatoriska förutsättningarna för projektets genomförande, som utgår från rektor, skolorganisationen och övriga ramvillkor. Vi beskriver också mer ingående lärledarnas roll och förutsättningar för att kunna stödja lärarnas undervisningsutveckling i projektet. Resultaten utgår från fokusgruppssamtal med de deltagande lärarnas rektorer, individuella intervjuer med lärledarna samt en enkät som lärledarna besvarat.

Organisation och ledning

Rektoreernas kännedom om projektet varierar påtagligt. Vid första träffen i mars 2020 är till och med projektets namn nytt för några av rektorerna, eftersom de tillträtt sina tjänster efter det att LISA-PLOT introducerades på deras respektive skolor. Andra har däremot god kännedom om projektet, dels genom att de varit med när det planerades och sjösattes, dels genom att ha arbetat på skolor som deltagit i den föregående observationsstudien LISA ("...jag var ju med i första LISA-arbetet. Jag har varit med om processen tidigare och den var väldigt gynnsamt.", Rektor A, Fok.sam 1). Sammanfattningsvis har tre av de fem rektorer som deltog i fokusgruppssamtalen begränsad kännedom medan två uppger sig ha god kännedom om projektet.

Det finns också skillnader i hur projektdeltagandet organiserats i de olika kommunerna. Två av de fem rektorerna representerar enskilda skolor från vilka det finns lärgrupper med deltagande lärare i projektet, medan övriga tre rektorer representerar kommuner där deltagarna kommer från flera olika skolor i kommunen. I det senare fallet är det inte rektor utan skolchef eller motsvarande som fattat beslutet att delta i projektet. Detta får konsekvenser för rektoreernas möjligheter att leda och organisera arbetet, eftersom ett par av lärledarna i projektet inte har den deltagande rektorn som chef, utan organisatoriskt tillhör andra skolor i kommunen.

När rektorerna beskriver hur de ser på sin roll i LISA-PLOT understryker de att det handlar om att tydliggöra för lärledarna att de har skolledningens fulla förtroende och mandat att leda arbetet.

Det handlar om tillit till professionen och att jag litar på att ni gör erat arbete på samma sätt som ni litar på att jag gör mitt (...) vi måste ju liksom lita på att alla tar sitt ansvar och att om jag som rektor inte deltar den här gången så handlar det inte om att jag väljer bort utan jag litar på att ni gör det och jag är intresserad.

(Rektor B, Fok.sam 2)

Rektorerna är eniga i uppfattningen att det är viktigt att det är lärarna som får äga utvecklingsprocessen utifrån sina förutsättningar, att de som rektorer inte ”går in och styr för mycket för då blir det inte ett lyckat genomförande” (Rektor D, Fok.sam 2). Att leda utvecklingsarbetet inom LISA-PLOT beskrivs av rektorerna som en del av deras pedagogiska ledarskap med inriktning på att samordna, engagera alla lärare, ge utvecklingsarbetet legitimitet och kommunicera dess syfte. Vidare är man enig i rektorsgruppen om vikten av att skapa organisatoriska förutsättningar i form av tid till både lärledare och deltagande lärare. Vidare handlar det om att visa intresse och vara nyfiken på vad som händer i lärarnas arbete.

Rektorerna menar att de behöver vara engagerade och delaktiga i satsningarna för att på så vis underlätta och stödja lärledarens arbete. (”Hen [lärledaren] upplever att det är otroligt svårt att kommunicera med övriga rektorer i kommunen, och jag får vara något slags mellanhand. Det är så mycket hela tiden så det är svårt att greppa tag i dem [rektorerna]”) (Rektor C, Fok.sam 3). En av de deltagande rektorerna deltar ibland i lärarnas arbete med att analysera undervisningen, men förtydligar att det handlar om att som ledare visa nyfikenhet och bidra med uppmuntran, vilket inte är detsamma som att rektor ska vara i klassrummet (Rektor A, Fok.sam 1). Samma rektor beskriver att hen har ett särintresse i arbetet utifrån en bakgrund som svensklärare. Hen menar att det inte uppfattats som ett dilemma att hen deltagit på några av lärarnas arbetsmöten: ”Jag har väldigt svårt att tro nån av lärarna tror att jag sitter och bedömer dem där. Alltså det tror jag verkligen inte” (Rektor A, Fok.sam 2).

En synpunkt som rör samordningen av akademins och skolans organisation för utvecklingsarbete framkommer också i fokusgruppsamtalen med rektorsgruppen: ”Projektet kom ju fel i tid om man tittar på det över ett årshjul i hur en skola ser ut” (Rektor D, Fok.sam 3). Rektorerna fick information om LISA i oktober/november 2019 och skulle starta i januari 2020 följande år, vilket försvårade den organisatoriska planeringen då läsårsplanering görs i slutet på läsåret. Detta resulterade i att ”det var svårt att organisera ihop, att frigöra folk från saker och så” (Rektor D, Fok.sam 2).

Filmning och observation beskrivs vidare som två organisatoriska utmaningar då detta är moment som ofta kräver vikarier för deltagande lärare. Samtidigt framkommer att lärledaren oftast är den som ordnat med vikarier när det behövs. Någon rektor nämner också att det inom ett tvåläraresystem inte varit några problem utan kunnat lösas inom den befintliga organisationen: "Hur får man till det i en organisation, att man får möjlighet att gå till varandra, när man inte har ett tvåläraresystem?" (Rektor C, Fok.sam 3).

Avslutningsvis talar rektorerna om vikten av ett "helhetstänk", med vilket man syftar på att olika satsningar i form av utvecklingsarbete på skolan ska hänga samman med varandra, "dra åt samma håll", inte minst satsningar på "språkutveckling och flerspråkighet och specialpedagogik, som hänger så otroligt mycket ihop med vad som händer i klassrummet" (Rektor C, Fok.sam 3). Rektorerna menar att arbetet i LISA-projektet är viktigt då det har som syfte att förbättra lärares undervisning, bidra till hög kvalitet och måluppfyllelse i verksamheten. Dessa satsningar, där lärledaren går in och tar stort ansvar för en pedagogisk utvecklingsprocess kan också bidra till en förstärkning av det pedagogiska ledarskapet på skolan. I synnerhet som många skolor genomgår återkommande omorganisationer och rektorer byter arbetsplats ofta. Detta beskrivs av rektorerna som ett dilemma ("vi byter rektorer jätteofta"). De nya ledarna "behöver också få syn på vad har hänt i vår kommun tidigare, att vi inte startar om hela tiden" (Rektor C, Fok.sam 3). Här kan lärledare med ansvar för delar av utvecklingsarbetet på skolan eller i kommunen spela en potentiellt betydelsefull roll.

