



Utvärdering av Läslyftet

Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets
genomförande och effekter i olika skolformer

Sara Carlbaum, Anders Hanberger, Eva Andersson, Astrid Roe, Michael Tengberg,
Katarina Kärnebro



Umeå Centre for Evaluation Research
Evaluation Report, September 2019

Umeå Centre for Evaluation Research
Umeå University, Sweden

ISSN 1403-8056
ISBN 978-91-7855-150-7

© UCER, Sara Carlbaum, Anders Hanberger, Eva Andersson, Astrid Roe, Michael Tengberg och Katarina Kärnebro

Förord

Föreliggande slutrapport av Läslyftet baseras på 13 delrapporter som presenterats inom ramen för den nationella utvärderingen av Läslyftet. Utvärderingen, som genomförts på uppdrag av Skolverket, har undersökt genomförandet, avtryck och effekter av Läslyftet på bland annat lärares och förskolepersonals insikter och undervisning i språk-, läs- och skrivutveckling, samt effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen. Utvärderingen har genomförts av en grupp forskare vid Centrum för utvärderingsforskning (UCER), Umeå universitet, tillsammans med forskare vid Göteborgs, Karlstads och Oslo universitet. Utvärderingen omfattar Läslyftets genomförande och effekter från starten läsåret 2015/16 till och med läsåret 2017/18.

Kort information om utvärderingen finns på länken nedan där också slutrapporten och delrapporterna kan laddas ner:

<https://www.umu.se/forskning/projekt/utvarderingen-av-laslyftets-huvudomgang/>

Umeå, september 2019

Anders Hanberger, anders.hanberger@umu.se

Projektleddare för utvärderingen, UCER, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet

Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	6
1. Inledning	7
1.1 Problembilden	7
1.2 Om Läslyftet	8
1.3 Om utvärderingen	9
1.4 Läsanvisning	10
2. Utvärderingens syfte, upplägg och material	11
2.1 Syfte och frågor	11
2.2. Utvärderingsmodell och utgångspunkter	11
2.3 Metod och material	13
2.4 Samlade analyser och slutrapportens resultatredovisning	21
3. Läslyftets bakgrund och förutsättningar	22
3.1 Statens intentioner med Läslyftet	22
3.2 Statens stöd	24
3.3 Modulernas innehåll, fokus och potentiella effekter	25
3.4. Läslyftets utbredning med statsbidrag	31
4. Erfarenheter av Läslyftets genomförande och processer	34
4.1 Erfarenheter av Skolverkets stöd	34
4.2 Läslyftet har organiserats på olika sätt hos huvudmän och enheter	40
4.3 Erfarenheter av ledningens stöd och delaktighet	41
4.4 Erfarenheter av handledningsprocesser och kollegialt lärande under genomförandet	45
4.5. Erfarenheter av Läslyftet i skolans och förskolans vardag	49
5. Effekter av Läslyftet	53
5.1 Läslyftet har sammantaget varit bra enligt målgrupperna	53
5.2. Läslyftet bidrog till effekter på insikter och kunskaper	54
5.3 Läslyftet bidrog till en del effekter på undervisning och interaktionen mellan lärare/förskolepersonal och elever/barn	56
5.4 Läslyftet bidrog till begränsade effekter på elevers/barns språk-, läs- och skrivutveckling	59
5.5 Effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen	61
5.6 Spin-off-effekter, undanträngningseffekter och andra effekter	67
5.7 Faktorer som påverkat Läslyftets effekter – en sammanfattning	69
5.8 Tolkning av resultaten	71
6. Slutsatser och rekommendationer	85
6.1. Slutsatser	85
6.2 Rekommendationer	89
Referenser	94

Bilaga 1: Viktiga händelser i Läslyftet	95
Bilaga 2. Skolverkets beskrivning av viktiga vägval i Läslyftet.....	96
Bilaga 3. Delrapporter	104
Bilaga 4. Utvärderingens effektanalys.....	106
Bilaga 5. Läslyftets programteori.....	107
Bilaga 6. Moduler i Läslyftet	110

Sammanfattning

Utvärderingen av Läslyftet har gjorts på uppdrag av Skolverket i syfte att ta fram kunskap som möjliggör förbättringar som kan vara till nytta i genomförandet av liknande satsningar. Elektroniska enkäter och intervjuer har använts för att undersöka målgruppernas (huvudmäns, rektorers/förskolechefer, handledares och lärares/förskollärares och annan pedagogisk personals) erfarenheter av Läslyftets processer och effekter. Observationer har också genomförts av läslyftsträffar och undervisning. Datainsamlingen har skett vid olika tidpunkter från 2016 till 2019 då det funnits olika antal moduler att välja på. Slutsatser om effekter på undervisning och elever/barn baseras på lärares/förskollärares och annan pedagogisk personals, och handledares iakttagelser och bedömningar.

Resultaten visar att Läslyftet har varit en uppskattad kompetensutveckling där en majoritet av huvudmännen, rektorerna/förskolecheferna, handledarna och lärarna/förskolepersonalen bedömt Läslyftet som "mycket bra" eller "ganska bra". Den mest positiva målgruppen är handledarna medan den minst positiva målgruppen är gymnasielärarna. En mycket liten andel av lärarna i grund- och gymnasieskolan bedömde Läslyftet som dåligt eller mycket dåligt. Utvärderingens övergripande slutsats är att *Läslyftet har varit en relativt lyckad kompetensutvecklingssatsning, dock har flera högt ställda mål inte uppfyllts. Läslyftet har främst bidragit till att lärare och förskolepersonal fått nya insikter och kunskaper om språk-, läs- och skrivutveckling som de till en del använt till att utveckla undervisningen. Värdet, avtryck och effekter av Läslyftet skiljer sig mellan skolformer och lärarkategorier.*

Läslyftet har inte uppfyllt eller bara delvis uppfyllt en del av de högt ställda målen: att förbättra alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor och skolresultat, att det ska finnas strukturer som stödjer handledare och lärare i fortsatt samarbete och kollegialt lärande, samt att undervisnings- och fortbildningskulturen kännetecknas av att lärare tillsammans kontinuerligt utvecklar och sprider fungerande undervisningsmetoder till varandra. Läslyftet har främst stärkt undervisningen i läsförståelse och ord/begreppsförståelse, vilket bidragit till att utveckla interaktionen med eleverna/barnen om olika texter och till att eleverna/barnen har fått ett ökat intresse för texter, läsning och deltar i samtal mer än tidigare. Effekterna på elevernas/barnens språk-, läs- och skrivutveckling är enligt lärare/förskolepersonal begränsade (slutsats 1).

Resultaten visar att det i stort sett är samma förutsättningar och faktorer som bidragit till olika positiva effekter av Läslyftet. Det är framförallt möjligheten att tillsammans kunna arbeta på ett strukturerat sätt med språk-, läs- och skrivutveckling omkring ett material som de flesta uppfattar som stimulerande, som bidrar till att förklara effekter av Läslyftet. Det som främst bidragit till nya kunskaper och insikter, utveckling av undervisningen, elevernas/barnens intresse och språk- och läsförmågor är: modulerna, lärares och förskolepersonals motivation, tid för genomförandet, väl fungerande kollegiala samtal, aktiva handledare och förskolechefer/rektorer, samt om undervisningskulturen före Läslyftet var kollektivt inriktad (slutsats 2). Resultaten visar också att flera önskade effekter avtar med tiden: Läslyftet uppvisar kvarstående effekter på lärares undervisning och på undervisnings- och fortbildningskulturen men effekterna har minskat ett och ett halvt år efter deltagandet. Lärares insikter och kunskaper från Läslyftet beaktas till en del i undervisningen, när de samtalar och samverkar med kollegor om språk-, läs- och skrivutveckling och i deras interaktion med elever (slutsats 3).

Utvärderingen lämnar också fyra rekommendationer (se avsnitt 6.2) om hur Läslyftet kan utvecklas vidare och vad som bör beaktas i framtida satsningar.

1. Inledning

Läslýftet är en pågående kompetensutvecklingssatsning¹ för att stärka lärares och förskolepersonals kollegiala lärande och förbättra elevers språk-, läs- och skrivförmågor och barns språkutveckling. Den främsta målgruppen för Läslýftet är lärare i grundskola (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer) och gymnasieskola (inklusive gymnasiesärskola) förskollärare och annan pedagogisk personal och skolbibliotekarier. Huvudmän och rektorer är också målgrupper, vars uppgift är att stödja genomförandet av Läslýftet. Med lärare avses i rapporten deltagare i Läslýftet från grund- och gymnasieskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer) som inte varit handledare, och inkluderar även skolbibliotekarier. Förskolepersonal inkluderar förskollärare och annan pedagogisk personal. Med deltagare avses lärare, förskolepersonal, handledare, huvudmän, förskolechefer och rektorer.

I rapporten sammanfattas den nationella utvärdering av Läslýftet som Centrum för utvärderingsforskning, Umeå universitet, genomfört på Skolverkets uppdrag. Utvärderingen, som fokuserar på Läslýftets genomförande och effekter, har genomförts av en grupp forskare från Umeå, Göteborgs, Karlstads och Oslo universitet. Utvärderingen omfattar Läslýftets genomförande från starten läsåret 2015/16 till och med läsåret 2017/18.

Förutom den utvärdering som presenteras i denna rapport utvärderar Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) Läslýftets effekter på elevers läsförståelse och skrivförmåga i svenska framförallt utifrån hur de presterar på nationella prov (www.ifau.se).

1.1 Problembilden

I december 2013 initierade den dåvarande regeringen Läslýftet genom att ge Skolverket i uppdrag att utveckla kompetensutvecklingssatsningen. Bakgrunden till satsningen var att svenska elevers läsförståelse successivt sjunkit och regeringen bedömde att många elever skulle behöva förbättra läsförståelsen för att klara kunskapskraven i alla grundskolans ämnen och kunna lyckas med fortsatta studier (Regeringsuppdraget 2013, sid 1). Läslýftet borde enligt regeringen stödja "såväl den tidiga som den mer komplexa och språkligt avancerade läsförståelsen och läsfärdigheten" (ibid, sid 1). Att kunna läsa och skriva framhölls också som grundläggande för att lyckas på arbetsmarknaden och för att kunna vara en aktiv samhällsmedborgare. Regeringen underströk att insatser för att förbättra elevers läsförståelse borde sättas in tidigt med hänvisning till att det finns starkt forskningsstöd för att stöd i tidiga år har störst effekt. Ett ytterligare argument som framfördes var att tidiga insatser ökar "skolans möjlighet att bryta kopplingen mellan elevernas resultat i bland annat läsförståelse och föräldrarnas utbildningsnivå" (ibid, sid 4). I problembeskrivningen hänvisades också till de internationella undersökningarna PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) där svenska elevers läsförmåga successivt försämrats under 2000-talet. År 2009 hade svenska 15-åringars läsförståelse sjunkit till en internationellt genomsnittlig nivå och nästan 20 procent av de svenska eleverna nådde inte upp till basnivån i läsförståelse som enligt OECD är en kunskapsnivå som ses som grundläggande för fortsatt lärande. Regeringen motiverade också

¹ I rapporten används Läslýftet, kompetensutvecklingssatsningen, satsningen, fortbildningen och programmet omväxlande.

behovet av Läslyftet med hänvisning till Skolinspektionens temagranskningar av läsning, som bland annat uppmärksammat att eleverna i årskurserna 7–9 inte får tillräckligt med hjälp från lärarna med att bearbeta, analysera och förstå texter. Vidare påpekades att eleverna i årskurserna 4–6 inte får reflektera tillräckligt över de texter som de har läst tillsammans med andra elever och lärarna. Skolinspektionen framförde att många lärare borde lära sig mer om läsprocessen och skolorna behöver bli bättre på att sprida kunskap mellan olika lärare (ibid, sid 5).

1.2 Om Läslyftet

I uppdraget angavs att Läslyftet skulle erbjudas huvudmännen i grundskolan² (inklusive förskoleklassen och motsvarande skolformer) och gymnasieskolan³ (inklusive gymnasiesärskolan) under perioden 2015-2018 och att satsningen skulle inledas med en utvärderingsomgång under läsåret 2014-2015 vilket också skedde. År 2016 fick Skolverket ett tilläggsuppdrag där Läslyftet utvidgades till att också omfatta statsbidrag för förskollärare och skolbibliotekarier från och med läsåret 2017/18 (Regeringsuppdraget 2016). Bilaga 1 sammanfattar viktiga händelser i Läslyftet till och med läsåret 2018/19 då slutrapporten för utvärderingen av Läslyftet skrevs.

Det bör framhållas att Läslyftets innehåll inte är detsamma för de som deltog under tidigare år och de som deltagit senare verksamhetsår. Läslyftet har byggts ut successivt (se bilaga 1) genom att nya moduler tillkommit och en del reviderats. I bilaga 2 beskrivs och motiveras den successiva utbyggnaden och gjorda revideringar i Skolverkets dokument "Viktiga vägval i Läslyftet". En del förändringar har delvis motiverats utifrån resultat från utvärderingen. Under det första läsåret, 2015/16, omfattade Läslyftet statsbidrag för handledare, 11 handledarutbildningar, konferenser för rektorer, förskolechefer och handledare, samt 10 moduler för grundskolan, två moduler för grundsärskolan och en för Läslyftet i förskolan. Läsåret 2018/19 omfattade Läslyftet statsbidrag för handledare, närmare 20 handledarutbildningar, konferenser riktade till rektorer och förskolechefer, samt ett 40-tal moduler som fanns öppet tillgängliga på Skolverkets lärportal⁴. Kompetensutvecklingsmodellen som används i Läslyftet är densamma som används i Matematiklyftet där handledare stödjer lärare att tillsammans arbeta efter en strukturerad arbetsmodell. Modellen består av moduler med åtta delar som var och en omfattar fyra moment (individuell förberedelse, kollegialt arbete, undervisningsaktivitet och gemensam uppföljning). Att delta i Läslyftet med statsbidrag innebär att handledare erbjuds att genomgå en handledarutbildning och får tid att handleda i Läslyftet. Rektorer frigör tid för lärare att kunna arbeta tillsammans med två moduler (med åtta delar vardera) under ett läsår och förskolechefer frigör tid för förskolepersonal att kunna arbeta med en modul (med fyra delar) under ett verksamhetsår. Rektorer och förskolechefer erbjuds konferenser där de bland annat får råd om hur de kan stödja genomförandet.

Läslyftet inleddes som nämnts med en utvärderingsomgång för att finslipa och förbättra Läslyftet inför genomförandet av huvudomgången. 29 grundskolor deltog i utvärderingen. Under utvärderingen fanns endast en handledarutbildning och en modul, *Samtal om text*. En utvärdering gjordes av utvärderingsomgången som visade att Läslyftet fyllde ett behov och uppfattades

² I grundskolan inkluderas hädanefter i rapporten även förskoleklassen och motsvarande skolformer grundsärskolan, sameskolan och specialskolan om inte annat anges.

³ I gymnasieskolan inkluderas hädanefter i rapporten även gymnasiesärskolan om inte annat anges.

⁴ <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>

ändamålsenligt av målgrupperna (huvudmän, rektorer, handledare och lärare) och att det i stort fungerade bra (Carlbaum, Andersson, Hanberger och Lundström, 2015). Det framkom dock en del utmaningar, framförallt behövde lärare få tillräckligt med tid till att arbeta med modulerna vilket inte var fallet på vissa skolor och många upplevde också att tempot var för högt. Utvärderingen lämnade förslag på hur tidsfrågan och andra utmaningar kunde hanteras och den uppmärksammade också vissa tänkbara konsekvenser med den planerade utbyggnaden av Läslyftet. Eftersom tiden mellan utprövnings- och huvudomgången var kort kunde inte några större ändringar göras inför huvudomgången om så hade önskats.

Samtidigt med Läslyftet genomfördes också andra satsningar av Skolverket med samma målgrupper och med delvis samma mål, att främja kollegialt lärande och förbättra skolors och elevers skolresultat. Matematiklyftet var en föregångare till Läslyftet som många skolor deltagit i där samma kompetensutvecklingsmodell använts och som även pågick parallellt med Läslyftet under det första läsåret. Statsbidrag har även kunnat sökas för Specialpedagogik för lärande som också bygger på samma kompetensutvecklingsmodell. På Skolverkets lärportal finns även moduler inom andra områden som bygger på samma kompetensutvecklingsmodell. Läslyftet föregicks av och/eller genomfördes också parallellt med andra satsningar på språk-, läs- och skrivutveckling som drivs av andra aktörer än Skolverket (både privata och offentliga) så som "Språk i alla ämnen", "En läsande klass" och SKUA (Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt).