Lärledarnas roll och förutsättningar för uppdraget

När lärledarna själva beskriver sitt uppdrag i LISA-PLOT handlar det både om att organisera och leda det kollegiala lärandet. Alla lärledare har uttryckt att det varit en nödvändig del i lärledarens uppdrag att organisera gruppernas arbete. Det handlar om att "hålla i tråden", påminna om tider, boka och besluta om detaljer för att projektet ska kunna genomföras (Lärledare 4, intervju). Även om lärarna haft tid avsatt i tjänst har det i vissa lärgrupper krävts att lärledaren tagit en pådrivande roll ("påminna om tider att nu är det snart dags för närträff eller att nu har vi den här uppgiften, hur långt har ni kommit hittills och fungerar det om jag kommer den här tiden?") (Lärledare 4, intervju). Jämte organisering av tid och innehåll uppfattar lärledarna generellt att deras huvudsakliga uppdrag består av möten med lärgruppen, lektionsobservationer och återkoppling till lärarna samt samarbete med universitetet i form av närträffar och möten med forskargruppen. Lärledarna har också tid avsatt i tjänsten för uppdraget, men flera av dem

uttrycker att de önskar att de hade haft mer tid för samtal med lärarna och fler tillfällen att sitta ner och resonera om undervisning utifrån PLATO-elementen (Lärledare 5, intervju).

Samtliga lärledare uppger att de känner att de haft mandat från skolchef eller rektor att leda det lokala arbetet i LISA-PLOT, men att de sedan har fått arbeta olika mycket för att skapa förtroende och få mandat i gruppen. Detta beror bland annat på hur de deltagande lärarna själva valt eller blivit beordrade att delta i projektet. Förutsättningarna för lärledarnas uppdrag har varit olika utifrån vem som på lokal nivå har initierat kommunens deltagande i projektet. Där lärarna själva fått besluta om deltagandet har förutsättningarna varit bättre för lärledaren än där skolledningen beslutat att en skola eller en kommun ska delta. I de grupper där deltagandet varit frivilligt från lärarnas sida har det funnits en förväntan på utveckling och en öppenhet för lärledarens roll. ”Jag tycker att det har varit ett väldigt bra mottagande (...) de har gjort ett aktivt val i att delta i projektet med allt vad det innebär och sedan har jag en relation med flera av dem från tidigare” (Lärledare 3, intervju). I de grupper där skolledning beslutat om ett deltagande har det tvärtom funnits en negativ förväntan från början, som gjort att deltagande lärare sett hinder för att delta och varit stängda för att bygga relationer med lärledaren. ”När deltagarna inte fick välja utan att det läggs på dem, då blir man negativ fast det finns möjligheter att göra det” (Lärledare 2, intervju).

Från lärledarnas berättelser framkommer också att stödet från rektorerna varit av olika slag liksom att den specifika organiseringen av projektet i de olika kommunerna varit mer eller mindre gynnsamma för lärledarnas arbete. Någon påpekar problem i form av att rektorn samtidigt dragit igång ett ”stort flerspråkighetsprojekt”, en annan menar att aktivt stöd från rektor saknats helt, ytterligare en nämner problemet med ständiga byten av rektorer, vilket skapar oro och påverkar den ömsesidiga kunskapen om och förtroende för den pågående utvecklingsverksamheten.

Det stöd som lärledarna samstämmt framhåller är stödet från universitetet och stödet i form av bedömningsverktyget PLATO. PLATO-elementen beskrivs av lärledarna som en central utgångspunkt för arbetet tillsammans med lärarna. ”Det är ju faktiskt ett verktyg som vi kan hålla oss i och utgå från när vi diskuterar” (Lärledare 3, intervju). Med PLATO som utgångspunkt för samtalen med lärarna menar lärledarna att de inte ”sitter och pratar om vad jag tror att de gör i klassrummet utan vad de faktiskt gör” (Lärledare 1, intervju). Precis som lärarna (se ovan) menar lärledarna att observationsmanualen tydliggör kvalitetsaspekter

i undervisningen på ett sätt som hjälper dem att både sätta ord på vad det är som kan utvecklas i den faktiska undervisningen och dessutom koppla teori och begrepp till praktisk handling som de själva kan omsätta i klassrummet.

Den viktigaste lärdomen är nog det generella sättet att tänka utifrån de olika elementen, en ökad medvetenhet om vad kvalitét i undervisningen innebär och hur man kan planera utifrån den. Att de har elementen i bakhuvudet i både sin planerade men även genomförda undervisning.

Jag tror klassrumsobservationerna har lärt många att vi kan lära tillsammans genom varandras erfarenheter. Genom själva observationsmanualen har även kvaliteter i undervisningen tydliggjorts. Kvalitet är inte subjektiv...

(Ur frisvar lärledarenkät, feb 2021)

Sammanfattningsvis uttrycker både rektorer och lärledare hög tillfredsställelse med satsningen. De menar att den ”är välorganiserad och utgår från ett helhetstänk” (Rektor B, Fok.sam 2). Det är en satsning som upplevs ha ett tydligt fokus på lärarnas arbete och på undervisningen, vilket gjort att rektorerna inte behövt ”övertala” lärare att delta i satsningen. ”Ett fokus på en ökad medvetenhet i klassrummet i sitt genomförande och det har ju med en ökad kvalitet i undervisningen att göra” (Rektor D, Fok.sam 2). Det faktum att satsningen genomförts inom ramen för ett väletablerat nätverk som organiseras och drivs av RUC, uppfattas också som en förutsättning för att arbetets långsiktiga uthållighet, inte minst för möjligheten att fortsätta trots pågående pandemi och de begränsningar för fysiska träffar, besök på skolor etc. som det inneburit. Rektorerna beskriver lärledarna som ”erfarna eldsjälar”, skickliga på att leda sina kollegors lärande och understryker att det är de som i första hand lett och organiserat arbetet, vilket möjliggjort ett indirekt och distribuerat skolledarskap.

Lärledarna menar sammanfattningsvis att satsningen för dem varit krävande och utsatt deras kapacitet för stor prövning. Samtidigt har den bidragit till utveckling av såväl deras pedagogiska ledarskap som deras egen undervisning. En utmaning som påtalas gäller själva ledarrollen i en grupp av lärare där både motivation och kunskap kan variera stort. En annan utmaning avser relationen mellan just ledarrollen och rollen som lärare bland andra lärarkollegor.

Att få deltagarna engagerade och positiva var nog min största utmaning. Nivån av engagemang har varit väldigt varierad men nu när vi avslutar blir jag förvånad över hur positiva de faktiskt är (eller i alla fall vad de säger utåt...)

Jag arbetar själv som lärare och kopplar naturligtvis mycket till min egen undervisning. Balansen mellan mina erfarenheter som lärare och min roll som lärledare har varit viktig. Ibland är det bra att jag använder mig själv som exempel, men jag och mina erfarenheter ska inte ta för stor plats. Jag är inte experten, men de behöver lita på att jag har viss kunskap.

(Ur frisvar lärledarenkät, feb 2021)

Den sammantagna bilden när projektet avslutas är emellertid ett par ganska starka uttryck från lärledarnas sida när det gäller projektets bidrag på både ett kollektivt och ett personligt plan.

(...) en fantastisk möjlighet att få växa både som lärare och som lärledare, men framför allt att jag fått möjlighet att fortbilda mig för att få en riktigt hög kvalitet i undervisningen som jag ska göra allt jag kan för att sprida vidare...

Att skapa en relation med gruppen för att kunna leda arbetet. Samtidigt som jag har lett gruppen har jag utvecklat min egen undervisning. Allra mest givande att se och höra hur gruppens medvetenhet har ökat angående vad kvalitet är.

Den bästa fortbildningsinsatsen under mina 16 år som lärare. Bättre än Läsluftet, då handledningen är individuell.

(Ur frisvar lärledarenkät, feb 2021)

Spridning av kunskaper från projektet till andra lärare och/eller skolor

När det gäller frågan om spridning av kunskaper från projektet till andra lärare och/eller skolor än de som ingått i nätverket varierar svaren mellan de deltagande lärledarna.⁹ I enkäten som lärledarna besvarar vid interventionens slut uttrycker en av dem stor osäkerhet kring förutsättningarna för sådan spridning, framför allt på grund av osäkerhet på om verksamhetschef och rektorer kommer att stå bakom en sådan satsning. Ett annat hinder som påtalas är det vid den tiden kommande implementeringsarbetet av nya läroplanen (Lgr 22), vilket väntas kräva stora resurser. Även andra lokala kompetensutvecklingsåtgärder nämns som möjliga skäl till varför det kan vara svårt för skollädares nätverk att uppmuntra vidare arbete med LISA-PLOT. I samtliga kommuner verkar det emellertid finnas stort intresse bland de lärare som deltagit i projektet att finna någon form av fortsättning och lärledare och rektorer är överens om att det i kommunerna finns en stor entusiasm för innehållet i LISA-PLOT. I två av kommunerna finns dessutom redan planer på en fortsättning.

⁹ Med spridning av kunskaper avses här inte publiceringar av texter eller muntliga framträdanden av forskargruppen, utan spridning inom skolorganisationen, mellan lärare, professionella nätverk eller från ledning och utvecklingsenheter etc.

Jag bedömer förutsättningarna som mycket goda då det redan har kommit förfrågning om att planera för nya grupper under kommande läsår.

Vi har börjat skissa på ett förslag med start under HT. Detta kommer presenteras för rektorerna. Hur de prioriterar sitt utvecklingsarbete kan man bara sia om.

(Ur frisvar lärledarenkät, feb 2021)

I de övriga två kommunerna finns lösare förhoppningar om att kunna komma igång med liknande satsningar. Någon nämner ett befintligt ämnesätverk för förstelärare i kommunen där alla högstadieskolor ingår och som skulle kunna utgöra en bas för spridning av erfarenheter från LISA-PLOT. Lärare skulle kunna få ”lyssna till ett återkopplingsamtal (efter info om aktuellt element och film av lektion)” som ett sätt att introducera arbetssättet för nya lärare. Någon lärledare berättar att en skola i kommunen fortsätter arbetet med LISA-PLOT på uppmaning av skolans rektor.

Av intervjuer med lärledare och samtal med rektorer framgår också att den lokala spridningen av kunskaper ofta sker ”informellt” och ”inte systematiskt” (Rektor A, Fok.sam 3). Det verkar bero en del på vilka personer som råkar träffa varandra på möten av olika slag. Men det rapporteras också om en mer organiserad spridning genom att lärledare bjuds in till arbetsplatsträffar på skolor eller till kommunövergripande träffar med lärare eller skolledare för att berätta om arbetet i projektet. Lärledarna berättar också om att de i sitt dagliga arbete (exempelvis coaching av arbetslag, i rollen som biträdande rektor, i samarbete med ämneskoordinatorer för andra ämnesområden etc.) berättar om utvecklingsarbetet i LISA-PLOT och ofta väcker stort intresse bland kollegorna för arbetssättet. Dessutom har såväl lärledarna som forskarna i projektet spridit kunskaper om utvecklingsmodellen i LISA-PLOT genom nätverket SOL i Värmland där språk-, läs- och skrivutvecklare från hela regionen ingår. Det har skett både genom föreläsning och genom att övriga språk-, läs- och skrivutvecklare fått pröva på att analysera undervisning med hjälp av PLATO.

Ett hinder för fortsatt spridningsarbete som återkommer i både lärledarnas och rektorernas kommentarer är pandemieffekterna på skolans organisation och arbete. Någon menar att man till och med tvingades ta en kort paus i arbetet därför att så många var sjuka eller tvingades vikariera för kollegor som var sjuka eller av andra skäl inte kunde vara på arbetsplatsen. I interventionens slutskede (vårterminen 2021) upplever man fortfarande en stor osäkerhet kring hur skolorganisationens framtida utvecklingsarbete ska kunna genomföras med tanke på kvarvarande pandemirestriktioner.

Det framkommer också att om ett utvecklingsarbete av det här slaget ska kunna förankras och upprätthållas inom skolorganisationen så förutsätter det dels att satsningen kommer in som del i förvaltningens långsiktiga plan för det systematiska kvalitetsarbetet, dels att det antingen finns ett fortsatt återkommande stöd från universitetet eller att det tas fram någon form av stödmaterial så att fler lärare på ett enklare sätt kan få tillgång till modellerna för arbetet. Återkommande nämns Läslyftets material i form av bakgrundstexter och instruktionsfilmer som exempel på hur ett sådant stödmaterial skulle kunna se ut.¹⁰ Det framstår alltså som viktigt att det finns ett mandat på kommunnivå för att antingen sprida kunskaper eller driva projektet vidare. Eftersom det är generellt hög omsättning på rektorer verkar ett sådant mandat behöva ligga på förvaltningsnivå. Dessutom är det, enligt lärledarna och rektorerna, viktigt att nyttja de övriga befintliga strukturerna i skolorganisationen. Förstelärarnätverk, som finns i några av kommunerna, nämns som sagt som en grupp som skulle kunna få den här sortens utvecklingsarbete i uppdrag. Flera av de deltagande lärarna i projektet har uppdrag som förstelärare, vilket kan vara användbart, eftersom det i samband med spridning av kunskaper från projektet framhålls som viktigt att de som varit med och fått ta del av LISA-PLOT också kan berätta för kollegor om sina erfarenheter och lärdomar från projektet, och gärna att de olika delarna i arbetsmodellen kan visas upp. Likaså understryks vikten av att man vid sådana tillfällen för spridning visar upp exempelvis klipp från lektioner där man arbetar med PLATO-element eller utdrag från återkopplingsamtal där man diskuterar och analyserar undervisningen tillsammans. Även i dessa beskrivningar av hur lärledarna och rektorerna ser för sig att kunskapsspridning skulle kunna organiseras finns flera paralleller till det stödunderlag som används i Läslyftet.

Den sammantagna bilden av förutsättningarna för kunskapsspridning från projektet är alltså något splittrad. Inom gruppen av lärledare och rektorer finns en stor men också något återhållen entusiasm. Man ser stora möjligheter att både sprida kunskaper från projektet och dra större professionell pedagogisk nytta av de modeller och resurser som utvecklats, men samtidigt finns bland flera av dem en osäkerhet på om nödvändiga organisatoriska förutsättningar ska kunna frigöras, vare sig för kunskapsspridning eller för att låta fler lärare ta aktiv del av modellen. Senare under året ska det visa sig att två av kommunerna som deltagit i LISA-PLOT faktiskt startar upp en fortsättning på projektet i egen regi, med nya lärare. Eftersom detta sker efter den här studiens slut och inte har analyserats som en del av dess forskningsdata berättar vi mer om detta i diskussionsavsnittet nedan.