1.3 Om utvärderingen

Utvärderingen av huvudomgången har gjorts på uppdrag av Skolverket och inleddes hösten 2015. Datainsamlingen, som främst omfattar elektroniska enkäter och intervjuer med huvudmän, rektorer/förskolechefer, handledare och lärare/förskolepersonal, har gjorts vid olika tidpunkter då det har funnits olika antal moduler tillgängliga. De analyser och slutsatser som presenterats om Läslyftets moduler och hur Läslyftet fungerat i olika skolformer bygger därmed på olika underlag. I föreliggande slutrapport används allt insamlat material och de 13 delrapporterna (bilaga 3) i analysen av Läslyftets avtryck och effekter.⁵ Det bör framhållas att effekter på undervisning och elevers språk-, läs- och skrivförmågor respektive barns språkutveckling baseras på lärares respektive förskolepersonals iakttagelser av upplevda effekter. Utvärderingens upplägg, material och analyser beskrivs närmare i kapitel 2.

Utvärderarna⁶ har också haft en referensgrupp⁷ kopplad till utvärderingen som lämnat synpunkter på utvärderingens upplägg och genomförande, samt på en del rapportutkast. En dialog har också förts med Skolverket under genomförandet av utvärderingen där behov av förändringar i utvärderingen diskuterats och förankrats. Dialogen har förts i samband med referensgruppsmöten, vid möten med Skolverket och kring rapportutkast. En tidig version av utkastet till slutrapport har också lästs och kommenterats av en extern läsare.⁸ De synpunkter

⁵ I delrapporterna presenteras fördjupade analyser av Läslyftets moduler, hur Läslyftet genomförts och vilka effekter det haft i olika skolformer.

⁶ Anders Hanberger (projektledare), Sara Carlbaum och Katarina Kärnebro, (Umeå universitet), Eva Andersson, (Göteborgs universitet), Michael Tengberg, (Karlstad universitet) och Astrid Roe, (Oslo universitet).

⁷ Elisabeth Arnbak (Århus universitet), Ulf Fredriksson (Stockholms universitet), Eva Lindgren (Umeå universitet) och Anna Slotte (Helsingfors universitet).

⁸ Maria Jarl, (Göteborgs universitet)

som utvärderarna har fått från olika håll och som bedömts som möjliga och rimliga att beakta utifrån utvärderingens upplägg, uppdrag och oberoende har också beaktats.

1.4 Läsanvisning

Rapporten fortsätter i kapitel 2 med att presentera utvärderingens syfte, frågor, upplägg och material. I de kommande kapitlen behandlas Läslyftets bakgrund och förutsättningar (kapitel 3), genomförande och processer (kapitel 4), samt effekter (kapitel 5). I det avslutande kapitlet (kapitel 6) dras slutsatser om Läslyftets avtryck och effekter. Här presenteras också utvärderingens rekommendationer.

2. Utvärderingens syfte, upplägg och material

I detta kapitel redogörs för utvärderingens syfte och frågor, samt den utvärderingsmodell som använts. Därefter presenteras vilka datainsamlingsmetoder som har använts och det samlade material som utvärderingen baseras på. Avslutningsvis beskrivs hur den samlade analysen och resultatredovisningen görs i slutrapporten.

2.1 Syfte och frågor

Utvärderingens syfte är att generera kunskap som möjliggör förbättringar av Läslyftet och som kan vara till nytta för Skolverket och för huvudmän i genomförandet av liknande satsningar. Detta syfte ska nås genom att undersöka om Läslyftet har lett till önskade effekter⁹ och söka förklaringar till resultaten. Förklaringar till resultaten söks i olika förutsättningar och Läslyftets genomförande och processer. Utvärderingen söker svar på följande tre frågeställningar:

1. I vilken mån och hur förändrar Läslyftet lärarnas och förskolepersonalens undervisning med avseende på läs- och skrivprocesser? (Hur) har interaktionen lärare-elev respektive förskolepersonal-barn förändrats genom Läslyftet? Har lärare och förskolepersonal sett effekter på barns/elevs språk-, läs- och skrivutveckling och lärande? Vilka?
2. I vilken mån och hur kan observerade förändringar i undervisningen knytas till
 - a. olika delar av innehållet i Läslyftets fortbildningsmaterial?
 - b. det kollegiala lärande som organiseras inom ramen för Läslyftet och de handledarroller som uppstår inom ramen för denna samverkan?
 - c. innehållet i handledarutbildningen?
 - d. relevanta aspekter av Läslyftets förutsättningar och genomförande?
3. På längre sikt: Vilka avtryck lämnar Läslyftet efter att det avslutats på kollegialt lärande och undervisning? Vilket stöd från Skolverket behövs för att Läslyftets fortbildningsmaterial ska kunna fortsätta att användas efter deltagandet i Läslyftet?

2.2. Utvärderingsmodell och utgångspunkter

Utvärderingen har utformats med utgångspunkt i Skolverkets uppdragsbeskrivning (Skolverket 2015) och i dialog med Skolverket (se 1.3). Utvärderingsfrågorna är i allt väsentligt de som Skolverket har önskat få besvarade i utvärderingen. Utvärderingen är utformad som en målinriktad effektutvärdering med intressentperspektiv där utvärderingsfrågorna besvaras med stöd i utvärderingsmodellen (tabell 1).¹⁰ Målperspektivet innebär att regeringens och Skolverkets intentioner med Läslyftet utgör en central utgångspunkt. Målen för Läslyftet och hur regeringen och Skolverket antar att olika insatser ska leda till önskade effekter används för att identifiera

⁹ I bilaga 4 redogörs för utvärderingens effektanalys. En effekt kan t.ex. vara att lärarna upplever att deras insikter om språkets betydelse i alla ämnen ökat, att deras engagemang för att främja läsförståelse ökat eller att de i högre grad än tidigare planerar undervisningen tillsammans med sina kollegor.

¹⁰ Utvärderingsmodellen utgår från en beprövad utvärderingsmodell (Hanberger 2001, Hanberger m fl 2008) som anpassats till Skolverkets uppdragsbeskrivning. Den ursprungliga utvärderingsmodellen innehåller fyra delar (kolumner) där en del behandlar programmet (Läslyftet). Den delen (kolumnen) finns inte i den här utvärderingen utan ingår i den första delen (Statens intentioner) och den andra delen (Läslyftets organisering).

vilka processer och effekter som fokuseras i utvärderingen. Med dessa intentioner som utgångspunkt undersöker utvärderingen effekter av Läslyftet på undervisningen, interaktionen lärare-elever respektive förskolepersonal-barn och elevers språk-, läs- och skrivförmågor respektive barns språkutveckling och på kollegialt lärande. Utvärderingen undersöker också om Läslyftet gett andra effekter. Intressentperspektivet innebär att Läslyftets genomförande och effekter undersöks utifrån målgruppernas erfarenheter. Förklaringar till identifierade effekter (inräknat uteblivna effekter) söks främst i Läslyftets förutsättningar och genomförande/processer (indikerat med pilar under tabellen). Nedan sammanfattas utvärderingsmodellen som också används för att strukturera rapporten.

Tabell 1. Utvärderingsmodell för utvärdering av Läslyftets avtryck och effekter.

Bakgrund/förutsättningar	Genomförande/ processer	Effekter
• Statens intentioner • Statens stöd • Läslyftets innehåll (moduler) • Läslyftets utbredning: huvudmannaskap • Läslyftets utbredning: i skolor med olika förutsättningar	• Erfarenheter av statens stöd • Erfarenheter av modulerna • Läslyftets organisering • Ledningens stöd och delaktighet • Handledningsprocesser och kollegialt lärande • I skolans kontext	• Insikter och kunskaper • Undervisning/ interaktion lärare-elev • Elevers språk-, läs- och skrivutveckling • Undervisnings- och fortbildningskultur • Andra effekter



Med stöd i utvärderingsmodellen undersöks och beskrivs Läslyftets *bakgrund och förutsättningar* (kolumn 1). Först beskrivs statens intentioner och antaganden i form av Läslyftets programteori. Därefter beskrivs statens stöd (statsbidrag, handledarutbildning och konferenser som erbjuder handledare, förskolechefer och rektorer). Innehållet i Läslyftet är avgörande för vilka processer och effekter Läslyftet kan bidra till. Här beskrivs modulernas innehåll med fokus på vilken språk-, läs- och skrivutveckling de är tänkta att främja och potentiellt kan bidra till. En förutsättning för att kunna uppnå intentionerna med Läslyftet är också att satsningen når ut till ett stort antal skolor/förskolor och lärare/förskolepersonal. Antalet deltagare i Läslyftet i olika skolformer beskrivs därför (se avsnitt 3.4).

Under Läslyftets *genomförande och processer* (kolumn 2) undersöks och beskrivs först erfarenheter av statens stöd och av modulerna och därefter Läslyftets organisering i olika skolformer och huvudmännens och rektorer/förskolechefer stöd och delaktighet. Detta kan påverka hur handledare och lärare/förskolepersonal har kunnat delta i Läslyftet och därmed effekterna. Handledningsprocesserna undersöks och beskrivs eftersom de kan skifta bland annat när det gäller handledarens roll, stöd och engagemang, kollegialt lärande och de kollektiva lärandeprocesser som initieras under genomförandet vilket också kan ha betydelse för Läslyftets

effekter. Utvärderingen uppmärksammar också faktorer i skolans kontext, sådant som händer i skolans vardag, som kan påverka genomförandet och därmed effekterna till exempel personalbyten, omorganisationer och elevärenden.

Om/i vilken utsträckning Läslyftet har lett till önskade *effekter* (kolumn 3) undersöks med fokus på vad staten vill uppnå med satsningen. Först redovisas effekter på handledares och lärares/förskolepersonals insikter och kunskaper och därefter på undervisning och interaktionen lärare-elev respektive förskolepersonal-barn. Effekter på elever/barn undersöks genom lärares/förskolepersonalens erfarenheter av elevers språk-, läs- och skrivutveckling och barns språkutveckling. Effekter på kollegialt lärande i form av undervisnings- och fortbildningskulturen sammanfattas. I utvärderingen skiljs på effekter på kort sikt under deltagandet och på längre sikt efter ett och ett halvt år. Även andra effekter som kan framträda kommer att redovisas, till exempel att huvudmän/förskolechefer/rektorer utbildat fler handledare än vad som täcks av statsbidraget (spin-off effekt) eller att Läslyftet inneburit att andra viktiga uppgifter och annan kompetensutveckling har fått stå tillbaka (undanträngningseffekt). I utvärderingen beaktas att effekter av Läslyftet är svåra att isolera från effekter av till exempel andra pågående satsningar. Hur Läslyftets relativa betydelse för identifierade effekter analyseras, det vill säga Läslyftets interventionseffekt, beskrivs närmare i bilaga 4.

Utvärderarna har en pluralistisk och konstruktivistisk kunskapssyn som utgår från att kunskap om Läslyftets relevans, processer och effekter kan och bör sökas på flera kompletterande sätt. Denna kunskapssyn påverkar hur vi värderar och analyserar olika datamaterial. En utvärdering görs alltid utifrån en viss tolkningsram där vissa aspekter uppmärksammas medan andra lämnas utanför. Som sagts utgår utvärderingen från Skolverkets uppdragsbeskrivning och statens intentioner med Läslyftet och utvärderingsmodellen. Utifrån utvärderarnas kunskapssyn och olika kompetenser problematiseras såväl Läslyftets som utvärderingens utgångspunkter och begränsningar. Läslyftet bygger på antaganden om att lärare som samverkar och lär av varandra kommer att förändra undervisningen så att elevers språk-, läs- och skrivförmågor utvecklas genom interaktion lärare-elev och elev-elev. Om en sådan effektkedja framträder i praktiken är en empirisk fråga. I analysen av Läslyftets interventionseffekter beaktas att lärare kan förändra sin undervisning utan samverkan med kollegor. Kollegialt lärande beskrivs och analyseras som en process och som en effekt i form av en förändrad undervisnings- och fortbildningskultur utifrån Skolverkets definition av kollegialt lärande.¹¹ Utvärderingen beaktar också att kollegialt lärande kan ha förekommit i olika omfattning och former innan Läslyftet.

2.3 Metod och material

Eftersom utvärderingen av Läslyftet är formativ har återkoppling skett till Skolverket återkommande, både genom muntliga presentationer och skriftliga delrapporter. Slutrapporten är summativ och baseras på 13 delrapporter (bilaga 3) som utvärderar Läslyftets moduler och genomförande och resultat i olika skolformer. I detta avsnitt sammanfattas tillvägagångssätt,

¹¹ "Med kollegialt lärande menas ett synsätt där lärare systematiskt samtalar med varandra och görs delaktiga i hur undervisningen kan planeras, genomföras och utvecklas. Kollegialt lärande kan betraktas både som ett medel och ett mål för Läslyftet, eftersom Läslyftet ska åstadkomma kollegialt lärande, vilket i sin tur avses påverka lärarnas undervisning" (Skolverket, 2015:5). Medel analyseras som process och mål som effekt i utvärderingen.

använda metoder och det material som slutrapporten baseras på. Se de olika delrapporterna för en detaljerad beskrivning av material och tillvägagångssätt.

2.3.1 Design

Utvärderingen baseras både på kvantitativa och kvalitativa data och har genomförts i olika kompletterande delstudier och analyser: en programteorianalys; modulanalyser; målgruppstudier; fallstudier; och en intervjustudie. Programteorianalysen identifierar statens intentioner med Läslyftet, det vill säga vilka mål staten hade med Läslyftet och hur staten antog att de önskade effekterna skulle uppnås genom Läslyftet när kompetensutvecklingssatsningen initierades. Modulanalyserna beskriver och bedömer modulernas ämnesinnehåll och vetenskapliga förankring samt deras utformning och sammansättning ur ett användarperspektiv. Modulernas potentiella effekter på lärares språk-, läs- och skrivdidaktiska kompetens liksom på skolans läs- och skrivundervisning i relation till de mål som identifierats i programteorianalysen bedöms också.

Målgruppstudierna utvärderar Läslyftets genomförande och effekter (på kort sikt i slutet av genomförandet och kvarstående effekter ett och ett halvt år efter att genomförandet avslutats) för olika målgrupper i Läslyftet:

- huvudmän
- rektorer och förskolechefer
- handledare
- lärare och förskolepersonal
- skolbibliotekarier

och för olika skolformer:

- grundskola (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer)
- gymnasieskola (inklusive gymnasiesärskola)
- förskola

Fallstudierna utvärderar Läslyftets avtryck och effekter i olika kontexter med skilda förutsättningar för att ge en fördjupad förståelse för om och hur Läslyftet påverkade grundskol- och gymnasielärares undervisning och kollegiala lärande på kort sikt under Läslyftet och läsåret efter Läslyftet. I en fallstudie av förskolans deltagande under Läslyftet utvärderas Läslyftets organisering och genomförande på lokal nivå. Skolbibliotekariernas roll i Läslyftet utvärderas i en intervjustudie med fokus på Läslyftets värde och effekter för skolbibliotekarier och effekter på samarbete och samverkan mellan lärare och skolbibliotekarier.

2.3.2 Analys av Läslyftets programteori

En programteorianalys genomfördes för att synliggöra och analysera de antaganden som initiativtagarna (regeringen och Skolverket) till Läslyftet baserade satsningen på. Begreppet programteori avser de antaganden som programmakare utgår från när de utvecklar insatser för att uppnå önskade effekter med ett program (i detta fall Läslyftet). Programteorin kan återskapas och analyseras på olika sätt (jfr Chen, 1990; Hanberger m fl, 2008; Weiss, 1998). I utvärderingen används en policyvetenskaplig metod (Leeuw 2003) som innebär att återskapa och analysera programansvarigas antaganden bakom programmet. Metoden omfattar tre huvudsteg: 1. återskapande och beskrivning av programteorin, 2. bedömning av om programteorin är logisk och sammanhållen, 3. prövning av programteorin mot relevanta teorier för att avgöra om hela eller

delar av programmet har vetenskapligt stöd. Det tredje steget genomförs i form av en tolkning mot tre forskningsinriktningar.

I regeringsuppdraget beskrivs en del av regeringens antaganden. Eftersom alla antaganden inte går att finna i regeringsuppdraget och genom att Skolverket medverkat i utvecklingen av Läslyftet har också Skolverksmaterial och intervjuer gjorts med initierade personer som medverkat i utvecklingen av Läslyftet. Det material som använts för att beskriva Läslyftets programteori är Regeringsuppdraget (Utbildningsdepartementet 2013), Skolverkets programbeskrivning (Skolverket 2014), text om Läslyftet på Skolverkets webbplats, Skolverkets presentationer av Läslyftet vid inledande konferenser, intervju med tidigare statssekreteraren Bertil Östberg (fp), dåvarande projektledare för Läslyftet Erica Jonvallen och Anna Österlund från Läslyftets projektgrupp. Programteorin som återskapas i slutrapporten är den som vi tolkar att den dåvarande regeringen och Skolverket utgick från hösten 2014.