¹⁰ <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>

Förutsättningar i nätverksmodellen som gynnar långsiktigt hållbar samverkan

Vilka förutsättningar finns då i själva nätverksmodellen för ett långsiktigt hållbart samarbete mellan universitet och skolhuvudmän? Vi menar att dessa förutsättningar, eller framgångsfaktorer, framför allt består av tre olika delar: *tillgängliga teoretiska utgångspunkter för undervisningsutveckling; organisatoriskt stöd och processtöd*. Den första av dessa avser tillgången till ett relevant kunskapsinnehåll till grund för utvecklingsarbetet. Vi menar att resultaten från studien tydligt pekar på att detta inte hade varit möjligt att genomföra utan det teoretiska stöd och ramverk som PLATO utgör. Dessa argument har redan utvecklats ovan och behöver inte upprepas.

Som redan framgått behöver dessutom en rad grundläggande organisatoriska förutsättningar finnas på plats. Till dessa hör avsatt arbetstid för lärare för att delta i möten, läsa in teori, gemensamt analysera och planera lektioner liksom tid för att observera, se sig själv på video och inte minst tillfällen till egen reflexion över det genomförda arbetet. I lärares tjänst ingår som regel både förtroendetid och fortbildningstid även om fortbildningstiden ofta förfogas av arbetsgivaren. I LISA-PLOT avtalades om att tio fortbildningsdagar per lärare skulle vikas åt projektet. Därutöver förväntades en del av förtroendetiden samt en del av den arbetsplatsförlagda planeringstiden kunna avsättas för projektrelaterade aktiviteter. Detta, i kombination med att arbetsgivaren som regel stod för de vikariekostnader som uppstod, innebar att förutsättningarna för att genomföra projektet sammantaget var relativt goda. Eftersom projektet som sådant organiserades med ett flertal heldagsträffar var dessa tidsmässigt förmånliga villkor nödvändiga. I ett långsiktigt perspektiv är det emellertid inte rimligt att förvänta sig att så mycket tid ska kunna ägnas åt en enskild satsning som löper över längre tid. Samtidigt finns det alltså med stöd i studien ett stort behov av att lärare ges möjlighet att samordna sin planeringstid så att gemensamma möten för observationer, återkoppling, analys och planering kan ske inom ramen för ordinarie arbetstid.

Vi har också redan understrukit behovet av rektors stöd till utvecklingsverksamheten. Precis som behovet av avsatt arbetstid för lärare att delta i möten och projektrelaterade aktiviteter visar tidigare forskning att rektors stöd är avgörande för långsiktig hållbarhet av förbättringsinsatser i skolan (Cranston, 2009; Crowther & Boyne 2016; Day et al., 2016; Holmes et al., 2013). Våra resultat pekar emellertid inte på att rektor måste vara innehållsligt engagerad eller delaktig i projektet, men att han eller hon behöver vara principiellt och

synligt solidarisk med den pågående verksamheten och tillhandahålla nödvändigt administrativt, ekonomiskt och moraliskt stöd för att ett innehållsligt sammansatt undervisningsutvecklingsarbete ska kunna fortgå över längre tid.

Det som tydligast utmärker sig som framgångsfaktor för långsiktig hållbarhet är emellertid det processtöd som lärledarna bidrar med. Lärledarna intar här en roll som i tidigare forskning benämns mellanledare (De Nobile, 2018; Grootenboer et al., 2015) eller förändringsagenter (Blossing, 2013). Deras betydelse för att auktorisera, organisera, och innehållsligt leda det lokala utvecklingsarbetet är svår att överskatta. Som språk-, läs- och skrivutvecklare med gedigen erfarenhet som svensklärare, handledare i tidigare utvecklingsåtgärder såsom Läsluft och med ett lokalt erkänt utvecklingsuppdrag utgör lärledarna en lokal, ämnesmässig och ämnesdidaktisk mottagarkompetens i skolorganisationen. Lärledarna står för den interna förankringen av förbättringsarbetets intentioner och ansvarar såväl för planering tillsammans med forskarna som för implementering och stöd till lärarna som deltar i projektet. Därmed utgör de det organisatoriskt-innehållsliga processtöd som förstärker och över tid upprätthåller verksamheten på det lokala planet. Av både intervju- och enkätsvar från lärarna framgår att lärledarens innehållsliga ledning av verksamheten varit av betydande värde. Likaså understryker rektorerna både sitt förtroende för lärledarna och deras avgörande betydelse för möjligheten att genomföra projektet.

Sammanfattningsvis pekar alltså studien på att ett teoretiskt-innehållsligt ramverk för förbättringsarbetet, ett organisatoriskt-administrativt stöd från ledningen och ett ämneskunnigt och lokalt placerat processtöd utgör tre centrala faktorer för långsiktig hållbarhet i ett ämnesdidaktiskt nätverk som samverkansmodell för forsknings- och utvecklingsarbete i skolan.

8. DISKUSSION

Det tycks finnas en ständig förväntan om att kvaliteten på skolans arbete i allmänhet och lärarnas undervisning i synnerhet behöver utvecklas. Detta är delvis följden av en stadig ström av nya pedagogiska idéer, offentlig debatt om barn och ungas kunskapsnivåer samt ny teknologi som skolan allt snabbare förväntas integrera i det dagliga arbetet. Det finns en risk att alltför omfattande externa krav på förändring och förbättring av verksamheten leder till en minskad tilltro till det egna professionella omdömet och till en allmänt minskad tilltro till den etablerade och beprövade erfarenhet som byggts upp under lång tid inom skolväsendet och lärarutbildningarna (Darling-Hammond, 2017; Priestly, 2011; Wermke & Forsberg, 2017). Att tillvarata nya pedagogiska idéer eller ny forskning med bibehållet förtroende för den egna och den kollektivt samlade kompetensen kräver därför en varsam balansgång och en kombination av kritisk blick både på de nya förväntningarna och de ”gamla” erfarenheterna (Fjortoft, 2018; Insulander et al., 2019; Kennedy, 2016).

Försöksverksamheten ULF syftade till att utveckla och pröva modeller för praktiktäna forskning i långsiktig samverkan mellan akademi och skolhuvudmän (Utbildningsdepartementet, 2017). I den här studien har vi försökt bidra till att uppfylla det syftet genom en intervention där ämnesdidaktisk forskning och skolutveckling kombinerats inom ramen för ett långsiktigt samarbete mellan lärare, utvecklingspedagoger (lärledare), rektorer och forskare. Studiens inriktning och den specifika samarbetsmodellen hade som övergripande avsikt att dels svara på ett uttalat behov från skolhuvudmännen av ny kunskap om läsundervisning och läsutveckling i grundskolan, dels tillvarata befintliga lokala och regionala resurser och nätverk inom det aktuella ämnesområdet. Det specifika syftet med studien har varit att ta reda på dels om användning av kollegial observation och återkoppling samt gruppreflexion utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra till utveckling av svensklärares läsundervisning, dels om samarbetet inom en regional ämnesdidaktisk nätverksmodell, bestående av forskare, lärare, utvecklingspedagoger (lärledare) och rektorer, kan bilda en långsiktigt hållbar infrastruktur för samarbete om fortsatt praktikutvecklande forskning och professionsutveckling. Utifrån detta syfte formulerades sju mer specifika forskningsfrågor som studien försökt besvara.