Under Läslyftets genomförande har regeringen också lämnat ett tilläggsuppdrag för förskolor och skolbibliotekariernas deltagande i Läslyftet (Regeringsuppdraget 2016). Skolverket har också presenterat en verksamhetslogik för skolbibliotekariernas medverkan i Läslyftet (se delrapport 10). I utvärderingen görs ingen programteorianalys av förskolor och skolbibliotekariernas medverkan i Läslyftet.¹²

2.3.3 Material och analyser av moduler

Modulanalysen i slutrapporten (avsnitt 3.3) baseras på en analys av sammanlagt 31 av Läslyftets 38 moduler som presenterats i tre delrapporter (delrapport 1, 3 och 8). Analyserna av modulerna baseras på de ursprungliga versionerna av modulerna som publicerades på Skolverkets lärportal (se bilaga 6). Flera moduler har sedan dess genomgått revisioner (se bilaga 2). Modulanalyserna används också för att finna förklaringar till identifierade effekter i målgruppsstudierna och fallstudierna (se avsnitt 2.3.4 och 2.3.5) där deltagarna arbetat med de ursprungliga versionerna. Det gäller dock inte intervjustudien med skolbibliotekarierna som istället arbetat med de reviderade versionerna (se avsnitt 2.3.6 samt bilaga 2).

Analysen av modulerna har fokuserat på modulernas relevans i förhållande till den övergripande intentionen med Läslyftet, syftet med modulen och målgruppen, tillgänglighet och användbarhet för de lärare och den förskolepersonal de riktar sig till, vetenskaplig förankring, koherens och progression inom moduler och sambanden mellan olika moduler samt potentiella effekter.

2.3.4 Material och analyser i målgruppsstudierna

Målgruppstudierna baseras på kvantitativa data där totalt 18 webbenkäter har skickats ut till målgrupperna: huvudmän, rektorer och förskolechefer, handledare, lärare/förskolepersonal i grundskolan (inklusive förskoleklassen och motsvarande skolformer), gymnasieskolan (inklusive gymnasiesärskolan) och förskolan. Hädanefter när vi rapporterar om skolformerna grundskola och gymnasieskola utifrån enkätmaterial inkluderas alltid förskoleklassen och motsvarande skolformer i *grundskolan* och gymnasiesärskolan i *gymnasieskolan*. Urvalet baserades på ett obundet slumpmässigt urval, alternativt ett totalurval när antalet deltagare i olika målgrupper

¹² I delrapport 11 (Carlbaum och Hanberger 2019) utvärderas Läslyftets avtryck och effekter i förskolan och i delrapport 10 skolbibliotekariernas medverkan i Läslyftet (Kärnebro och Lundström, 2019) där de önskade effekterna som gäller för förskolan respektive skolbibliotekarierna beaktats.

och skolformer var lågt.¹³ Enkäterna har använts för att utvärdera effekter av Läslyftet på kort sikt under dess genomförande och kvarstående effekter ett och ett halvt år efter att deltagarna avslutat Läslyftet med statsbidrag.

Till målgrupperna i grundskolan skickades de första enkäterna ut under deras deltagande i Läslyftet våren 2016 och de uppföljande enkäterna skickades ut hösten 2017. Till målgrupperna i gymnasieskolan skickades de första enkäterna ut under deras deltagande våren 2017 och de uppföljande enkäterna skickades ut i januari 2019. Enkäterna till grundskolan besvarades således av deltagare i grundskolan som genomförde Läslyftet under läsåret 2015/16 där 13 moduler fanns tillgängliga varav två riktade sig till grundsärskolan. Enkäterna till gymnasieskolan besvarades av deltagare som genomförde Läslyftet under läsåret 2016/17 då det fanns nio moduler riktade till gymnasieskolan och två till gymnasiesärskolan. Till förskolans målgrupper skickades enkäter ut en gång hösten 2017 efter deras första deltagande med statsbidrag. Det var inte möjligt att skicka ut uppföljningsenkäter inom utvärderingens ram för att undersöka kvarstående effekter efter ett och ett halvt år när det gäller förskolan eftersom dessa fick möjlighet att delta med statsbidrag först läsåret 2017/18. Deltagarna i förskolan kunde välja mellan fyra moduler riktade till förskolan varav en blev tillgänglig först vid årsskiftet 2017/18.

Enkätfrågorna har anpassats till målgruppernas olika roller i Läslyftet och till de olika skolformerna. Därför skiljer sig enkätfrågorna en del mellan olika målgrupper och skolformer. När det har varit möjligt har lika eller liknande enkätfrågor ställts till de olika målgrupperna och skolformerna för att kunna göra jämförelser.

Svarsfrekvensen varierar mellan målgrupperna och mellan de första enkäterna och uppföljningsenkäterna. Handledarna tenderade att besvara enkäterna i högre utsträckning än lärare och förskolepersonal. En annan tendens är att handledare och lärare på gymnasieskolan svarade i högre grad än motsvarande målgrupp i grund- och förskolan. En större andel av samtliga målgrupper svarade på den första enkäten till grund- och gymnasieskolan än på den andra. Svarsfrekvensen är högst i den första enkäten till handledare i gymnasieskolan med 80 procent medan svarsfrekvensen är lägst i den uppföljande enkäten till lärare i grundskolan och till förskolepersonal där 31 respektive 36 procent svarade. De uppföljande enkäterna skickades dock ut till samtliga som fått den första enkäten oavsett om de besvarade denna eller inte. Det stora bortfallet i uppföljningsenkäterna till grund- och gymnasieskolan kan därmed förklaras av de som inte svarade på den första enkäten. Om de som inte besvarade de första enkäterna räknas bort var svarsfrekvensen för uppföljningsenkäterna till lärare i grund- och gymnasieskolan 62 respektive 75 procent. I de bortfallsanalyser som vi gjort finns inga systematiska skevheter, men vi håller öppet för att de som har svarat kan vara något mer positiva till Läslyftet än de som inte har svarat. Eftersom våra analyser inte enbart baseras på enkäterna utan på kompletterande fallstudier och intervjuer menar vi att det samlade materialet kan användas för att ge en relativt rättvisande bild av Läslyftets avtryck och effekter. I delrapporterna 2, 4, 7, 11 och 12 finns utförliga beskrivningar av urval för de olika målgrupperna och skolformerna, enkäter och enkätfrågor, hur respondenterna svarade på frågorna, bortfall och bortfallsanalyser.

¹³ Totalurval gjordes för målgruppen huvudmän samt för samtliga målgrupper i gymnasieskolan.

Analysen av enkätmaterial har bestått av deskriptiv statistisk analys och korrelationsanalyser för att identifiera signifikanta skillnader och finna förklaringar till identifierade effekter eller uteblivna sådana. Pearsons Chi2-test, med gränsvärdet $p < 0,05$, användes vid signifikansprövning mellan bakgrundsvariabler och effektvariabler och mellan målgrupper och skolformer. McNemars test, med gränsvärdet $p < 0,05$, användes vid signifikansprövning av skillnader i svar på samma frågor under genomförandet och efter ett och ett halvt år.

Effektvariablerna följer utvärderingsmodellen där vi undersökt målgruppernas bedömningar av vad Läslyftet har bidragit till gällande:

- lärarnas, förskolepersonalens och handledarnas kunskaper, insikter och förmågor
- lärarnas, förskolepersonalens, och handledarnas undervisning
- lärarnas, förskolepersonalens, och handledarnas interaktion med elever och barn avseende arbete med texter och språkutveckling
- elevernas och barnens språkutveckling
- undervisnings- och fortbildningskultur

De bakgrundsvariabler som vi har kontrollerat materialet mot för att finna förklaringsfaktorer till effekter har delats in i fyra kategorier: strukturella, kontextuella, processuella och individuella faktorer.

Strukturella faktorer:

- offentlig och enskild huvudman
- andel elever födda utomlands eller med båda föräldrar födda utomlands (ej för förskolan)
- andel elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning (ej för förskolan)
- undervisningsämne
- årskurser i grundskolan inklusive förskoleklass (F, 1-3, 4-6, 7-9)
- förskollärare eller annan pedagogisk personal
- kompetensutvecklingsmodellens tempo
- valda moduler
- fortsatt arbete med Läslyftet med statsbidrag ytterligare ett läsår

Kontextuella faktorer:

- stöd och aktivitet från huvudman och rektor/förskolechef
- tillhandahållen tid för momenten (A-D) i Läslyftet
- tidigare undervisningskultur (samarbeten)
- skolenhetens/förskoleenhetens storlek
- andel av lärarna/förskolepersonalen som deltog i Läslyftet
- grupp sammansättning (mer eller mindre homogena grupper utifrån ämnestillhörighet, årskurser, deltagare från andra skolor)
- handledarens enhetstillhörighet
- handledarnas nedsättning i tid (10 eller 20 procent)

Processuella faktorer:

- stöd från handledare
- de kollegiala samtalens karaktär
- fortsatt arbete med Läslyftet tillsammans med kollegor (utan statsbidrag)

Individuella faktorer:

- motivation att delta i Läslyftet
- tidigare fortbildning och erfarenhet
- antal yrkesår som lärare eller förskolepersonal
- om och hur ofta olika moment (A-D) i Läslyftsmodellen genomfördes
- fortsatt arbete med Läslyftet på egen hand

Vi hade också för avsikt att kontrollera för skolformerna grundsärskola och gymnasiesärskola samt om deltagarna arbetade som skolbibliotekarier, men andelen som tillhörde dessa grupper var för få för dessa analyser. Dessa deltagares svar ingår hädanefter alltid i den samlade resultatredovisningen av enkätmaterialen för grundskolan respektive gymnasieskolan om annat inte anges.

I slutrapporten redovisas endast statistiskt signifikanta resultat mellan bakgrundsvariabler och effektvariabler och signifikanta skillnader i svar under genomförandet och efter ett och ett halvt år. Skillnader mellan målgrupper och skolformer redovisas i andelar och om det finns signifikanta skillnader mellan målgrupper eller skolformer redovisas detta i texten. I vissa fall är skillnaderna signifikanta mellan alla de undersökta skolformerna eller målgrupperna. I andra fall kan skillnaden främst ligga i att svaren från en målgrupp eller en skolform avviker från de övriga. Vi redovisar detta genom att i texten ange att till exempel förskolans personal i högre grad gav uttryck för större effekter än lärare i grund- och gymnasieskolan eller att skillnaderna är signifikanta mellan handledare i gymnasieskolan gentemot handledare i för- och grundskolan. Alla frågor är dock inte helt jämförbara mellan samtliga målgrupper och/eller samtliga undersökta skolformer p.g.a. frågornas formulering och anpassning till skolform och/eller målgrupp samt mellan de första enkäterna och uppföljningsenkäterna. Signifikansprövning har då inte varit möjlig att genomföra, men vi finner det ändå vara av intresse att redovisa skillnader i svar på dessa frågor.

Målgruppsstudierna har också kompletterats med tjugo intervjuer med huvudmannarepresentanter (enskilda och offentliga inklusive sameskolstyrelsen och Specialpedagogiska skolmyndigheten) under våren 2016 för att få en fördjupad bild av intresset för Läslyftet och motiveringen till deras deltagande och hur de har valt att organisera Läslyftet. Dessa intervjuer bidrog också till utformandet av enkäterna. Under våren 2016 genomfördes också fem intervjuer med handledare för att få en fördjupad bild av deras erfarenheter av moduler som har varit mindre förekommande till exempel moduler för grundsärskolan. Intervjuer genomfördes också under våren 2017 med nio grundskollärare som deltog under läsåret 2015/16 i syfte att få en fördjupad bild av vilka kvarstående effekter Läslyftet hade gett dem.

2.3.5 Material och analyser i fallstudierna

Fallstudierna baseras på kvalitativt material där Läslyftets genomförande och effekter har studerats i skolor med olika förutsättningar. I åtta fall har Läslyftet undersökts i grundskolan (inklusive förskoleklass) och fyra fall i gymnasieskolan. I vart och ett av fallen har skolorna besökts två gånger. Första gången på våren för att undersöka genomförande av Läslyftet och andra gången under hösten efter att deltagandet med statsbidrag hade avslutats för att undersöka kvarstående effekter. Materialet består av intervjuer med huvudmannarepresentanter, rektorer, handledare och lärare. Lärare intervjuades i grupp under genomförandet och individuellt vid andra besöket hösten efter. Observationer genomfördes också av läslyftsgruppers träffar och

kollegiala samtal under genomförandet och av lärares lektioner hösten efter. Kvalitativ innehållsanalys användes för att analysera materialet där intervjuerna utgör det huvudsakliga materialet. Observationerna av kollegialt lärande och undervisning har använts som ett underlag för intervjuerna det vill säga delar av intervjuerna har relaterats till vad som observerats i undervisning och vid läslyftsträffar och deras kollegiala samtal. De har också använts för att fördjupa förståelsen för intervjumaterialet, beskriva kontexten och analysera handledarroller. Fallstudierna genomfördes i sex grundskolor som deltog läsåret 2015/16, två grundskolor som deltog läsåret 2016/17 och fyra gymnasieskolor som deltog läsåret 2016/17 (för ytterligare information se delrapport 6 och 9).

Fallstudierna inkluderar också en fallstudie av Läslyftets organisering och genomförande i förskolan under läsåret 2017/18. Denna baseras på intervjuer med huvudmannarepresentanter, förskolechefer, handledare, förskollärare och barnskötare på sex olika förskolor och analyserades med kvalitativ innehållsanalys (för ytterligare information se delrapport 5).

2.3.6 Material och analyser i intervjustudien med skolbibliotekarier

Intervjustudien om skolbibliotekariernas roll i Läslyftet baseras på kvalitativt material i form av intervjuer som genomfördes hösten 2018, terminen efter deras deltagande (se delrapport 10). Totalt intervjuades 27 personer som deltog i Läslyftet under läsåret 2017/18. 15 intervjupersoner var skolbibliotekarier och övriga var lärare och rektorer på de skolor där dessa var verksamma. De kunde detta läsår arbeta med moduler som hade reviderats för att tydligare synliggöra skolbibliotekariers roll och samarbete med lärare i det språkutvecklande arbetet (se bilaga 2). Kvalitativ innehållsanalys användes också här för att analysera materialet.

2.3.7 Tidslinje över utvärderingens datainsamling

Tabell 2. Tidslinje över utvärderingens datainsamling och publicering av delrapporter

	Vår 2016	Höst 2016	Vår 2017	Höst 2017	Vår 2018	Höst 2018	Vår 2019	Höst 2019
Modulanalyser	Analys av 13 moduler	Delrapport 1	Analys av 14 nya moduler	Delrapport 3	Analys av fyra moduler för förskolan	Delrapport 8		
Läslýftet i grundskolan	- Enkäter till målgrupperna i grundskolan läsåret 15/16 - Intervjuer med representanter för huvudmän samt handledare för målgruppsstudien - Intervjuer och observationer på åtta grundskolor som deltog läsåret 15/16 för fallstudien	- Uppföljande intervjuer och observationer på de åtta grundskolorna Delrapport 2	- Uppföljande intervjuer med grundskollärare som deltog 15/16 - Intervjuer och observationer på två grundskolor som deltog läsåret 16/17	- Uppföljande intervjuer och observationer på de två grundskolorna som deltog läsåret 16/17 - Uppföljande enkäter till målgrupperna i grundskolan läsåret 15/16		Delrapport 6, 7		
Läslýftet i gymnasieskolan			- Enkäter till målgrupperna i gymnasieskolan läsåret 16/17 - Intervjuer och observationer på fyra gymnasieskolor som deltog läsåret 16/17	- Uppföljande intervjuer och observationer på de fyra gymnasieskolorna som deltog läsåret 16/17 Delrapport 4			- Uppföljande enkäter till målgrupperna i gymnasieskolan som deltog läsåret 16/17 Delrapport 9	Delrapport 12
Läslýftet i förskolan				Intervjuer med personal på sex förskolor som deltog verksamhetsåret 17/18	- Fortsatta intervjuer med personal på sex förskolor Delrapport 5	Enkäter till målgrupperna i förskolan som deltog 17/18	Delrapport 11	
Skolbibliotekariernas roll i Läslýftet						Intervjuer med skolbibliotekarier, lärare och rektorer på samma skolor	Delrapport 10	
Huvudmännens erfarenheter av Läslýftet						Uppföljande enkät till representanter för huvudmännen i olika skolformer		Delrapport 13

2.4 Samlade analyser och slutrapportens resultatredovisning

Utvärderingen består av ett omfattande och varierande material av såväl kvantitativ som kvalitativ art. Genom att använda oss av olika datainsamlingsmetoder kompletterar de olika materialen varandra och vi kan också jämföra resultaten från olika källor i form av en triangulering.

I slutrapporten används allt material inklusive alla delrapporter i en samlad analys där resultaten sammanfattas genom att väga samman målgruppernas (med störst fokus på handledare och lärares/förskolepersonals) svar som de har lämnat i enkäter och vid intervjuer, samt utvärderarnas observationer av Läslyftsträffar och undervisning i tolv fallskolor. Varje avsnitt inleds med en övergripande samlad bild av resultaten utifrån allt material. Därefter redovisas det generella resultatet från utvärderingen baserat på enkäterna med fokus på olika effekter och vilka faktorer som påverkat effekterna. Det kvalitativa materialet redovisas därefter, det vill säga intervjuer och observationer samt även respondenternas fritextsvar i enkäterna, för att komplettera, belysa och exemplifiera resultaten.