Tidigare studier av olika former av nätverksbaserat forsknings- och utvecklingsarbete i skolan har visat på ett flertal betydelsefulla potentialer. Till

dessa hör bland annat att (i) ett sådant nätverkssamarbete är förankrat i den lokala skolorganisationen och tar sin utgångspunkt i lokalt förankrade kunskaper, resurser och förutsättningar, (ii) att det kan skapa ett ömsesidigt intresse och nyfikenhet från forskare och lärare för att både bidra till konkret utveckling av den pedagogiska verksamheten och samtidigt lära mer om förutsättningarna för själva utvecklingsarbetet och dess relation till elevernas lärande, (iii) att det skärper samtliga inblandades uppmärksamhet på relationen mellan lärarens undervisning och vad eleverna faktiskt lär sig, samt (iv) att det kan leda till en förstärkning av den professionella autonomi och till ett gemensamt ansvarstagande mellan skolledning, lärarkollegium och forskare för långsiktigt hållbar professionsutveckling (Bryk et al., 2015; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Feygin et al., 2020; Prenger et al., 2017; Vescio et al., 2008).

I föreliggande studie har vi försökt tillvarata eller realisera dessa potentialer för att bidra med ny kunskap om förutsättningarna för en specifik form av stöttning av svensklärares utveckling av läsundervisningen i mellan- och högstadiet.

Sammanfattning av studiens resultat

Sammanfattningsvis ger studien stöd för fem mer konkreta slutsatser ifråga om interventionens och samarbetsformernas möjligheter.

För det första visar lärarnas och lärledarnas svar i enkäter och intervjuer liksom observationer av återkopplingsamtalen att de sex PLATO-elementen och det kollegiala samarbetet (observation, återkoppling och gruppreflexion) ger ett gott stöd för utvecklingen av lärarnas läsundervisning. Berörda områden som hur man som lärare modellerar och visar upp strategier, ger återkoppling till eleverna på deras prestationer eller leder textsamtal och utmanar eleverna i deras textförståelse påtalas återkommande av lärarna som ett substantiellt och relevant stöd i deras undervisningsutveckling.

För det andra visar enkät- och intervjusvar att lärarna själva bedömer att studien gjort dem mer medvetna om kvaliteter och utvecklingspotential i sin egen undervisning och bidragit till att förändra deras praktik. Vi saknar observationsunderlag för att bekräfta en varaktig förändring av praktiken, men videoobservationer av försöksundervisningen indikerar återkommande att lärarna tillgodogjort sig centrala principer i de berörda undervisningsaspekterna och att de kan omsätta dessa i sin egen undervisning på ett kvalificerat vis.

För det tredje visar svar på elevenkäten efter interventionens slut att de elever, vars lärare följt LISA-PLOT under ett år, inte uppfattar att den undervisning de får i högre grad präglas av de sex praktikerna i fokus för satsningen än elever i andra jämförbara klasser gör. LISA-PLOT-lärarnas undervisning tycks alltså inte, enligt eleverna, överlag innehålla mer strategiundervisning, modellering eller återkoppling etc. än andra lärares undervisning.

För det fjärde understryker lärarnas svar på enkät och i intervjuer, rektorernas utsagor i fokusgruppssamtal liksom våra observationer av samarbetet att lärledarna spelar en central roll som lokalt förankrade och ämneskompetenta drivkrafter i det pågående förbättringsarbetet. Deras funktion som mellanledare, det vill säga ledare på en nivå mellan skolledning och lärare med uppdrag att leda en process, framstår som helt avgörande för att långsiktigt organisera och hålla färdriktningen i det lokala, kollegiala utvecklingsarbetet.

För det femte påvisar intervju- och enkätsvar från samtliga deltagare i nätverket liksom våra observationer att den lokala skolorganisationen spelar en avgörande roll för förutsättningarna att stödja lärarnas undervisningsutveckling och för att så småningom kunna sprida kunskaper från projektet till andra lärare och/eller skolor än de som deltagit. Den prövade nätverksmodellen tycks åtminstone i idealfallet ge goda förutsättningar för ett långsiktigt hållbart samarbete mellan universitet och skolhuvudmän. Men behovet av förankring på flera nivåer i skolorganisationen och att man lyckas undvika en alltför omfattande personalomsättning (framför allt i skolledningen) framstår som kritiskt. Mer specifikt urskiljs tre faktorer som centrala för långsiktig hållbarhet i det slags nätverksmodell som prövats i den här studien, nämligen ett *teoretiskt-innehållsligt ramverk* för förbättringsarbetet, ett organisatoriskt-administrativt stöd från skolledningen samt ett *lokalt förankrat och ämneskunnigt processtöd* till de lärare som deltar.

Studiens kunskapsbidrag

Ett antal tidigare studier har visat att stöd till lärare i form av observation och återkoppling utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra signifikant till utvecklad undervisning och i några fall även till empiriskt observerbara effekter på elevers lärande (Allen et al., 2011; Cohen et al., 2016; Steinberg & Sartain, 2015; Wilkinson et al., 2017). Dessa studier har använt sig av olika slags observationsprotokoll, inklusive PLATO (Cohen et al., 2016). Andra studier har visat att videoinspelningar av klassrumssituationer är ett sätt för lärare och handledare att få gemensam åtkomst till en komplex yrkespraktik där man kan observera och

analysera undervisning tillsammans, flera gånger om det behövs, och koppla på teoretiska eller andra perspektiv och på det viset lägga grund för ett praktikbaserat lärande (Borko et al., 2017; Sherin, 2007; Walsh et al., 2020).

Vår studie innehåller ingen empirisk mätning av förändrad praktik och heller inte någon mätning av effekt på elevers lärande. Däremot har vi ingående undersökt interventionens effekter i form av hur lärare och elever själva beskriver att deras arbete i klassrummet påverkats. Ett specifikt kunskapsbidrag från studien består således i lärarnas nyanserade beskrivningar av hur återkopplingen och det kollegiala arbetet i projektet skärpt deras förmåga att analysera sin egen undervisning, och hjälpt dem att se styrkor och svagheter både i sin egen och i sina kollegors undervisning. Studien bidrar på det sättet med fördjupad kunskap om lärares upplevelse av återkopplingens betydelse samtidigt som den bekräftar tidigare forskning gällande värdet av videoinspelningar från klassrummet som underlag för ett självägt och praktikbaserat utvecklingsarbete (Gore et al., 2017; Kohen & Borko, 2022; Walsh et al., 2020).