När det gäller det kvantitativa materialet från enkätsvar använder vi i slutrapporten följande uttryck i resultatredovisningen när inte exakta procentandelar anges:

- en mycket stor andel = 81-100%
- en stor andel = 61-80%
- cirka hälften = 41-60%
- en liten andel = 21-40%
- en mycket liten andel = 1-20%

På grund av få deltagare i grundsärskolan och gymnasiesärskolan redovisar vi inte några skillnader mellan dessa skolformer. Deras svar inkluderas i "grundskola" och "gymnasieskola" när det hänvisas till enkätmaterial och annat inte anges. Det kvalitativa materialet från intervjuer, fritextsvar och observationer går inte att uttrycka på samma sätt som ovan. För att visa på att utsagor eller förhållanden är vanligt förekommande och inte uttrycks av enstaka personer i vårt kvalitativa material används till exempel uttryck som "en återkommande" synpunkt.

3. Läslyftets bakgrund och förutsättningar

I detta kapitel beskrivs Läslyftets bakgrund och förutsättningar. En del av förutsättningarna har redan uppmärksammats i inledningen av rapporten och då med fokus på hur den dåvarande regeringen uppfattade problembilden och motiverade behovet av Läslyftet. Denna problembild ligger till grund för den dåvarande regeringens och Skolverkets antagande om hur önskade effekter ska kunna uppnås. I detta kapitel beskrivs statens intentioner med Läslyftet i form av Läslyftets programteori, det vill säga antagande om hur Läslyftet ska uppnå önskade effekter (se kapitel 2). Därefter beskrivs statens stöd i form av statsbidraget, Skolverkets information och handledarutbildningen. Läslyftets moduler, som är kärnan i kompetensutvecklingsprogrammet, beskrivs och analyseras därefter. Kapitlet avslutas med att beskriva Läslyftets utbredning, det vill säga hur många lärare och förskolepersonal som har deltagit i Läslyftet fram till och med läsåret 2017/18.

3.1 Statens intentioner med Läslyftet

I detta avsnitt beskrivs statens intentioner med Läslyftet i form av Läslyftets programteori, det vill säga hur staten antar att de önskade effekterna uppnås genom satsningen. Programteorin återskapas och analyseras utifrån regeringens och Skolverkets intentioner och de antaganden som låg till grund för Läslyftet hösten 2014 så som de framkommer i dokument och intervjuer med initierade personer (se kapitel 2). Nedan sammanfattas de viktigaste delarna i programteorin och i bilaga 5 återges hela programteorin.¹⁴ Läslyftet utgick från följande grundantaganden:

- PISA och PIRLS mätningar och Skolinspektionens granskningar är tillförlitliga och har identifierat tydliga brister i svenska elevers läsförståelse
- De sjunkande resultaten beror på brister i undervisningen, att lärare arbetar isolerat från varandra och att lärarnas didaktiska kompetens är otillräcklig
- Om påtalade brister i undervisningen åtgärdas och om undervisningen utvecklas kollegialt kommer elevernas språk-, läs- och skrivförmågor att successivt förbättras
- Om elevers språk-, läs- och skrivförmågor utvecklas förbättras elevernas resultat i nationella och internationella kunskapsmätningar

Om följande förutsättningar finns:

- Innehållet i Läslyftet möter olika skolors, ämnens och lärargrupperns behov
- Statsbidrag ges till huvudmän för handledare och för att stimulera skolor att delta i Läslyftet
- Huvudmän och rektorer ger stöd och tid för handledare och lärare att genomföra Läslyftet och för att främja kollegialt lärande
- Läslyftet utvecklas och finslipas under utprövningsomgången

¹⁴ Programteorin för Läslyftet hösten 2014 avspeglar enbart delvis förskolans deltagande i Läslyftet. I delrapport 11 (Carlbaum och Hanberger 2019) utvärderas Läslyftets avtryck och effekter i förskolan och i delrapport 10 skolbibliotekariernas medverkan i Läslyftet (Kärnebro och Lundström, 2019) där de önskade effekterna som gäller för förskolan respektive skolbibliotekarierna beaktats.

Om följande aktiviteter utförs¹⁵:

- Handledare ges utbildning i att handleda lärare i genomförandet av Läslyftet
- Huvudmän och rektorer informeras om Läslyftets idé och om deras ansvar i genomförandet av Läslyftet
- Ett forskningsbaserat stödmaterial med moduler som svarar mot olika behov utvecklas av forskare i samverkan med Skolverket
- Handledare stödjer lärare i att genomföra Läslyftet och underlättar kollegialt lärande
- Lärarna genomför två moduler av Läslyftet

Leder det till:

På kort sikt

- Handledare har teoretisk förståelse och är praktiskt kompetenta att handleda olika lärargrupper i språk-, läs- och skrivutveckling samt kollegialt lärande
- Det kollegiala lärandet har stimulerats och utvecklats
- Strukturer finns som stödjer handledare och lärare i samarbete och kollektivt lärande
- Lärare har kunskap om vetenskapligt grundade metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga och kan tillämpa kunskapen i den egna undervisningen
- Elever utvecklar sina språk-, läs- och skrivförmågor och lässtrategier

På längre sikt

- Huvudmän, rektorer och lärare fortsätter utveckla ett systematiskt kvalitetsarbete inom språk-, läs-, och skrivutveckling utifrån lokala behov och förutsättningar
- Undervisnings- och fortbildningskulturen kännetecknas av att lärare tillsammans kontinuerligt utvecklar och sprider fungerande undervisningsmetoder till varandra
- Alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor har utvecklats
- Svenska elevers resultat i internationella kunskapsmätningar förbättras
- Det framtagna materialet används efter att Läslyftet har avslutats
- Rektors och lärares förståelse av professionen inkluderar att utveckla undervisningen tillsammans, att reflektera över och välja vetenskapliga metoder och arbetssätt som möter olika elevers behov

I regeringsuppdraget var den primära målgruppen svensklärare och lärare i svenska som andraspråk. Skolverket beslutade tidigt att vidga målgruppen till alla lärare. Efterhand som Läslyftet har utvecklats och vidgats har också fler intentioner och moduler tillkommit. Regeringens tilläggsuppdrag (Utbildningsdepartementet, 2016), Skolverkets och forskares utveckling av Läslyftsmoduler för förskolan och skolbibliotekariernas deltagande innebär att programteorin för Läslyftet 2019 har blivit lite mer omfattande.

¹⁵ En aktivitet som togs bort efter utprövningen var funktionen processledare och den utbildning som Skolverket tagit fram för processledare. Processledarnas uppgift skulle ha varit att vara ett stöd för handledarna på huvudmannanivå.

3.2 Statens stöd

I det här avsnittet redogörs för formerna för statsbidraget och stöd till huvudmän, rektorer och förskolechefer i form konferenser och informationsmaterial. Därefter beskrivs handledarutbildningen och kompetensutvecklingsmodellen.

3.2.1 Statsbidraget

Huvudmännen har kunnat söka och få statsbidrag som ersättning för lön till de lärare och förskollärare som utsetts till handledare. Bidraget har baserats på ett schablonbelopp som motsvarar 10 eller 20 procent av en genomsnittlig heltidslön för en lärare (Förordning 2015:42 om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling). Skolverket har fördelat statsbidraget utifrån hur många deltagare som huvudmannen har angivit i sin ansökan och utifrån geografisk spridning. Fram till och med läsåret 2017/18 prioriterades också skolenheter som inte deltagit tidigare år. Från och med läsåret 2018/19 har det varit möjligt för huvudmän att få statsbidrag för skol- eller förskoleenheter som redan deltagit i Läslyftet. Kraven för att få statsbidrag för en handledare med 10 procent nedsättning i tid är att hen ska handleda 6–10 deltagare i grund- och gymnasieskolan (4–10 deltagare från och med läsåret 2018/19) och 12–20 deltagare i förskolan (11–20 deltagare från och med läsåret 2018/19). En handledare med 20 procent nedsättning i tid ska handleda 12–20 deltagare i grund- och gymnasieskolan och 24–40 i förskolan. Skillnaden mellan antalet deltagare som handledare ska handleda i förskolan och grund- och gymnasieskolan beror på att tempot för kompetensutvecklingsmodellen skiljer sig åt (se avsnitt 3.2.4). I bilaga 2 redogörs närmare för villkoren för statsbidraget och skälen till gjorda förändringar.

3.2.2 Konferenser till huvudmän, rektorer och förskolechefer

Under Läslyftet har Skolverket erbjudit huvudmän, rektorer och förskolechefer konferenser i syfte att stödja genomförandet av Läslyftet. Konferenserna har ägt rum i maj innan Läslyftet påbörjas ute i verksamheterna. Konferenserna syftar till att ge en gemensam förståelse för Läslyftet, kompetensutvecklingsmodellen och de praktiska förutsättningar som rektor eller förskolechefen behöver skapa för kompetensutvecklingen. Huvudmännen erbjöds att delta i konferenserna under de första läsåren. Vid de inledande konferenserna har även handledare deltagit för att få en introduktion till Läslyftets organisation, kompetensutvecklingsmodellen, modulerna och statsbidraget, samt vad som förväntas av rektorernas, förskolechefernas och handledarnas olika roller. Under läsåret 2015/16 erbjöds också ett andra konferenstillfälle som fokuserade på hur rektorer kunde stödja ett långsiktigt hållbart utvecklingsarbete och lärares lärande utifrån Läslyftet.

3.2.3 Handledarutbildningen

Handledarutbildningen har på uppdrag av Skolverket genomförts av ett varierande antal lärosäten runt om i landet varje läsår. Vilka dessa lärosäten är har skiftat mellan läsåren. Medan handledare i grundskolan och gymnasieskolan deltog i samma handledarutbildning organiserades en egen handledarutbildning för handledare i förskolan. Skälet till detta var att kompetensutvecklingsmodellen och modulerna skiljer sig något åt varvid ytterligare ett tiotal lärosäten anordnade handledarutbildning från och med verksamhetsåret 2017/18. Läsåren 2016/17 och 2017/18 genomförde också Stockholms stad i samarbete med Skolverket en egen handledarutbildning för att möta det stora behovet i Stockholmsområdet (se bilaga 2). Utbildningen har totalt varit åtta dagar lång och genomförts parallellt med att handledarna handleder deltagare i Läslyftet. Utbildningen har innehållit kunskaper och praktiska övningar i

handledning men också i språk-, läs- och skrivdidaktik utifrån innehållet i modulerna. Utöver detta har handledarna också fått ta del av föreläsningar och diskussioner om skolutveckling och Läslyftets kompetensutvecklingsmodell. Handledarutbildningen har erbjudits kostnadsfritt till de handledare som har fått en utbildningsplats. Huvudmannen har enbart stått för eventuella rese-, hotell- och vikariekostnader då handledaren varit borta från sitt ordinarie arbete.

3.2.4 Kompetensutvecklingsmodellen

Läslyftet bygger på samma kompetensutvecklingsmodell som Matematiklyftet och den modellen används också inom andra kompetensutvecklingsområden som finns tillgängliga på Skolverkets lärportal. Modellen bygger på kollegialt lärande med stöd av handledare där lärare/förskolepersonal arbetar med så kallade moduler.

För grund- och gymnasieskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer) ska lärare arbeta med två moduler under ett läsår. För dessa skolformer är varje modul indelad i åtta delar och varje del i fyra moment. Moment A avser individuell förberedelse med att läsa en text och se eventuella filmer. Moment B innehåller kollegialt arbete i form av en gemensam diskussion av materialet och planering av undervisningsaktiviteter. Under moment C ska deltagarna genomföra en undervisningsaktivitet med sina elever och moment D utgör en gemensam uppföljning. Dessa fyra moment i en del ska genomföras på två veckor. I rapporten används begreppen *läslyftsträffar* och *kollegiala samtal* för att hänvisa till handledare och lärares kollegiala arbete i moment B och D.

För Läslyftet i förskolan har modellens tempo och instruktion för moment C, genomförande av undervisningsaktivitet, anpassats. I förskolan ska deltagarna arbeta med en modul som består av fyra delar under verksamhetsåret. En del genomförs således på två månader i förskolan och tempot i kompetensutvecklingsmodellen för förskolan är alltså "kvartsfart" i relation till grund- och gymnasieskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer). Instruktionerna för genomförandet av undervisningsaktiviteterna i förskolan innefattar också att undervisningsaktiviteterna ska genomföras flera gånger, det vill säga prövas, dokumenteras, reflekteras och prövas igen.

3.3 Modulernas innehåll, fokus och potentiella effekter

I det här avsnittet sammanfattas modulernas ämnesinnehåll och vetenskapliga förankring, därefter dess utformning och sammansättning ur ett användarperspektiv. Slutligen bedöms dess potentiella effekter på lärares språk-, läs- och skrivdidaktiska kompetens liksom på läs- och skrivundervisningen. Resultaten utgår från tre tidigare publicerade delrapporter där sammanlagt 31 av Läslyftets 38 moduler analyserats. Dessa analyser har genomförts löpande under Läslyftets genomförande och baseras på de ursprungliga versionerna av modulerna som först publicerades på Skolverkets lärportal (se bilaga 6). Flera moduler har sedan dess genomgått revisioner (se bilaga 6).

Läslyftet utgår från att lärares och förskolepersonals språk-, läs- och skrivdidaktiska kompetens och undervisningens kvalitet skulle kunna utvecklas genom att de får ta del av ett forskningsbaserat stödmaterial som svarar mot utvecklingsbehoven. Detta antagande ställer höga krav på det forskningsbaserade materialet. Dels ska det svara mot nationellt relevanta utvecklingsbehov avseende språk-, läs- och skrivdidaktisk kompetens, dels ska det ge deltagarna förutsättningar att tillgodogöra sig sådana arbetssätt som på vetenskaplig grund och/eller med

stöd i beprövad erfarenhet kan antas främja elevers språk-, läs- och skrivförmågor. En central fråga för modulanalysen blir således om dessa utformats på ett sätt som gör det troligt att Läslyftets övergripande mål kan nås genom att deltagarna följer två av modulerna under loppet av ett läsår (en modul för förskolans personal). Mer specifikt bör också frågan ställas om alla moduler är utformade så att de bidrar till Läslyftets målpuppfyllelse i detta avseende.

3.3.1 Modulernas innehåll och forskningsbakgrund

Varje modul i Läslyftet består av textmaterial, filmer och ett antal uppgifter som lärarna och förskolepersonalen väntas genomföra med elev-/barngrupp och sedan diskutera med varandra. Textmaterialet utgörs av artiklar som redogör för den forskningsbakgrund som modulen lutar sig mot. I några moduler finns också fördjupningsmaterial, som innebär att de deltagare som så önskar kan gå vidare för att ytterligare fördjupa sina kunskaper om det tema som modulen tar upp. Ämnesinnehållet i modulerna har anpassats till kurs- och ämnesplaner för de aktuella ämnen och åldersnivåer som modulerna riktar sig till. De aktiviteter som föreslås ger lärarna och förskolepersonalen möjlighet att pröva ut metoder och modeller från artiklar och filmer. Diskussionsuppgifterna är tänkta att lägga en grund för ett fruktbart kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna efter att de på egen hand provat de föreslagna aktiviteterna med egna elev- och barngrupper.

Det som här avses med forskningsbakgrund hänvisar framför allt till de teoretiska perspektiv på lärande och utveckling av språk-, läs- och skrivförmåga, som modulen refererar till. Dessa teoretiska perspektiv ligger till grund för de arbetssätt och metoder som modulen introducerar för Läslyftets deltagare.

Ett tydligt resultat från genomgången av de 31 modulerna är att ett sociokulturellt perspektiv på lärande dominerar i artiklarna, ofta med hänvisning till texter av Vygotskij och med fokus på lärande genom dialog och samspel. De flesta modulerna har också en teoretisk tyngdpunkt i en sociokulturell förståelse av språk-, läs- och skrivutveckling. Detta tar sig framför allt uttryck i ett särskilt intresse för det sociala sammanhangets betydelse för språkutvecklingen, hur exempelvis ämneskultur och klassrumskultur präglar lärandet, liksom vilken betydelse det egna språket och omgivningens språkanvändning har för möjligheten att lära.

Med utgångspunkt i dessa perspektiv använder sig olika moduler av mer specifika teorier om bland annat lässtrategianvändning och läsprocessens olika faser. Literacy-perspektiv diskuteras återkommande och kritiska perspektiv på text ges utrymme i några moduler. Här finns också textlingvistiska, digitala och litteraturteoretiska perspektiv liksom teori om skrivprocess, andraspråksinlärning och läs- och skrivsvårigheter. En bedömning är att flera av dessa perspektiv framstår som högst centrala för alla som ska arbeta med elevers språk-, läs-, och skrivförmåga. Däremot är det tveksamt i vilken grad innehållet ifråga utgör nyheter för den lärargrupp som enligt regeringsuppdraget utgjorde en primär målgrupp för Läslyftet, nämligen svensklärarna. Dessa teorier utgör sedan länge en bärande del av såväl svensklärarnas grundutbildning som många av de tidigare kompetensutvecklingsinsatserna som har riktats till dem.

Av analyserna framgår vidare att en stor del av de teoretiska perspektiv som varit tongivande i internationell forskning om språk-, läs- och skrivutveckling inte ges utrymme i Läslyftets moduler. Hit hör framför allt modeller och teorier grundade på kognitionsperspektiv, till exempel schemateori om hur bakgrundskunskaper och redan etablerade strukturer för förståelse influerar

vår förståelse när vi läser. Det gäller även områden som fonologisk medvetenhet och arbetsminnets betydelse, liksom processteorier om tolkning och om läs- och skrivutveckling. Andra områden som bygger på kognitionsperspektiv på läsande och skrivande, och som de analyserade modulerna inte ger något större utrymme åt, är bland annat motivation och dess betydelse för läsutveckling, grundläggande modeller över läsförståelse och metakognitionens betydelse för förståelseprocesser.

Styrkan i de sociokulturella perspektiven på lärande och språkutveckling är dess tydliga utgångspunkt i och förmåga att beskriva samspelet i klassrummet mellan elever och lärare och text. Att kognitionsteoretiska perspektiv inte lämnats utrymme i Läslyftsmaterialet får emellertid konsekvenser för de deltagande lärarnas förståelse av elevers läsande och skrivande liksom för lärarnas förståelse av under vilka villkor och på vilka sätt olika former av undervisning kan bidra till läs- och skrivutveckling. Sammantaget skapar det en skevhet som innebär att Läslyftsmaterialet (i de 31 analyserade modulerna) inte kan sägas ge en god representation av det vetande som har vuxit fram ur internationell forskning om språk-, läs- och skrivutveckling och om undervisning inom dessa områden. En mer balanserad representation av forskningsrön från olika teoretiska perspektiv kunde ha stärkt den vetenskapliga grund som Läslyftet vilar på. Skolverkets revideringar av moduler och nya moduler (två med kognitionsteoretiska perspektiv) innebär en förändring som indikerar en mer balanserad representation, men vi kan inte uttala oss om dessa modulers innehåll.

Vid uppstarten av Läslyftet fanns en förväntan om att områden som läs- och skrivsvårigheter och andraspråksperspektiv skulle ingå i samtliga moduler. Förekomsten av dessa två områden är emellertid mycket varierande i de 31 analyserade modulerna. I flera moduler är dessa perspektiv mer eller mindre helt frånvarande medan de i andra moduler utgör huvudfokus. Eftersom alla lärare i den svenska skolan och förskolepersonal i förskolan kan förväntas komma att möta både elever/barn med läs- och skrivsvårigheter och elever/barn med annat modersmål än svenska kan man fråga sig om det är rimligt att deltagarna kan genomföra Läslyftet utan att få med sig kunskaper inom dessa områden. Detta blir nämligen konsekvensen om deltagarna följer moduler som inte innehåller eller i begränsad omfattning uppmärksammar dessa teman.

3.3.2 Fokusområdena språk-, läs- och skrivutveckling

Läslyftets mål är att bidra till att stärka lärares kunskaper om elevers språk-, läs- och skrivutveckling och förskolepersonals kunskaper om barns språkutveckling. I regeringens beskrivning av uppdraget till Skolverket framgår att "Målet för insatserna är att ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga med syfte att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga" (Utbildningsdepartementet, s. 1). Därefter har alltså betoningen av språkförmåga kommit till. För modulanalysens vidkommande genererar detta två viktiga frågor. Det ena gäller balansen i materialet mellan de två innehållsområdena läsande och skrivande. Den andra gäller innebörden i begreppet språk och dess utrymme i modulerna. Läsning och skrivande är konkreta färdigheter som framstår som tydliga områden i de olika modulerna. Därutöver finns alltså begreppet språk genomgående med som en precisering av Läslyftets innehåll, men innebörden i begreppet utvecklas inte på ett sätt som motiverar det återkommande trycket på ordet.

Analysen av modulerna visar att Läslyftet placerar en långt större tyngd på läsande än på skrivande. Även om arbetssätt för att stimulera både läsning och skrivande ingår som delar i

samtliga 31 moduler så utgör läsning och/eller utveckling av olika former av läsförståelse ett huvudområde i betydligt fler moduler än skrivande och utveckling av skrivförmåga. Det finns alltså anledning att fråga sig vilken ställning det är tänkt att kunskap om utvecklad skrivförmåga och skrivundervisning ska ha i Läslyftet.

När det gäller språkbegreppet är detta tidvis oklart. Det vill säga att det saknas en konkret utveckling av vad språk egentligen står för utöver de kunskaper och färdigheter som ryms i begreppen läsande och skrivande. Förstås språk som en eller flera bakgrundsfaktorer till skrivande och läsning, såsom vokabulär, förståelse av språkstruktur och grammatik? Eller handlar det snarare om den muntliga förmågan, som förvisso tematiseras i flera moduler? Dessa frågor besvaras inte av Läslyftets moduler och det bidrar till en svårighet att uttolka innebörden i ett av Läslyftets mest centrala begrepp och därmed till en osäkerhet om hur den innehållsliga balansen i det sammanlagda modulpaketet ska förstås.

3.3.3 Bygger Läslyftet på vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt?

Målet för insatserna i Läslyftet är alltså att ge lärare och förskolepersonal vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla barns och/eller elevers språk-, läs- och skrivförmåga. I analysen av modulerna har vi gjort tolkningen att "vetenskapligt väl underbyggda metoder" syftar på sådana undervisningsmodeller som ger explicita svar på frågan om *hur* undervisningspraktiken kan eller bör se ut och som i upprepade studier visat sig leda till vetenskapligt belagda effekter i form av utvecklad läsförståelse och/eller skrivförmåga.

Analysen visar att den grad i vilken de olika modulerna utgår från vetenskapligt underbyggda och beprövade metoder och arbetssätt varierar kraftigt. De vetenskapliga beläggen för de olika modeller och metoder som förordas är för det första tämligen olika till sin karaktär. I några fall handlar det om arbetssätt som prövats i flera empiriska studier och visat sig ge lärandeffekter exempelvis i form av utvecklad läsförmåga. I andra fall handlar det om teoretiska perspektiv på text eller på undervisning, som modulförfattarna omvandlar till egna idéer om hur man skulle kunna jobba i klassrummet. Dessa arbetssätt eller perspektiv har dock inte nödvändigtvis prövats i empiriska studier för att utröna på vilket sätt de leder till utvecklad läs- och/eller skrivförmåga hos eleverna.

För det andra föreslår inte alla moduler några undervisningsmetoder eller -modeller. Det kan handla om att författarna istället presenterar en stark teoretisk förankring och lyfter fram synsätt eller analytiska perspektiv som man menar är viktiga att ha med sig när man arbetar med text i skolan. I dessa fall saknas också empiriska underlag som svarar på hur dessa synsätt påverkar elevers förståelse av texter eller deras förmåga att relatera till och använda sig av text i funktionella sammanhang. I andra moduler presenteras vetenskapligt underbyggda modeller och empiriskt stöd för ett visst arbetssätt, men presentationen är översiktlig, kortfattad eller riktar sig till en smal grupp av lärare.

Sammantaget finns alltså en stor variation mellan de olika modulerna i fråga om det vetenskapliga stödet för föreslagna aktiviteter i syfte att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga. Det är rimligt att anta att detta är ett resultat som följer av att uppdraget att ta fram moduler i Läslyftet gått till många olika forskargrupper vid olika universitet och högskolor med sinsemellan olika specialistkompetenser på läs- och skrivområdet. En försiktig slutsats är att detta inte framstår

som det mest effektiva sättet att garantera att alla som deltar i Läslyftet får med sig vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga.

3.3.4 Modulernas användbarhet för lärarnas och förskolepersonalens kompetensutveckling

För att modulinnehållet ska fungera väl som underlag för lärares och förskolepersonals kompetensutveckling bör det dels finnas en god progression mellan de olika delarna i modulen, dels bör materialet, det vill säga texter och filmer, vara anpassade för ändamålet. Modulerna borde också ge lärarna stöd för att kunna anpassa innehåll och modeller till elevers olika förutsättningar.

De analyser som gjorts i de tre delrapporterna visar att de flesta moduler sörjer för en god progression. Det kan innebära att den första delen ger en översikt över ämnet som omfattas av modulen, att de följande delarna följer en logik där kunskap byggs successivt, och att den sista delen sammanfattar de viktigaste elementen i modulen. Att det finns progression betyder emellertid inte med nödvändighet att varje del i modulen bygger vidare på föregående delar, men det betyder att innehållet organiserats på ett logiskt vis så att teori, problemställningar och metodbeskrivningar tillsammans bygger upp en successivt utvecklad helhet. I några få moduler finns det emellertid varken framsteg eller logiskt sammanhang mellan delarna, det vill säga att delarna skulle kunna läsas i vilken ordning som helst eller att det helt enkelt saknas en övergripande idé som håller delarna samman.

När det gäller stöd till lärarna och förskolepersonalen visar analysen att modulerna ger lärarna ett gediget underlag som de också själva kan jobba vidare med. Filmerna ger som regel exempel på aktiviteter som lärarna och förskolepersonalen själva kan anpassa till sina elev- och barngrupper. Ofta kommenteras filmerna av experter som klargör innehållets pedagogiska intention. Beskrivningar av olika förslag till aktiviteter med elev- och barngrupp skiftar mellan modulerna. I några är de både konkreta och detaljerat beskrivna, medan de i andra är mer generella och öppna till sin karaktär. Detta gäller också instruktionen till uppföljande kollegiala diskussioner där diskussionsfrågorna ibland är påfallande allmänna och öppet formulerade medan andra är specifikt relaterade till innehållet i respektive del. Det är troligt att de mer specifikt formulerade frågorna ger störst möjlighet att bidra till fruktbara diskussioner mellan deltagarna.

Modulernas användbarhet handlar också om i vilken grad modulartiklarna genom sin utformning och genom sitt sätt att behandla teoretiskt källmaterial anpassar sig till syftet med lärarnas läsning och med modularbetet. Artiklarna omfattar i genomsnitt tio sidor text plus referenser. De flesta artiklar presenterar ett vetenskapligt underlag utan att för den skull bli alltför teoritunga eller innehållsligt kompakta. Överlag visar analyserna att det presenterade teoretiska innehållet är både tillgängligt och användbart på ett sätt som gör det möjligt för lärare och förskolepersonal att omsätta teori till klassrumspraktik. I flera artiklar finner man emellertid onödigt många referenser, ofta staplade i parenteser i texten enligt konventionellt system för referenshantering i vetenskaplig text. För det första stör detta ofta läsningen av texten mer än det förklarar något. För det andra har många av referenserna endast en mycket vag anknytning till det tematiska innehållet i texten. För det tredje riskerar det att ge intryck av att texten är just vetenskaplig text, skriven i första hand för andra forskare. Vid användning av referenser borde det klart framgå i

texten hur referensen förhåller sig till det aktuella innehållet; den ska inte bara visa upp att artikelförfattaren är väl inläst på området.

3.3.5 Sambandet mellan de olika modulerna i Läslyftet

Genomförandet av modulanalyserna har i förstounde riktat sig mot de enskilda modulerna, det vill säga dessa har studerats som enheter som väljs och läses av grupper av lärare och förskolepersonal. I arbetet har emellertid också mer övergripande perspektiv framträtt som relaterar till Läslyftets modulpaket som en helhet.

Något som framträtt tydligt efter att analyserna har genomförts är att det mellan de olika modulerna finns en stor innehållslig överlappning. Detta gäller såväl teoretiska perspektiv som föreslagna undervisningssätt. Samma teoretiska perspektiv och didaktiska modeller återfinns i ett flertal moduler, även i flera moduler som vänder sig till samma målgrupp med avseende på stadier och ämnen. Å ena sidan kan detta ses som en bekräftelse på att det aktuella innehållet är något som många forskare och modulkonstruktörer uppfattar vara central kunskap om läs- och skrivutveckling för lärare och förskolepersonal. Därmed kan man betrakta överlappning som en validering av att det är ett relevant innehåll att ta del av. Å andra sidan blir det svårt för Läslyftets deltagare, inte minst för de som på sin skolas eller huvudmans vägnar ska välja modul (handledare, rektor, utvecklingspedagog etc.), att avgöra vad som särskiljer innehållet i olika moduler och vilken av modulerna som bäst lämpar sig för kompetensutveckling för en given personalgrupp. Många moduler har dessutom snarlika rubriker och syften (se bilaga 6). En stor överlappning av innehåll kan också ses som ett problem ur ett effektivitetsperspektiv, det vill säga man bör fråga sig om det är ett effektivt utnyttjande av statens resurser att låta forskargrupper på olika universitet ta fram kompetensutvecklingsunderlag som sedan visar sig överlappa innehållsligt. En högre grad av samordning mellan grupperna som har konstruerat modulerna hade eventuellt kunnat avhjälpa detta problem.

I samma anda bör man fråga sig om det innebär ett effektivt utnyttjande av statens resurser att ta fram hela 38 olika moduler¹⁶ för att "ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga". Man kan undra om det verkligen är rimligt att anta att det finns 38 olika men ändå lika goda sätt att göra detta på. Ett resultat av den systematiska genomgången av de olika modulerna är att det finns anledning att starkt betvivla detta antagande. Denna slutsats gäller även när hänsyn tagits till att Läslyftet avser att nå många olika kategorier av lärare och förskolepersonal.

3.3.6 Potentiella effekter

Sammanfattningsvis visar resultatet av modulanalyserna att Läslyftet som en helhet betraktad erbjuder ett gediget och varierat material som ger goda förutsättningar för lärares och förskolepersonals kompetensutveckling inom området språk-, läs- och skrivutveckling. Sett till mängden av förslag till undervisningsmetoder och sätt att ta sig an texter i klassrummet och med barngrupper i förskolan är det rimligt att deltagarna i Läslyftet kan inspireras till att utveckla sin undervisning på ett sätt som gynnar barns och elevers språk-, läs- och skrivförmåga. Det är också rimligt att anta att innehållet i modulerna ger underlag för deltagarna att utveckla sin språk-, läs- och skrivdidaktiska kompetens, vilket var en övergripande målsättning med satsningen. Däremot

¹⁶ Fem moduler riktas till förskolan, en till specialskolan, tre till grundsärskolan, två till gymnasiesärskolan och resten till grund- och gymnasieskolan.

är det oklart i vilken grad innehållet verkligen utgör ett reellt lyft för den grupp vars uppdrag det främst är att arbeta med elevers språk-, läs- och skrivutveckling, nämligen svensklärare.

Består därmed Läslyftet av ett underlag som, använt under ideala förhållanden, möjliggör att Läslyftets övergripande mål om förbättrad språk-, läs- och skrivförmåga och barns språkutveckling hos elever och barn i svensk skola och förskola kan nås? Utvärderingens bedömning är att denna fråga inte entydigt kan besvaras jakande. Några av huvudskälen som presenterats för denna bedömning är följande: För det första utgörs ett centralt problem av den stora variationen i modulernas innehåll ifråga om uppläggning, val av metoder och föreslagna arbetssätt. Det kan inte garanteras att alla kombinationer av valda moduler bidrar till att uppfylla den övergripande målsättningen med Läslyftet. För det andra representerar den teoretiska tyngdpunkten i Läslyftet endast en del av den internationellt etablerade kunskapen om nödvändiga förutsättningar för språk-, läs- och skrivutveckling. För det tredje, i flera moduler saknas tillräckliga vetenskapliga belägg för att de föreslagna undervisningsmetoderna verkligen leder till ökad läs- och/eller skrivutveckling hos eleverna.

3.4. Läslyftets utbredning med statsbidrag

I det här avsnittet beskrivs intresset för Läslyftet och Läslyftets utbredning. Det har funnits ett stort intresse för att delta i Läslyftet vilket framgår av den stora mängd ansökningar som inkom till Skolverket under de tre första verksamhetsåren. Tabell 3 visar antalet lärare och förskolepersonal samt skol- och förskoleenheter som huvudmän har ansökt om statsbidrag för. Som vi kan se var intresset för Läslyftet stort i skolan de första tre åren för att därefter avta betydligt. Däremot var och är intresset för Läslyftet i förskolan fortsatt stort även inför läsåret 2019/20.

Tabell 3. Sökt statsbidrag för antal lärare/förskolepersonal respektive enheter för deltagande i Läslyftet.

Verksamhetsår	Läslyftet i skolan*		Läslyftet i förskolan**	
	Lärare	Enheter	Förskolepersonal	Enheter
2015/16	19 778	1 636	-	-
2016/17	28 472	2 155	-	-
2017/18	19 092	1 292	8 415	1 166
2018/19	5 121	363	12 402	1 449
2019/20	2 315	205	11 667	1 284
Totalt	74 778	5 651	32 484	3 899

Källa: Skolverket

*För 2015/16 kunde statsbidrag enbart sökas för grundskola (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer). Från 2016/17 inkluderar siffrorna sökt statsbidrag för grundskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer) och gymnasieskolan (inklusive gymnasiesärskolan).