Studien problematiserar också det kollegiala samarbetet och i synnerhet återkopplingsituationen. Att ge feedback till kollegor med utgångspunkt i en lektion man observerat är varken enkelt ur analytisk mening eller socialt neutralt och objektivt. Tvärtom är det en svårmanövrerad process där den som ger feedbacken måste formulera goda och kommunicerbara argument eller underlag för sin spegling av den observerade undervisningen och för den kritik som eventuellt ingår i feedbacken. Han eller hon måste också välja vilken del av allt det som observerats som ska förmedlas till läraren och när det ska ske. Lärledare måste ta hänsyn till lärarens tidigare erfarenheter liksom till hans eller hennes vana att motta den här sortens respons. Lärledaren måste också väga in psykologiska och yrkessociala aspekter och fråga sig: Vad är den här läraren redo att höra den här gången? Vad är hen redo att höra med tanke på det som just skett under lektionen/med tanke på den diskussion som förts i den lokala lärgruppen/med tanke på lärarens erfarenhet och ämneskunskaper? Den här studien har på flera sätt understrukt värdet av att ha forskningsbaserade kriterier att utgå från när man ger återkoppling. Lärarna upplever att återkopplingen blir saklig snarare än personlig och därigenom konstruktiv. Men studien visar också på behovet av anpassning till individuella förutsättningar, att det som lyfts i samtalet relaterar till lärarens ambitionsnivå, kompetens och till andra personliga omständigheter. Det är med andra ord många hänsyn som ska tas och allting väntas dessutom ske under en kort stund tillsammans, en stund som både lärledare och lärare vet att

rektorn skjutit till extra medel för att kunna genomföra och som de båda därför också har höga förväntningar på ska bli till ett värdefullt utbyte.

Enligt studien har lärarna ett högt förtroende för sin lärledare, men lärledarna vittnar själva om att återkopplingsituationen är krävande. Våra observationer visar också att lärledarna inte sällan, i synnerhet i början, är tämligen återhållsamma i sin återkoppling. Kanske beror det på att återkoppling som innebär kritik som regel kräver mer av den som ger återkopplingen. Det kräver att den som ger återkopplingen har mer på fötterna och kan understödja den med bättre argument. Är man något osäker på kvaliteten i den undervisning man observerat väljer man kanske hellre att formulera sig något mindre definitivt och helst mindre kritiskt. På så sätt undviker man att hamna i en socialt och professionellt laddad situation där en kollega upplever sig orättvist och negativt bedömd. Detta är aspekter av utvecklingsarbetet som vi menar att det är viktigt att ta hänsyn till om man ska ge en nyanserad bild av vilken potential observation och återkoppling kan ha som ett av skolan självägt instrument för undervisningsutveckling. En organisation som vill använda kollegiala observationer och återkoppling som grund för ett förbättringsarbete måste finna arbetsformer och utveckla tillitsfulla arbetsrelationer som innebär att kollegorna kan och törs vara varandras sakliga, kritiska vänner.

Tidigare forskning om kapacitetsbyggande i skolorganisationen och undervisningsutveckling i klassrummet visar också att en nätverksbaserad, småskalig och gradvis utveckling av undervisningen har många fördelar. Snarare än att leta efter generellt gångbara arbetsätt – något som många ser framför sig när det talas om evidensbaserade metoder i skolan – bör ett undersökande utvecklingsarbete i skolan pröva arbetsätt som låter sig anpassas till kontexten, och göra det iterativt, småskaligt och med respekt för det samtidiga beroendet mellan de unika klassrumsvillkoren och erfarenheter från tidigare försök i andra klassrum (Bryk et al., 2015; Capobianco, 2007; SOU 2018:19). Ett sådant hänsynstagande avser inte enbart det som är unikt i den enskilda lärarens klassrum eller den enskilda skolans resurser och förutsättningar, utan det gäller även de principer, rutiner och erfarenheter som definierar den lokala eller regionala utvecklingsorganisationen (Prøitz et al., 2022; Ryve et al., 2016; SOU 2018:19). I den här studien har vi försökt dra nytta av de resurser och organisatoriska förutsättningar som redan fanns på plats i den regionala skolutvecklingsorganisationen. Däremot har projektet inneburit att vi försökt introducera ett helt nytt verktyg för lärarnas utvecklingsarbete, nämligen PLATO. Detta för med sig en risk, eftersom verktyget i sig självt inte efterfrågats

av lärarna själva, utan är ett resultat av mångårig och storskalig forskning om undervisningskvalitet. Det finns därför inte någon garanti för att lärare som deltar i ett utvecklingsprojekt i en bestämd kontext med specifika styrkor och utvecklingsbehov ska uppleva PLATO-elementen som särskilt angelägna för just dem. Resultaten från studien visar ändå att i stort sett alla deltagare upplever PLATO som användbart för deras professionsutveckling. Vi bedömer att detta inte främst handlar om att de kvaliteter som formuleras i elementen är generellt giltiga i alla undervisningssituationer, utan att de är formulerade på ett sätt som är både öppet och specifikt på samma gång. Öppet nog för att vara tillämpligt i många olika undervisningssituationer, och specifikt nog för att kunna ge vägledning om kvalitativt bättre och sämre sätt att använda en viss strategi, exempelvis hur man ger återkoppling till elever på deras prestationer eller hur man leder en klassrumsdiskussion på ett sätt som ger elever förutsättningar att tänka själva och utmanar dem intellektuellt.

Utmaningar på organisationsnivå

Ur organisationssynpunkt framgår det av studiens resultat att en väl förankrad och långvarig samverkan mellan universitetet och skolorganisationerna är ett minst sagt komplicerat företag. Å ena sidan innebär lärledarens roll att skolan (eller förvaltningen) har en avsatt resurs för att leda arbetet, vilket av rektorerna upplevs fungera mycket bra. Det innebär att lärarna kan, med rektorernas ord, ”äga processen”, och att rektor istället kan ägna sig åt att skapa förutsättningar för utvecklingsarbetet i form av tid, resurser och legitimitet inom organisationen. Å andra sidan finns en risk att rektorerna helt överlåter ledningen av processen till RUC och/eller till lärledarna. Detta är inte nödvändigtvis optimalt i ett hållbarhetsperspektiv om det innebär att rektor därmed inte fortsätter agera som den stödjande och deltagande framgångsfaktor för långsiktigt hållbart skolutvecklingsarbete som både den här studien och tidigare studier visar att rektor kan och bör vara. Vidare innebär beslutsstrukturen för hela ULF-satsningen att den tidsmässiga samordningen av beslut och genomförande inte blir optimal ur allas perspektiv. Genomförandet av LISA-projektet bygger på en överenskommelse som träffats på organisationsnivå där beslut om projektets inriktning och finansiering tagits på chefsnivå inom universitetet och deltagande skolhuvudmän. Den långa förankringsprocessen på organisationsnivå, som avsåg att skapa goda förutsättningar för skolorna att delta i projektet, inte minst god framförhållning i tid både för lärare och rektorer, resulterade ändå i att några av rektorerna kände sig överrumplade. I ett av fokusgruppssamtalen säger en rektor

att projektet som sådant kom fel i ”ett årshjul i hur en skola ser ut” (Rektor D, Fok.sam 3). Förutsättningarna för skolan att i ett givet läge frigöra personella resurser, tid och pengar till långsiktigt utvecklingsarbete kan alltså skapa problem.

Vidare uppgav flera av lärarna som hoppade av projektet organisatoriska förändringar som skäl. Det kunde förvisso handla om att de fått nya uppdrag inom tjänsten som inte lät sig förenas med deltagande i LISA-PLOT, men det kunde också handla om parallellt pågående utvecklingsåtgärder eller åtaganden vid sidan om undervisningen som tog mer tid än de först hade räknat med. På det här viset blir ett samverkansprojekt mellan forskare och lärare, även om det förankrats och avtalats på hög nivå och förberetts under lång tid, sårbart även för mindre organisationsförändringar i skolan. Ser man enbart till skolans inre arbete är byten mellan projekt, personal och arbetsuppgifter en naturlig del av verksamheten. Sådan ser dess verklighet ut och i ett renodlat skolutvecklingsperspektiv behöver det inte vara ett problem. Men i ett samverkansprojekt där det samtidigt pågår praktikutvecklande forskning och där det finns behov av att samla data för att kunna dra vetenskapligt hållbara slutsatser innebär sådana avhopp och organisationsförändringar problem. En lärare som hoppar av fyra månader in i en tolv månader lång forskningsstudie kan till exempel inte ersättas med en ny lärare som missat de första fyra månaderna. Flera sådana avhopp innebär att studien försvagas genom ett mindre dataunderlag, det pågående utvecklingsarbetet på skolan försvagas och tid och resurser i form av långa förberedelser har därmed förbrukats i onödan. Likaså vittnar samtalen med rektorerna om att ständiga byten av rektorer på skolan gör att skolorganisationen får svårt att hantera långsiktiga åtaganden som inte är del av den dagliga kärnverksamheten. Lärledarna lyfts av rektorerna fram som en värdefull resurs, som kan bidra till att vidmakthålla denna långsiktighet och stå för kontinuitet ifråga om pågående utvecklingsåtgärder, men eftersom lärledare inte är involverade i beslut om lärares tjänstefördelning eller hur skolans resurser ska användas har de endast en begränsad möjlighet att konkret påverka situationen.

LISA-PLOT i kommunernas egen regi

Efter studiens slut startade två av de deltagande kommunerna upp professionsutveckling i egen regi för nya grupper av lärare med utgångspunkt i LISA-PLOT och PLATO-elementen. Att detta skedde kan tas som en indikation på att lärarna och skolorganisationen upplevt att både professionsutvecklingsmodellen och det teoretiska verktyget var sådana att de möjliggjorde ett lärardrivet utvecklingsarbete som är anpassningsbart för lärare på olika skolor och med olika utmaningar

i sitt klassrum. I den ena kommunen var det förvaltningen genom lärledaren i LISA-PLOT tillsammans med skolchefen och rektorerna som tog initiativ till den fortsatta satsningen. I den andra kommunen var det lärledaren som tog initiativet och med stöd av en rektor drev frågan i rektorsgruppen. I den första av de två kommunerna pågick projektet under ett läsår med sex lärare, som efteråt var mycket nöjda. Man diskuterar nu en eventuell fortsättning. I den andra kommunen har satsningen drivits av lärledaren tillsammans med en av de lärare som deltog i LISA-PLOT och som också är förstelärare i svenska. Projektet introducerades först för ett sjuttioal lärare i kommunen från olika stadier och ämnen och därefter har tolv lärare deltagit i satsningen. De har observerats i klassrummet och gett feedback till varandra utifrån några av PLATO-elementen under ett läsår. Läsåret 20022/2023 fortsätter satsningen med nio nya lärare. Intressant att notera är att medan LISA-PLOT genomfördes med i huvudsak lärare från högstadiet har de två uppföljande satsningarna i huvudsak involverat lärare på lågstadiet. Detta kan eventuellt vittna om skilda förutsättningar för att genomföra, eller olika grad av efterfrågan på, professionsutveckling av det här slaget i olika delar av skolorganisationen, men det kan också vittna om den breda applicerbarheten i utvecklingsmodellen och de valda undervisningsaspekterna.

Avslutande kommentarer

Vilka svar lämnar studien på den övergripande frågan om potential och långsiktig hållbarhet i den prövade samarbetsmodellen? Till skillnad från flera tidigare studier där man använt lektionsobservationer och återkoppling till läraren som utvecklingsmodell byggde det här projektet på ett ämnesdidaktiskt nätverk med ett flertal aktiviteter och kompetenser som samverkade över längre tid. Fördelen med en sådan konstruktion är att fler röster och erfarenheter hjälps åt för att analysera och tolka både det teoretiska verktyget och de observerade undervisningssekvenserna. Likaså har projektet gett deltagarna möjlighet att vända tillbaka till frågeställningar och problem i ljuset av nya erfarenheter och med stöd av fler kollegors perspektiv. Dessa inslag bedömer vi varit mycket betydelsefulla både för den kollektiva och den individuella lärprocessen bland deltagarna. Varken det enskilda forskningsprojektet eller ULF som helhet syftar till att åstadkomma förändringar av enskilda praktiker eller hos enskilda pedagoger. Tvärtom vill projektet bidra till en systemförändring och uppmuntra till långsiktigt, kollegialt och forskningsbaserat förbättringsarbete i skolan. LISA-PLOT visar att en ämnesdidaktiskt nätverksbaserad modell för ett sådant förbättringsarbete kan vara en framkomlig väg.

I enlighet med ULF-verksamhetens grundtanke har LISA-PLOT dragit nytta av redan existerande resurser för samverkan inom akademi och skola, genom att använda nätverkssamarbetet inom RUC och de kommunbaserade språk-, läs- och skrivutvecklarna som ryggrad för projektets genomförande. Genom att formulera målsättningar för samverkansmodellen, metoder för arbetet och teoretiska och empiriska argument för måluppfyllelse har vi i tillägg till den existerande infrastrukturen för samverkan etablerat med Van den Akkers (2010) ord ett antal designprinciper för att vägleda arbetet. De existerande samverkansstrukturerna har varit avgörande för att kunna genomföra projektet, men designprinciperna (målsättningar, metoder och teoretiska och empiriska argument) ger satsningen en inriktning, etablerar en forskningsförankring och erbjuder metoder för att utvärdera hur väl samverkansmodellen fungerar.

Eftersom både forskningsprojekt och samverkansprojekt är tidsbegränsade och endast inkluderar ett begränsat antal lärare är det av stort värde om den metod för undervisningsutveckling som prövas i ett ULF-projekt kan övertas som en av lärarna eller skolorganisationen självägd utvecklingsmodell och spridas vidare genom professionella gemenskaper och nätverk (jfr Gibbons, 1994). Att observera sin kollega under en lektion och ge återkoppling är i grunden en enkel och för skolan relativt billig form av kompetensutveckling. Den är heller inte på något sätt ovanlig. Vad vi har tillfört i LISA-PLOT är forskningsbaserade kriterier som gemensam utgångspunkt för observationerna, en arbetsmodell för att ge en kollegial och långsiktig ram åt observationerna och återkopplingen samt en idé om ett ämnesdidaktiskt nätverkssamarbete som inkluderar flera olika kompetenser med gemensam bas i en specifik ämneskunskap. Med stöd i resultaten som presenterats ovan menar vi att denna modell erbjuder goda möjligheter att stödja lärares långsiktiga undervisningsutveckling.