**Statsbidrag kunde sökas för förskolan från verksamhetsåret 2017/18

Det stora intresset som inledningsvis fanns för Läslyftet i skolan medförde dock att alla ansökningar om statsbidrag inte kunde beviljas. I tabellen nedan listas hur många lärare och förskolepersonal som deltog i Läslyftet de första tre verksamhetsåren.¹⁷ Statsbidraget beviljades som sagt till handledare för det antal lärare respektive förskolepersonal som de skulle handleda. Under de tre första åren (2015/16, 2016/17 och 2017/18) beviljades huvudmännen statsbidrag

¹⁷ Då denna slutrapport skrevs fanns det ännu inga slutliga uppgifter för verksamhetsåren 2018/19 utöver ansökan.

för knappt hälften av de lärare som de angav i sin ansökan. Däremot fick en mycket stor andel av huvudmännen statsbidrag för den förskolepersonal som de sökt för. I förskolan var det flera enheter som sökte och beviljades statsbidrag för ytterligare ett eller två år. Tabell fyra nedan visar hur många lärare i grundskolan och gymnasieskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer) och förskolepersonal som sedan deltog i Läslyftet de första tre verksamhetsåren.

Tabell 4. Antal deltagande lärare och förskolepersonal i Läslyftet.

	Läslyftet i skolan		Läslyftet i förskolan	Totalt
Verksamhetsår	Grundskolan*	Gymnasieskolan**		
2015/16	7 900	-	-	7 900
2016/17	7 898	2 345	-	10 437
2017/18	9 325	2 053	8 069	19 447
Totalt	25 123	4 398	8 069	37 590

Källor: Uppgifterna för läsåret 2015/16 är från rekvisitionerna av statsbidraget medan uppgifterna för 2016/17 och 2017/18 hämtats från den delredovisning som huvudmännen lämnat till Skolverket.

*Inklusive förskoleklassen och motsvarande skolformer; **Inklusive gymnasiesärskolan.

Under de tre första åren har över 25 000 lärare i grundskolan (inklusive förskoleklassen och motsvarande skolformer), över 4000 lärare i gymnasieskolan (inklusive gymnasiesärskolan) och över 8000 personal i förskolan deltagit i Läslyftet med statsbidrag. Uppskattningsvis deltog också cirka 3000 handledare.¹⁸ Sammanlagt deltog drygt 40 000 förskolepersonal, lärare och handledare i Läslyftet under de tre första verksamhetsåren.

År 2017 fanns sammantaget totalt 269 000 lärare och förskolepersonal i olika skolformer¹⁹ vilket innebär att under de tre första läsåren deltog cirka 15 procent av landets lärare och förskolepersonal i Läslyftet. Sett till skolform deltog 21 procent av grundskollärarna, 11 procent av gymnasielärarna och sju procent av landets förskolepersonal, de tre första åren. Läger man till de två senaste verksamhetsåren har totalt drygt 25 procent av landets lärare och förskolepersonal deltagit i Läslyftet med statsbidrag varav 23 procent av lärarna i grund- och gymnasieskolan och 30 procent av förskolepersonalen²⁰.

¹⁸ Under de tre första verksamhetsåren betalades statsbidrag ut till ungefär 3250 handledare inom olika skolformer. Antalet deltagande handledare har varit något lägre eftersom handledare har kunnat få statsbidrag för att handleda andra lärare flera verksamhetsår, men en stor majoritet av handledarna är unika individer.

¹⁹ Utifrån den statistik som vi tagit del av från Skolverket fanns det i oktober 2017 närmare 109 000 anställda som arbetade med barn i förskolan, ca 120 000 lärare och anställda som arbetar med elever i grundskolan (inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer), samt ca 40 000 lärare och anställda som arbetar med elever i gymnasieskolan (inklusive gymnasiesärskolan). Se Tabell 2A: Antal årsarbetare, personaltäthet och anställda 2014-2017 i förskolan. Tabell 2 A: Anställda i arbete med elever 2005/06-2017/18 i förskoleklass. Tabell 2: Pedagogisk högskoleexamen, anställningsslag och annan pedagogisk personal läsåren 2008/09-2017/18 i grundskolan. Tabell 4: Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2017/18 i grundskolan. Tabell 4: Pedagogisk högskoleexamen, heltidstjänster och lärartäthet 2010/11-2017/18 i specialskolan. Tabell 2: Pedagogisk högskoleexamen och anställningsslag läsåren 2009/10-2017/18 i gymnasieskolan. Tabell 3 A: Pedagogisk högskoleexamen, heltidstjänster och lärartäthet i gymnasiesärskolan.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=F%C3%B6rskola&omrade=Personal&lasar=2017&run=1>

²⁰ Av de drygt 30 000 (24 000 förskolepersonal och 7 000 lärare) som huvudmännen sökt statsbidrag för 2018/19 och 2019/20 har i princip samtliga ansökningar beviljats.

Intresset för Läslyftet de första tre läsåren har således varit större än statsbidragets omfattning. Huvudmän och enheter har därför ibland arbetat med Läslyftet utan statsbidrag till handledarna. Utvärderingen har inga exakta uppgifter på i vilken omfattning detta har skett men utifrån enkätsvar är det inte en obetydlig andel (se avsnitt 5.6.1).

4. Erfarenheter av Läslyftets genomförande och processer

I detta kapitel redogörs för utvärderingens resultat avseende Läslyftets genomförande och processer (till exempel kollegiala samtal, gemensam planering). Resultaten redovisas utifrån utvärderingsmodellen. Vi inleder kapitlet med målgruppernas (huvudmän, rektorer/förskolechefer, handledare, lärare/förskolepersonal) erfarenheter av Skolverkets stöd. Sedan redogör vi för hur Läslyftet organiserats hos huvudmän för skolor och förskolor och handledares, lärares och förskolepersonals erfarenheter av ledningens stöd för genomförandet. Därefter tar vi upp de erfarenheter av handledningsprocesser och kollegialt lärande som deltagarna gett uttryck för i enkäter och intervjuer och avslutar kapitlet med deras erfarenheter av Läslyftet i skolans och förskolans vardag. Vi redovisar resultaten uppdelat på olika skolformer där vi väger samman målgruppernas (med störst fokus på handledares och lärares) svar som de lämnat i elektroniska enkäter och vid intervjuer, samt utvärderarnas observationer av Läslyftsträffar och undervisning i tolv fallskolor. Enkätsvaren används för att beskriva den generella bilden och intervjuer och observationer för att exemplifiera och komplettera bilden.

I slutrapporten redovisas endast statistiskt signifikanta resultat mellan bakgrundsvariabler och effektvariabler och signifikanta skillnader i svar under genomförandet och efter ett och ett halvt år. Skillnader mellan målgrupper och skolformer redovisas i andelar och om det finns signifikanta skillnader mellan målgrupper eller skolformer redovisas detta i texten. När det hänvisas till enkätmaterial inkluderas förskoleklassen och motsvarande skolformer i skolformen *grundskola* och gymnasiesärskola i skolformen *gymnasieskola*.

4.1 Erfarenheter av Skolverkets stöd

I det här avsnittet tar vi upp målgruppernas erfarenheter av Skolverkets information och stöd i form av statsbidraget, handledarutbildningen, kompetensutvecklingsmodellen och modulernas innehåll.

4.1.1 Huvudmän, rektorer och förskolechefers uppfattningar och erfarenheter av statsbidraget och Skolverkets stöd och information²¹

Ungefär hälften av huvudmännen som besvarade enkäten till grundskolan (delrapport 2) och enkäten till gymnasieskolan (delrapport 4) uppgav att statsbidraget ”i hög utsträckning” varit viktigt för deltagandet. Skolverkets information om villkoren för statsbidraget motsvarade en stor andel av huvudmännens behov. Cirka hälften svarade att de fick statsbidrag i den omfattning de hade sökt. En mycket stor andel av huvudmännen uppgav att de behövde fortsatt stöd från Skolverket för att kunna arbeta vidare med Läslyftet. Framförallt angav de behov av statsbidrag och tillgång till handledarutbildning. I en uppföljande enkät till huvudmännen hösten 2018 uppgav huvudmännen att de hade olika stort behov av stöd från Skolverket för att kunna arbeta vidare med Läslyftet i olika skolformer. En stor andel av de huvudmän som hade förskola respektive grundskola uppgav att de behövde fortsatt stöd för dessa skolformer. Cirka hälften av huvudmännen som hade grundsärskola svarade att de behövde stöd, medan endast en liten andel av de huvudmän som hade gymnasieskola och/eller gymnasiesärskola uppgav att de behövde fortsatt stöd för att kunna arbeta vidare med Läslyftet. Vi frågade inte vilket stöd de behöver, men

²¹ Detta avsnitt baseras på resultat från delrapport 2, 4 och 13.

mot bakgrund av hur huvudmännen svarat i tidigare enkäter är det sannolikt statsbidrag som de behöver.

En stor andel av rektorerna och förskolecheferna uppgav att statsbidraget varit en förutsättning för att kunna delta i Läslyftet. Hälften av förskolecheferna och rektorerna svarade, under det läsår Läslyftet genomfördes, att de behövde fortsatt stöd från Skolverket för att kunna arbeta vidare med Läslyftet. Men ett och ett halvt år efter Läslyftet uppgav bara en liten andel av rektorerna att de hade ett fortsatt behov av stöd från Skolverket. Framförallt var det statsbidrag som de behövde. Som kommer att framgå senare i rapporten är det annan kompetensutveckling som fortsättningsvis prioriteras. Det var jämförelsevis en större andel av huvudmännen, jämfört med rektorerna och förskolecheferna, som under genomförandet ansåg sig behöva fortsatt stöd för att kunna arbeta med Läslyftet. En större andel huvudmän uppgav hösten 2018, jämfört med rektorer ett och ett halvt år efter deras första deltagande avslutats, att de behövde fortsatt stöd från Skolverket för att arbeta vidare med Läslyftet.²²

Av de grundskolerektorer som besvarade enkäten våren 2016 var det en stor andel som deltog i den första konferensen i maj 2015 och knappt hälften i den andra konferensen april 2016 (se delrapport 2). Av de gymnasieretorer som besvarade enkäten våren 2017 var det en liten andel som deltog i den första konferensen och en mycket liten andel i den andra. Det är signifikant fler grundskolerektorer som deltog i båda konferenserna. I vilken utsträckning förskolechefer deltagit i konferenserna har inte undersökts.

I våra enkäter fick rektorerna bedöma värdet av Skolverkets information som de kunnat inhämta på konferenser eller på annat sätt. En mycket stor andel grundskolerektorer svarade att Skolverkets information "i stor utsträckning" motsvarade deras informationsbehov om "Läslyftet som koncept", en stor andel svarade så om "Vilka moduler det finns att välja på" och om "Hur Läslyftet kan organiseras och stödjas", samt om "Hur ett långsiktigt utvecklingsarbete för att lärares lärande kan stödjas". Cirka hälften svarade "i stor utsträckning" att informationen motsvarade deras behov vad gäller "Rektors roll" i Läslyftet, "Hur språk-, läs- och skrivutveckling kan integreras i det systematiska kvalitetsarbetet" och om "villkoren för statsbidraget". Gymnasieretorerna använde i lägre grad svarsalternativet "i stor utsträckning" på dessa frågor jämfört med rektorerna i grundskolan.

4.1.2 Handledarutbildningen var uppskattad av handledarna

Utvärderingens resultat visar att handledarutbildningen i stort har varit uppskattad av handledarna. Särskilt uppskattar handledarna att få träffa andra handledare och diskutera arbetet med Läslyftet, både det organisatoriska genomförandet, stödet från rektorer och förskolechefer, förutsättningar som tillhandahållen tid, men också själva handledningen, gruppdynamik och hur arbetet med Läslyftet fortgår. Det kvantitativa enkätresultatet visar att de som var mest nöjda och ansåg att utbildningen hade hållit en hög kvalitet var handledare på förskolan (en signifikant skillnad gentemot handledare i grund- och gymnasieskolan, men inte mellan handledare i grund- och gymnasieskolan). Även intervjuerna pekar i samma riktning. Framförallt var det handledare i gymnasieskolan som i öppna frågor i enkäterna återkommande kommenterade att utbildningen

²² Frågorna till huvudmännen och rektorerna var något olika i detta fall varför en signifikansprövning inte kunde göras.

hade hållit låg nivå och inte var anpassad till gymnasieskolans och gymnasielärares kompetens och villkor.

I grund- och gymnasieskolan har det även funnits kritik mot vissa lärosätens utbildningar. Utifrån denna kritik har en del lärosäten inte fått förnyade förtroenden av Skolverket att anordna handledarutbildning. Andra synpunkter som framkommit i utvärderingen är att vissa ansett att handledarutbildningen borde starta innan arbetet med Läslyftet påbörjas. Detta har också uppmärksammats av Skolverket och ett utbildningstillfälle har lagts på våren, efter den inledande konferensen, för att introducera det kommande arbetet och handledningen inom Läslyftet. En annan synpunkt är att det har blivit långt för vissa att resa till de orter där utbildningen anordnats.

Resultaten från utvärderingen visar också att handledarna har fått goda kunskaper och erfarenheter av handledning från utbildningarna, så som att ställa fördjupande eller utmanande frågor, ta tillvara kompetens i gruppen och skapa ett gott samtalsklimat (se delrapport 2, 4, 11). Handledarna har dock värderat handledarutbildningens bidrag till kunskaper, kompetenser och färdigheter i att stötta planering av undervisningsaktiviteter i lägre grad än ovanstående. Detta var något som handledarutbildningen inte betonade under de första läsåren, eftersom utbildningen tenderade att tona ner handledarnas roll som experter på just språk-, läs- och skrivdidaktik. Handledarna uppgav också att utbildningen under de första läsåren inte rustade dem lika väl i att handleda heterogena grupper till exempel grupper bestående av lärare i olika ämnen och lärare i olika årskurser som vad den bidrog med kunskaper om att ställa fördjupande frågor. Sedan 2017 har dock Skolverket gjort förändringar i Läslyftets uppdrag till de lärosäten som tillhandahåller utbildningen för att denna i högre grad ska betona handledarnas roll som experter på språk-, läs- och skrivdidaktik samt rusta handledarna för att handleda heterogena grupper av lärare. Eftersom handledarutbildningen anordnats av många olika lärosäten är det naturligt att utbildningarna inte är helt lika och att de kan betona olika delar olika mycket. Vad handledarna har fått med sig från handledarutbildningen skiftar därmed till en del beroende på vilket lärosäte som anordnat utbildningen. Även handledarnas tidigare kunskaper och erfarenheter av att handleda påverkade vad de uppgav att de tagit med sig från utbildningen. De som inte hade någon tidigare erfarenhet av att handleda och/eller erfarenhet från annan handledarutbildning har tagit med sig mest från utbildningen. Vad handledarutbildningen bidragit med till handledarna skiftar också mellan handledare i olika skolformer. Handledare i förskolan uppgav i signifikant högre grad att utbildningen rustat dem för olika aktiviteter i deras uppdrag jämfört med handledare i grund- och gymnasieskolan. På en del delfrågor var det istället handledare i gymnasieskolan som skilde ut sig genom att i signifikant lägre grad än handledare i för- och grundskolan uppgav att utbildningen hade rustat dem för deras uppdrag, till exempel på delfrågan om utbildningen rustat dem att ge återkoppling på genomförd undervisning.

I fallstudierna och intervjuerna framgår det att handledarna hade god hjälp av sina handledarutbildningar vid tillfällena då de behövde stöd och vägledning i sin handledarroll. De uppskattar särskilt den kontakt de fått med andra handledare på andra skolor, och det stöd de har kunnat få av handledare som arbetar i samma verksamheter som dem själva. En återkommande synpunkt från handledare i de öppna fritextsvaren i enkäterna var dock att utbildningen i högre grad borde anpassas till den handledning och de samtal handledarna ska genomföra i Läslyftet snarare än så kallad "dilemmahandledning" som fokuserar på ett visst problem. Sammanfattningsvis har handledarutbildningen ändå varit uppskattad av en stor del av handledarna och har också rustat dem för deras uppdrag som handledare i Läslyftet.

4.1.3 Kompetensutvecklingsmodellens tempo upplevdes som intensivt i grund- och gymnasieskolan

En viktig förutsättning för genomförande och effekter är hur Läslyftet utformats, det vill säga kompetensutvecklingsmodellens upplägg i moduler med ett antal delar och moment som ska genomföras i ett visst tempo. För Läslyftet i skolan ska en modul med åtta delar genomföras på en termin där varje del tar två veckor. För Läslyftet i förskolan ska en modul med fyra delar genomföras under ett verksamhetsår där varje del tar två månader. Utvärderingen visar att förskolepersonal och handledare i förskolan har uppfattat tempot i Läslyftet som lagom (se tabell 5). Det anpassade tempot på kvartsfart tycks därmed ha passat bra i förskolan. Men som framgår av tabellen nedan är det bara ungefär hälften av handledarna i grund- och gymnasieskolan (en signifikant skillnad gentemot handledarna i förskolan) och hälften av lärarna i både grund- och gymnasieskolan som upplever att tempot varit lagom (en signifikant skillnad gentemot personalen i förskolan, skillnaderna mellan lärarna i grund- och gymnasieskolan är också signifikanta). De flesta som inte tyckte tempot varit lagom ansåg att tempot hade varit för intensivt (se delrapport 2, 4 och 11). Skillnaderna mellan handledare och lärare och förskolepersonal i respektive skolform är dock inte signifikanta.