REFERENSER

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034–1037.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17, 585–600.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (ss. 19–37). The Guilford Press.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tønder, A. H. (2015). *Local drivers for improvement capacity: Six types of school organisations*. Springer.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4), 153–174.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33, 3–15.
- Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S. ... Villa, A. M. (2017). The role of video-based discussion in model for preparing professional development leaders. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1–15.
- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167.
- Brownfield, K., & Wilkinson, I. A. G. (2018). Examining the impact of scaffolding on literacy learning: A critical examination of research and guidelines to advance inquiry. *International Journal of Educational Research*, 90, 177–190.
- Bruce, C. D., Flynn, T., & Stagg-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433–452.

- Bryk, A., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Forskning om lärande och undervisning*, 5, 64–79.
- Capobianco, B. M. (2007). Science teachers' attempts at integrating feminist pedagogy through collaborative action research. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 1–32.
- Cohen, J., Schuldt, L. C., Brown, L., & Grossman, P. (2016). Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices. *Teachers College Record*, 118(11), 1–36.
- Colbert, J., Brown, R., Choi, S., & Thomas, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 135–154.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the Professional Learning Community: Eight themes from research on principals' perceptions of Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 90, 1–22.
- Crosson, A. C., Boston, M., Levison, A., Matsumura, L. C., Resnick, L. B., Kim Wolf, M., & Junker, B. W. (2006). *Beyond summative evaluation: The instructional quality assessment as a professional development tool*. CSE Report 691, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). University of Los Angeles.
- Crowther, F., & Boyne, K. (2016). *Energising teaching: The power of your unique pedagogical gift*. ACER Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support

- professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221–258.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of teacher education*, 1(60), 8–19.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395–416.
- Ekholm, M. (1989). *Lärares fortbildning och skolutveckling*. Nordic Council of Ministers.
- Ekholm, M., & Fransson, A. (1988). *Skolans socialpsykologi*. Rabén & Sjögren.
- Feygin A., Nolan L., Hickling A., & Friedman L. (2020). *Evidence for Networked Improvement Communities. A systematic review of the literature*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/NIC-Systematic-Review-Report-123019-Jan-2020.pdf>
- Fjortoft, H. (2018). Å tenke sammen om undervisning. Utvikling av en intervensjon for læreres læring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1–19.
- Forssten Seiser, A. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5), 791–806.
- Forssten Seiser, A., & Portfelt, I. (2022) Critical aspects to consider when establishing collaboration between school leaders and researchers: two cases from Sweden. *Educational Action Research*. (online publ.) <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2110137>
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: SAGE.
- Gore, J.M., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017).

- Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526.
- Grossman, P. (2015). *Protocol for Language Arts Teaching observations (PLATO 5.0)*. Stanford University. <http://platorubric.stanford.edu/index.html>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*. 119(3), 445–470.
- Haertel, B. E. H. (2013). *Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores*. William H. Angoff memorial lecture series. Educational Testing Service.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Leading educational change and improvement at scale: Some inconvenient truths about system performance. *International Journal of Educational Leadership in Education*, 20(5), 632–641.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487.
- Holmes, K., Clement, J., & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270–283.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement* 25(2), 257–281.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1–9.
- Jarl, M., Bossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skoframgång*. Natur & Kultur.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Sotelo, F. L., & Stigler, J. W. (2010). Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 6(1–2), 172–181.
- Kohen, Z. & Borko, H. (2022). Classroom discourse in mathematics lessons: the effect of a hybrid practice-based professional development program. *Professional Development in Education*, 48(4), 576–593.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361–386.
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 60, 434–443.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Studentlitteratur.
- Miles, M.B. (1965). Changes during and following laboratory training: A clinical-experimental study. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 1(3), 215–242.
- Nihlfors, E. (2020). *ULF-spaning nr 6 – etiska frågor*. Hämtad 2022-01-31 från: https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-1_3-k_ulf-spaning-6_etik.pdf
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™*: Manual K-3. Paul H Brookes Publishing.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90.
- Priestley M. (2011) Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23.
- Prøitz, T. S., Ryye, E., Borgen, J. S., Barstad, K., Afdal, H., Mausestaden, S., & Aasen, P. (2022). *Utbildning, lärande, forskning: Slutrapport från en utvärderingsstudie av ULF-försöksverksamhet*. Skriftserien nr. 87. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Ryve, A., Hemmi, K., & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Santagata, R., Kersting, N., Givven, K. B., & Stigler, J. W. (2010). Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 1–24.
- Senden, B., Nielsen, T., & Blömeke, S. (2021). Instructional quality: A review of conceptualizations, measurement approaches, and research findings. I K. Klette, M. Blikstad-Balas & M. Tengberg (red.) *Ways of analyzing teaching quality: Potentials and pitfalls* (ss. 140–172). Universitetsforlaget.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video

- clubs. I R. Goldman, et al., (red.). *Video research in the learning sciences* (ss. 383–390). Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 22). Skolverket.
- Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2012). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), 629–645.
- Sparks, D. (2004). The looming danger of a two-tiered professional development system. *Phi Delta Kappan*, 86(4), 304–308.
- SOU 2018:19 *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av Utredningen om praktiktäna skolforskning i samverkan. Utbildningsdepartementet.
- Steinberg, M. P., & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project. *Education Finance and Policy*, 10(4), 535–572.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *The American Economic Review*, 102(7), 3628–3651.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37.
- Tengberg, M. (red.) (2022). *Undervisningskvalitet i svenska klassrum*. Studentlitteratur.
- Tengberg, M., van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2022). The quality of instruction in Swedish lower secondary language arts and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760–777.
- Tengberg, M., & Wejrums, M. (2021). Observation och återkoppling med fokus på utvecklade undervisning: Professionsutveckling med hjälp av PLATO. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–22.
- Utbildningsdepartementet (2017). Uppdrag om försöksverksamhet med praktiktäna forskning. Regeringsbeslut U2015/03573/UH, U2017/01129/UH 2017-03-09. Utbildningsdepartementet.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. I J.

- van den Akker et al. (red.), *Design approaches and tools in education and training* (ss. 1–14). Kluwer Academic.
- 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, 80–91.
- Vetenskapsrådet (2015). *Att forskningsbasera skolan – en analys av utbildningspolitiska frågeställningar och initiativ över en 20 års period*. Vetenskapsrådets rapporter.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, M., Matsumura, L. C., Zook-Howell, D., Correnti, R., & Bickel, D. D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1–14.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M-Y., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65–82.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Den här rapporten redogör för forsknings- och utvecklingsprojektet *Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observations of Teaching (LISA PLOT)* som genomfördes under två år i samarbete mellan Karlstads universitet, Regionalt Utvecklingscentrum i Värmland, Eda kommun, Karlskoga kommun, Karlstads kommun och Kils kommun. Projektet var en del av försöksverksamheten ULF (Utbildning, Lärande, Forskning) som syftar till att pröva och utveckla modeller för långsiktigt hållbar samverkan mellan universitet och skolhuvudmän. I LISA-PLOT undersöks också specifikt om kollegial observation och återkoppling samt gruppreflexion utifrån forskningsbaserade kriterier kan bidra till utveckling av svensklärares läsundervisning. I rapporten diskuteras både effekter på undervisningen och villkor i organisationen för att få till stånd ett fungerande och långsiktigt hållbart utvecklingsarbete.