Tabell 5. Har genomförandet av Läslyftet hållit ett lagom tempo? Andel handledare och lärare/förskolepersonal som svarade "ja". I procent.

	Förskola	Grundskola	Gymnasieskola
Handledare	87	53	48
Lärare/förskolepersonal	84	49	55

Antal svarande med svarsfrekvens i parentes: Handledare Fö: 177 (61%), Gr: 223 (75%), Gy: 199 (80%).

Lärare/förskolepersonal Fö: 758 (35%), Gr: 1029 (49%), Gy: 1215 (55%).

Övriga svarsalternativ: "Nej, det har varit för intensivt", Nej, det har varit för långsamt".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

I grund- och gymnasieskolan var en återkommande synpunkt från rektorer, handledare och lärare i öppna frågor i enkäten och i intervjuer att tempot varit för stressigt, att de inte hunnit stanna upp och reflektera eller fördjupa sig i modulerna vilket påverkat kvaliteten på planering, genomförande och reflektion. Det höga tempot ansågs också ta tid från annat utvecklingsarbete, arbetslagsmöten och ämneslagsträffar (se avsnitt 4.5 för en mer utförlig diskussion kring kompetensutvecklingsmodellen och möjligheter att genomföra den i skolans och förskolans vardag). Både handledare och lärare föreslog alternativa modeller, till exempel sex delar i varje modul och tre veckor för varje del eller att bara en modul genomförs på hösten och sedan ägnas våren åt att fördjupa sig i modulen och återkommande pröva olika undervisningsaktiviteter med eleverna. En del handledare i både grund- och gymnasieskolan tyckte dock att tempot var bra eftersom det skapade en tydlig rutin och prioritering som också underlättade samtalen när de träffades så ofta. Sammanfattningsvis uppfattades kompetensutvecklingsmodellens tempo som lagom i förskolan av en mycket stor andel handledare och förskolepersonal medan ungefär hälften av handledarna och lärarna i grund- och gymnasieskolan svarade det.

4.1.4 Varierande erfarenheter av modulerna

Både i grundskolan 2015/16 och i förskolan 2017/18 användes vissa moduler mer än andra. I grundskolan läsåret 2015/16 var modulen *Samtal om text* den mest valda. Modulens dominans detta läsår beror till stor del på att det var den modul som utvecklades för utprövningsomgången

och hade bedömts fungera bra där. Den fanns också tillgänglig i sin helhet när moduler skulle väljas till hösten 2015 vilket medförde att handledare och rektorer kunde se vad den innehöll. Modulen riktar sig också till lärare i alla årskurser och ämnen i grundskolan inklusive förskoleklassen. I förskolan var det modulen *Läsa och berätta* som valdes av flest verksamhetsåret 2017/18. Det var en modul som fanns tillgänglig i sin helhet innan de skulle börja arbeta med Läslyftet, eftersom dess delar tidigare ingick i en modul med åtta delar *Läsa och skriva i förskolan*. I gymnasieskolan var det dock större spridning mellan de använda modulerna under läsåret 2016/17. Eftersom modulerna riktar sig till olika målgrupper finner vi att lärare i olika ämnen har arbetat med olika moduler. För grundskolan gäller spridningen också lärare i olika årskurser.

Enligt handledare i såväl grundskolan och gymnasieskolan som förskolan har de flesta modulerna fungerat bra för att handleda lärare och förskolepersonal och i stort varit ändamålsenliga för de målgrupper de riktar sig till. Handledare i förskolan är mest positiva till modulerna medan handledare i gymnasieskolan är minst positiva.²³ Samma mönster mellan uppfattningarna i de tre skolformerna framträder mellan förskolepersonal och lärare i grund- och gymnasieskolan. Exempelvis menade en mycket stor andel av förskolepersonalen att modulen de hade arbetat med var stimulerande medan en stor andel av lärarna i grundskolan svarade detsamma för de två moduler de hade arbetat med (se delrapport 2 och 11). I gymnasieskolan var det en stor andel som menade att modulen de arbetade med under hösten var stimulerande medan det var knappt mer än hälften som svarade detsamma för modulen de arbetade med under våren (se delrapport 4). Gymnasielärarna bedömde den modul de arbetat med under våren som signifikant mindre stimulerande än vad grundskollärarna gjorde. Det fanns dock inga skillnader mellan grund- och gymnasielärarnas bedömning av den modul de arbetat med under hösten. Skillnaden mellan uppfattningar om den första och den andra modulen, oavsett vilken modul som lärarna arbetade med först, kan förklaras av att gymnasielärare och även handledare i öppna frågor i enkäten och även i intervjuer uttryckte att flera moduler överlappade varandra och hade ungefär samma innehåll. Samma tendens, men något svagare finner vi också i grundskollärarnas uppfattningar.

Det var vissa moduler som handledare menade fungerade sämre och det var även samma moduler som lärare uttryckte var mindre stimulerande, begripliga och ändamålsenliga än andra. I grundskolan var det främst modulen *Tolka och skriva text i skolans alla ämnen* som ansågs vara för teoretisk och akademisk och därmed svår för målgruppen lärare i alla ämnen och årkurserna 1-9. Modulen upplevdes ha alltför många språkteoretiska termer som medförde att handledare och grupper av lärare med andra ämnen än svenska fick ägna mycket tid till att överhuvudtaget förstå innehållet och innebörden av olika begrepp. Modulen ansågs också vara mindre lämplig för årkurserna 1-3 (se delrapport 2). Kritiken mot modulen medförde att Skolverket reviderade denna inför läsåret 2017/18 och inriktade den mot en snävare målgrupp av lärare i textrika ämnen (modulen heter idag enbart *Tolka och skriva text*, se bilaga 2). I gymnasieskolan var en återkommande synpunkt från lärare och handledare i fritextsvar i enkäterna att innehållet i modulen *Textarbete i digitala miljöer* var daterat och av låg kvalitet (se delrapport 4). Skolverket ersatte denna modul med den nya modulen *Text i en digital värld* inför läsåret 2018/19. Huruvida denna nya modul uppfattas vara av bättre kvalitet och mer uppdaterad kan utvärderingen inte svara på.

²³ Eftersom frågorna ställdes i relation till vilka moduler de handlett är det inte möjligt att signifikanspröva skillnaderna.

I öppna frågor i enkäter och i intervjuer uttryckte lärare också uppfattningar om att varken grundskolans eller gymnasieskolans moduler mötte behoven och var ändamålsenliga för undervisning i praktiska och estetiska ämnen (grundskolan), estetiska ämnen (gymnasieskolan) idrott och hälsa, matematik, engelska och moderna språk (se delrapport 2 och 4). I två nyligen framtagna moduler för grundskolan har Skolverket försökt möta behoven hos lärare i praktiska och estetiska ämnen (se bilaga 2).

Även lärare i svenska i gymnasieskolan och i grundskolan uttryckte, såväl i enkäters fritextsvar som i intervjuer i fallstudierna, att innehållet i modulerna ofta var sådant de redan hade kunskap om och redan arbetade med och främst bekräftade deras undervisning. De menade att Läslyftet gör mer nytta för lärare i andra textrika ämnen som SO/samhällsvetenskapliga ämnen samt NO/naturvetenskapliga- och teknikämnen. En liknande synpunkt framfördes också av förskolepersonal som menade att innehållet i *Läsa och berätta* inte medförde någon ny kunskap utan var sådant de redan har fått med sig från förskollärarytbildningen eller från deras långa erfarenhet av att arbeta med barns språkutveckling. Särskilt i gymnasieskolan var det svensklärare som menade att modulerna höll för låg nivå och kvalitet för deras kunskaper. Den motsatta synpunkten framfördes istället av lärare i andra ämnen som menade att innehållet var alldeles för teoretiskt, akademiskt och med ett tillkrånglat språk. Uppfattningen bland lärare i andra ämnen än svenska och språk var att Läslyftets mål att utveckla språk-, läs- och skrivutveckling i alla ämnen rimmade illa med vad de uppfattade var ett material som gav mest stöd och inspiration till de som redan var intresserade och hade kunskapen.

En viktig synpunkt från förskolepersonal och handledare i förskolan var att det saknades exempel för de allra yngsta barnen, det vill säga ettåringarna (förskolans moduler har också reviderats för att erbjuda fler exempel i filmer och artiklar om de allra yngsta barnen, se bilaga 2). Liknande synpunkter framfördes även av personal i förskoleklassen där modulerna för grundskolan inklusive förskoleklassen ansågs ha få exempel som passade den åldersgruppen.

En återkommande synpunkt från både handledare och lärare/förskolepersonal var att de filmer som finns representerade i vissa moduler visar en idealiserad bild av undervisning som inte speglar de villkor som råder i dagens skola och förskola med stora elev- och barngrupper och bristande lärar- och personalresurser, lokaler och teknik. I intervjuer med skolbibliotekarier efterfrågade de också skildringar av skolbiblioteksmiljön i modulernas filmer. De skolbibliotekarier som har intervjuats kritiserade Läslyftets innehåll för att enbart utgå från lärarnas perspektiv och villkor. De uttryckte att de upplevde att skolbibliotekariernas roll var relativt osynlig i modulerna trots att de kunnat arbeta med de reviderade modulerna där skolbiblioteket och skolbibliotekariers roll har fått ett förstärkt fokus (se bilaga 2). De önskade praktiska exempel på hur samverkan mellan lärare och skolbibliotekarier kan se ut i materialet. Skolbibliotekarierna uttryckte också att deras deltagande har upplevts mer naturligt när skolor har valt moduler om läsning, än moduler med till exempel inriktning på skrivande (se delrapport 10).

Lärare och handledare uttryckte också i intervjuer i fallstudierna och i enkäternas fritextsvar att modulerna varit bra. Dessa kommentarer är oftast av en mer generell karaktär så som att modulerna varit mycket bra och med ett gediget material. Lärare och handledare uttryckte också att Läslyftet och dess material varit en ögonöppnare, något som fler borde få ta del av och något som borde ha ingått i deras utbildningar. Det senare visar på en motsatt synpunkt till de som

istället uttryckte att materialet inte bidragit med så mycket nytt och hade ingått i deras utbildningar. Sammantaget visar enkätresultaten, såväl det kvantitativa materialet som de kvalitativa fritextsvaren, fallstudierna och intervjuerna, att modulernas innehåll i stort uppfattats som välplanerat och har uppskattats och varit bra för många.

4.2 Läslyftet har organiserats på olika sätt hos huvudmän och enheter

Trots att Läslyftet som kompetensutveckling innebär en styrd modell för kollegialt lärande genom att deltagarna ska följa en viss arbetsgång i modulerna, så lämnar Läslyftet ändå stort utrymme för hur huvudmän och enheter kan organisera Läslyftet. Detta visas också i resultaten från utvärderingen. Utöver att deltagarna kan välja att arbeta med olika moduler och även i vilken ordning de vill arbeta med dessa finns det också andra organisatoriska faktorer som kan påverka effekterna. För det första kan vi tala om en *enhetsbaserad* organisering där läslyftsgrupperna består av lärare eller förskolepersonal från den egna enheten eller en *enhetsövergripande* organisering där läslyftsgrupperna består av deltagare från olika enheter. I vissa fall kan den enhetsövergripande organiseringen ske genom att huvudmannen valt ut en särskild yrkesgrupp, till exempel personal i förskoleklass, och organiserat för att samtliga i denna yrkesgrupp med samma huvudman ska kunna delta i Läslyftet tillsammans.

För det andra kan Läslyftet organiseras med *interna* handledare, det vill säga handledare som arbetar på samma enhet som deltagarna som de handleder eller med *externa* handledare, det vill säga där handledare inte arbetar på samma enhet som deltagarna. För det tredje kan Läslyftet organiseras med antingen *homogena* Läslyftsgrupper, det vill säga grupper där deltagarna undervisar i ett gemensamt ämne eller i ett gemensamt stadium, till exempel årskurs 1-3 eller organiseras i *heterogena* grupper där deltagarna undervisar i olika ämnen och/eller i olika stadier i grundskolan. Utöver dessa olika former av organisering kan också omfattningen på deltagandet på enheterna skilja sig åt, från att i princip *all personal* på grund-, gymnasie- eller förskolan deltar till att endast *en liten andel*, till exempel endast en grupp om 4-10 lärare/förskolepersonal deltar.

I gymnasieskolan har Läslyftet främst organiserats enhetsbaserat med en intern handledare. Grupperna har dock oftast varit heterogena med avseende på att lärarna i gruppen undervisar i olika ämnen/ämnesområden. I gymnasieskolan uppgav en stor andel av rektorerna att endast en liten andel av lärarna på deras skolenhet deltog i Läslyftet (se delrapport 4). I grundskolan har Läslyftet också till stora delar, men i signifikant mindre grad än i gymnasieskolan, organiserats enhetsbaserat och med en intern handledare. Även i grundskolan var en stor andel av läslyftsgrupperna heterogena med avseende på ämne medan hälften var homogena grupper avseende vilket stadiet lärarna undervisade på. Jämfört med gymnasierektorerna uppgav en stor andel av grundskolerektorerna att en stor andel eller alla lärarna på skolenheten deltog i Läslyftet (och följaktligen uppgav en liten andel av rektorerna att en liten andel av lärarna deltog) (se delrapport 2). Skillnaderna mellan skolformerna är signifikanta.

Organiseringen av Läslyftet i förskolan skiljer sig signifikant från hur det har sett ut i grund- och gymnasieskolan. Läslyftet i förskolan har till stora delar organiserats enhetsövergripande och med en extern handledare. Läslyftsgrupperna i förskolan bestod oftast av både förskollärare och annan pedagogisk personal till exempel barnskötare. Enligt förskolecheferna deltog alla förskollärare på en stor andel av förskolorna och likaså deltog all personal på hälften av förskolorna (se delrapport 11).

Utvärderingens resultat pekar på att det vanligaste tycks vara att modulvalet i grund- och gymnasieskolan skett i samverkan mellan rektor och handledare. Inför vårterminen när en ny modul skulle väljas tycks lärarna i högre grad ha fått delta i valet av modul tillsammans med handledaren. Huvudmannen har således i mindre grad varit den som bestämt vilken modul lärarna ska arbeta med (dessa frågor fanns inte med i enkäterna till förskolans målgrupper).

4.3 Erfarenheter av ledningens stöd och delaktighet

I detta avsnitt beskrivs hur huvudmannens stöd uppfattats av rektorer/förskolechefer och därefter vad de senare gjort i sin roll i Läslyftet under genomförandet. Hur handledare respektive lärare och förskolepersonal upplevt ledningens stöd och delaktighet beskrivs i den senare delen av avsnittet.

4.3.1 Huvudmän och rektorer/förskolechefer om deras roll i Läslyftets genomförande

Huvudmännens roll i Läslyftet är främst att ansöka om platser till Skolverkets handledarutbildning och statsbidrag för frigjord tid (10 eller 20%) för handledare. Huvudmännen förväntas också stödja genomförandet av Läslyftet på olika sätt. Enligt rektorer och förskolechefer har en mycket stor andel av huvudmännen stöttat Läslyftets genomförande genom att betona betydelsen av elevers/barns språk-, läs- och skrivutveckling. Det är signifikant fler förskolechefer och grundskolerektorer jämfört med gymnasieretorer som stöttat Läslyftet på detta sätt. Men bara knappt hälften/en liten andel - vilket framgår av tabell 6 - har tagit initiativ till och anordnat möten för handledare från olika förskolor och skolor, samt följt upp hur Läslyftet har fungerat. Det är signifikant fler förskolechefer och grundskolerektorer som stöttat Läslyftet genom att anordna möten jämfört med gymnasieretorer. Resultaten visar också att en något högre andel huvudmän, enligt rektorer och förskolechefer, har skjutit till extra resurser till förskolan och följt upp Läslyftet i förskolan jämfört med grund- och gymnasieskolan. En liten andel av huvudmännen har också, enligt rektorer och förskolechefer, skjutit till extra resurser till exempel för vikariekostnader. Huvudmännens egen bedömning av hur de har underlättat för Läslyftet hösten 2018 pekar i samma riktning, men de svarade att de tillskjutit lite mer resurser än vad förskolechefer och rektorer uppgav. Till detta kan läggas att en liten andel av huvudmännen hösten 2018 har undersökt behovet av Läslyftet i skolor och förskolor som inte har deltagit eller deltog i Läslyftet detta år. Huvudmännen gör delvis andra prioriteringar hösten 2018, vilket indikeras av att en stor andel uppgav att de har möjliggjort för skolor att arbeta med moduler inom andra kompetensutvecklingsområden så som Specialpedagogik för lärande och Digital kompetens.

Tabell 6. Stöttade huvudmannen genomförandet av Läslyftet på följande sätt? Förskolechefer och rektorer som svarade "ja". I procent.

	Förskolor	Grundskolor	Gymnasieskolor
a. Anordnade möten mellan handledare från olika skolor/förskolor	43	42	32
b. Följde upp hur Läslyftet fortgick	63	42	40

Antal svarande med svarsfrekvens i parentes: a. Fö: 180 (63%), Gr: 164 (55%), Gy: 147 (59%). b. Fö: 180 (63%), Gr: 164 (55%), Gy: 146 (59%)

Övriga svarsalternativ: "nej", "vet ej/inte aktuellt".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Rektorerna och förskolecheferna har enligt dem själva stöttat genomförandet av Läslyftet genom att frigöra tid och plats, motivera deltagandet och betona betydelsen av språk-, läs- och skrivutveckling. Utöver detta uppgav en stor andel av rektorerna i grund- och gymnasieskolan att de på olika sätt stöttat handledarna och följt upp hur de kollegiala samtalen fungerat. Förskolecheferna fick inte frågor om just detta men handledarnas svar om hur de upplevt stödet från förskolecheferna, som redovisas i nästa avsnitt, tyder på att de också gjort detta. Drygt hälften av rektorerna och förskolecheferna har också främjat samarbete med bibliotek/skolbibliotekarier. En tydlig skillnad mellan skolformerna framträder i andelen rektorer och förskolechefer som har följt upp elevernas/barnens språkutveckling. En stor andel av grundskolerektorerna och förskolecheferna har följt upp detta medan knappt hälften av gymnasierektorerna gjort så. Skillnaderna mellan skolformerna när det gäller uppföljning av eleverna är signifikanta. Frågan gällde vad de gjort i sin roll som rektor i Läslyftet, men det framgår inte om de specifikt följt upp effekter av Läslyftet på barnens/elevernas språkutveckling.

4.3.2 Handledarna har fått tid och stöd från ledningen

Utvärderingen visar att handledarna i stort har fått det stöd de behöver av ledningen för att genomföra Läslyftet. En mycket stor andel av handledarna i förskolan svarade att deras förskolechefer har stöttat genomförandet av Läslyftet både genom att tillhandahålla tid för deras uppdrag som handledare och genom att skapa organisatoriska förutsättningar för genomförandet av Läslyftet. I grund- och gymnasieskolan var det en stor andel av handledarna som uttryckte detsamma. En liten andel av handledarna har dock upplevt brister avseende rektors och förskolechefers stöd.

Utvärderingen visar inte på några skillnader mellan de olika skolformerna avseende vilka förutsättningar rektorer och förskolechefer skapade för genomförandet av Läslyftet. Däremot finner vi att handledare i förskolan i signifikant högre grad än handledare i grund- och gymnasieskolan svarade att deras förskolechefer betonade betydelsen av barnens språk-, läs- och skrivutveckling och motiverade behovet av kompetensutveckling (se delrapport 2, 4 och 11).

I fallstudierna om Läslyftet i grundskolan och gymnasieskolan framkom det att handledarna i flera av fallen önskade mer stöd från sina rektorer att genomföra Läslyftet och fortsätta betona, prioritera och följa upp kompetensutvecklingen (se delrapport 6 och 9). Ett problem som framkom både i fallstudier och i enkäternas fritextsvar var också att rektorer eller drivande personer hos huvudmännen byter arbete. Exempelvis var nästan hälften av de rektorer i grundskolan som fick den första enkäten under genomförandet av Läslyftet våren 2016 inte längre kvar på enheten när den andra enkäten skickades ut ett och ett halvt år senare, hösten 2017. Dessa omfattande förändringar i ledningen för enheterna innebär att de personer som initierat Läslyftet inte är med under fullföljandet. Det blir då istället upp till handledarna att genomföra kompetensutvecklingen (se delrapport 2, 4, 6 och 9). I fritextsvar från enkäterna och i fallstudien i grundskolan framkom också att de handledare som varit externa handledare i grupper med lärare och förskolepersonal från andra skolor än deras egna upplever att stödet från deltagarnas rektorer/förskolechefer varit bristfälligt eftersom Läslyftet inte blir en angelägenhet för skolan eller förskolan utan enbart för de individer som deltar (se delrapport 2, 4, 6 och 11).

Fallstudierna och fritextsvaren i enkäterna visar också exempel på hur tid inte har avsatts, varken för handledare eller för de kollegiala samtalen, att annan konferenstid tagits i anspråk för Läslyftet och att lärare schemalagts på andra möten samtidigt med Läslyftets kollegiala träffar både i

grund- och gymnasieskolan (se delrapport 2, 4, 6 och 9). Handledare i förskolan berättade också att det varit en del bristande stöd från förskolechefer och huvudmän avseende vikarier så att förskolepersonalen inte hade möjlighet att delta vid läsluftsträffarna utan att barnen och verksamheten blev lidande (se delrapport 5 och 11). Sammanfattningsvis har ändå en stor andel handledare upplevt ett stöd från ledningen i genomförandet av Läsluftet både när det gäller tillhandahållen tid för deras uppdrag som handledare och att skapa organisatoriska förutsättningar för genomförandet.

4.3.3 Lärarna och förskolepersonalen har fått tid och stöd från ledningen

Utvärderingens resultat tyder på att såväl lärare och förskolepersonal som skolbibliotekarier har upplevt ett stöd från ledningen för genomförandet av Läsluftet. Enligt lärare och förskolepersonal har en mycket stor andel rektorer och förskolechefer tillhandahållit tid så att deltagarna kan träffas för det kollegiala arbetet och samtalen i Läsluftet, det vill säga moment B (se tabell 7) och D. När det gäller den första delen av moment B där deltagarna ska diskutera materialet i form av texter och eventuella filmer uppgav förskolepersonalen i något lägre grad (signifikant skillnad) än lärarna på grund- och gymnasieskolan att de hade tillräckligt med tid för detta.

Tabell 7. Upplevde du att du hade tillräckligt med tid för de olika momenten i genomförandet av Läsluftet? Andel lärare/förskolepersonal som svarade "ja". I procent.

	Förskola	Grundskola	Gymnasieskola
a. Diskussion av material (moment B)	86	91	91
b. Planering av undervisningsaktivitet (moment B)	73	60	50
c. Genomförande av undervisningsaktiviteter med barnen/eleverna (moment C)	75	34	28

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Fö: 759 (35%), Gr: 1030 (49%), Gy: 1214 (55%). b. Fö: 758 (35%), Gr: 1027 (49%), Gy: 1213 (55%). c. Fö: 757 (35%), Gr: 1031 (49%), Gy: 1213 (55%)

Övriga svarsalternativ: "nej".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Skillnaderna i uppfattningar om det fanns tillräcklig tid för planering av undervisningsaktiviteter, det vill säga andra delen av moment B (se tabell 7) och för genomförande av undervisningsaktiviteter (moment C) var dock betydligt större mellan alla de tre skolformerna (signifikanta skillnader). En stor andel förskolepersonal men bara en liten andel lärare i grund- och gymnasieskolan svarade att de hade tillräckligt med tid för att genomföra undervisningsaktiviteterna. Rektorer och förskolechefer kan inte helt påverka lärarnas och förskolepersonalens tid för att planera och genomföra undervisningsaktiviteterna eftersom det delvis är relaterat till Läsluftets kompetensutvecklingsmodell. Statsbidrag ges för att lärare och förskolepersonal ska genomföra Läsluftet och dess moduler i ett visst tempo (se bland annat avsnitt 4.1.4). I avsnitt 4.5 diskuterar vi lärares och förskolepersonals erfarenheter av möjligheterna att genomföra undervisningsaktiviteterna (moment C).

Som framgått ovan har de flesta rektorer och förskolechefer tillhandahållit bra organisatoriska förutsättningar för Läsluftet enligt lärare och förskolepersonal vilket också är rektorer och förskolechefer huvudsakliga uppdrag i genomförandet av Läsluftet. Rektorer och förskolechefer har annars inte varit särskilt aktiva i Läsluftet. Mest aktiva har förskolecheferna varit enligt

förskolepersonalen då de i stor utsträckning betonat betydelsen av barns språkutveckling, motiverat behovet av kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivutveckling och även till viss del deltagit vid de kollegiala samtalen. Rektorer i grund- och gymnasieskolan har varit mindre aktiva i dessa avseenden och då särskilt avseende närvaro vid de kollegiala samtalen (skillnaderna är signifikanta mellan alla tre skolformer). Grund- och gymnasielärare skrev dock i öppna svarsfält att detta inte var rektors roll eller viktigt för Läslyftet genomförande. Det viktiga var att rektor skapade organisatoriska förutsättningar och att dessa grundförutsättningar ofta funnits (se delrapport 2, 4 och 11).

Korrelationsanalyser visar på en samvariation mellan om alla eller en större andel av lärarna/förskolepersonalen deltog i Läslyftet, om Läslyftet organiserats enhetsbaserat och om handledaren var en intern handledare som arbetade på enheten och hur aktiva rektorer och förskolechefer har varit i att stötta Läslyftets genomförande (se delrapport 2 och 11). Med en lägre andel av lärarna eller förskolepersonalen som deltar blir Läslyftet lägre prioriterat hos ledningen i relation till övriga uppgifter och uppdrag. Läslyftet blir då inte någonting som präglar verksamheten det år då det genomförs. Att förskolecheferna varit mer aktiva än rektorerna kan också bero på att enheterna på grund- och gymnasieskolan för det mesta är mycket större även om förskolechefer ofta är chefer för flera enheter. Stora organisationer kan också medföra att ledningar får en större distans till kompetensutvecklingar som Läslyftet men också till lärarnas vardag (se delrapport 6 och 9).

I fritextsvar i enkäterna och i fallstudierna framkom hos lärare och förskolepersonal att de uppskattade den tid till pedagogiska samtal som de fick för att genomföra Läslyftet och många har också fått den tilldelade tiden som Skolverket anger för läslyftsträffarna (se delrapport 2, 4, 6, 9 och 11). I fallstudierna i grund- och gymnasieskolan har det varit vanligt att samma tid schema-lagts varje vecka för att också synliggöra tiden som behövs till moment A, att läsa texterna och se eventuella filmer i modulerna (se delrapport 6 och 9). Fallstudierna i grund- och gymnasieskolan visar också att lärarnas inställning till deltagandet verkar variera beroende på om rektorerna låtit dem få vara delaktiga i beslutet att delta i Läslyftet eller inte och lärare menar att frivilligheten ökat engagemanget och motivationen (se delrapport 6 och 9).

En del lärare och förskolepersonal uttryckte dock, både i fallstudierna och i fritextsvar i enkäterna, missnöje över att läslyftsträffar förlades på annan viktig mötestid såsom ämneslagstid eller arbetslagstid, eller att träffarna krockade med andra uppdrag och möten (se delrapport 2, 4, 6, 9). I ett av fallen som skildrar yrkesprogram på gymnasieskolan uttrycktes exempelvis missnöje över att rektorerna beslutat att läslyftsträffarna skulle ligga på arbetslagstiden, trots att lärarna tydligt signalerat att detta påverkar deras planerings-, material- och underhållsarbete i verkstäderna (se delrapport 9). En annan genomgående synpunkt i fritextsvaren från enkäterna i grund- och gymnasieskolan var att det upplevdes som problematiskt att skolan deltog i flera andra utvecklingsprojekt samtidigt som Läslyftet vilket konkurrerade om deltagarnas tid (se delrapport 2 och 4).

I likhet med handledarnas kommentarer uttrycktes i enkäternas fritextsvar även missnöje från lärare i grund- och gymnasieskolan om att skolledningarna ofta byts ut med tillförordnade rektorer som gör att kontinuitet saknas (se även avsnitt 4.3.2). I förskolan kritiserade förskolepersonalen möjligheten att få tillgång till vikarier då de behöver lämna verksamheten för de kollegiala inslagen i Läslyftet (se delrapport 5 och 11). I gymnasieskolan var det lärare som kommenterade,

såväl i fallstudien som i enkätens fritextsvar, att de behövde nedsättning i undervisningstid för att de på ett bra och kvalitativt sätt skulle kunna genomföra Läslyftet (se delrapport 4 och 9).

I fallstudien för gymnasieskolan problematiserade också lärarna de stora gymnasieorganisationerna de ingick i och som har flera rektorer. Det innebär bland annat att en viss rektor har varit ansvarig för Läslyftet men att denna rektor inte nödvändigtvis var den rektor som ansvarade för lärarnas arbetssituation (se delrapport 9). Gymnasielärare uttryckte också i enkäternas fritextsvar och i fallstudien missnöje rörande skolledningens beslut om vilka lärare som skulle delta, gruppssammansättning och moduler. Det framfördes önskemål om mer ämneshomogena grupper, annan kompetensutveckling/modul i relation till de enskilda lärarnas ämne och önskemål om att skolledningen skulle prioritera andra lärare än svensklärare. Eftersom många i gymnasieskolan genomförde Läslyftet i heterogena grupper och gymnasielärare också har haft svårt att finna tid till att genomföra undervisningsaktiviteterna (se även avsnitt 4.5) är det möjligt att önskemålen om mer homogena grupper avspeglar en uppfattning om att det skulle ha underlättat genomförandet av Läslyftet. Önskemålen om mer homogena grupper kan också bero på att gymnasielärare är vana vid att delta i kompetensutveckling som är inriktad mot deras egna undervisningsämnen.

4.4 Erfarenheter av handledningsprocesser och kollegialt lärande under genomförandet

I detta avsnitt redogörs för handledarnas och lärarnas/förskolepersonalens erfarenheter av handledningsprocesser, samt olika handledarroller som vi identifierat i genomförandet av Läslyftet.

4.4.1 Handledarna var viktiga och hade olika roller

Handledarna har en viktig roll i Läslyftet som samtalsledare men också ofta som den drivande aktören för Läslyftets genomförande. Resultaten från enkäterna visar att handledarna själva uppfattade sig som aktiva handledare som skapade ett tryggt samtalsklimat och planerade och skapade struktur för de kollegiala samtalen. En stor till en mycket stor andel handledare svarade att de i stor utsträckning hade ställt fördjupande frågor. Handledare i förskolan uppgav dock i signifikant högre grad att de i stor utsträckning ställt frågor som utmanar deltagarnas förståelse och förhållningssätt jämfört med handledare i grund- och gymnasieskolan (se tabell 8).

Tabell 8. I vilken utsträckning har du gjort följande under de kollegiala samtalen?* Andel handledare som svarade "i stor utsträckning". I procent.

	Förskola*	Grundskola	Gymnasieskola
a. Ställt fördjupande frågor	82	75	82
b. Ställt frågor som utmanar lärarnas/förskolepersonalens* förståelse och förhållningssätt	80	71	69

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Fö: 177 (61%), Gr: 223 (75%), Gy 198 (80%). b. Fö: 177 (61%), Gr: 221 (75%), Gy: 199 (80%).

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls".

*Frågan till handledare i förskolan var formulerad som "I vilken utsträckning har du gjort följande i ditt uppdrag som handledare under Läslyftet?" b. "Ställt frågor som utmanar deltagarnas förståelse och förhållningssätt".

Se texten vilka skillnader som är signifikanta.

Denna bild av handledarnas roll i Läslyftet bekräftades i stort av lärarnas och förskolepersonalens enkätsvar där en stor andel av dem svarade att handledaren bland annat hade bidragit till ett tryggt samtalsklimat, skapat struktur och utmanat föreställningar/fördjupat analyser. Cirka hälften av lärarna och förskolepersonalen svarade att handledarna i stor utsträckning varit ett stöd vid planering av undervisningsaktiviteter och gett återkoppling på undervisningserfarenheter. Det förekommer inga större skillnader mellan lärares och förskolepersonals uppfattningar om handledarens stöd. Lärare i grundskolan uppgav i signifikant högre grad att handledaren hade varit ett stöd vid planering av undervisningsaktiviteter än förskolepersonalen och lärarna i gymnasieskolan. Förskolepersonalen uppgav istället i signifikant högre grad att handledaren hade gett återkoppling på undervisningserfarenheter och varit ett stöd utanför de kollegiala samtalen följt av lärare i grundskolan och i lägst grad lärare i gymnasieskolan (se delrapport 2, 4 och 11).

Korrelationsanalyser av handledarnas enkätsvar i för-, grund- och gymnasieskolan visar att handledarnas tidigare erfarenheter hade ett samband med vad de svarade att de hade gjort i sin roll som handledare. Exempelvis uppgav de med tidigare handledarerfarenhet och annan handledarutbildning i högre grad att de hade stöttat det kollegiala arbetet genom att ställa utmanande frågor, tolka texterna, använt samtalsmodeller, tagit fram annat material och gett återkoppling på genomförd undervisning (se delrapport 2, 4 och 11). I grund- och gymnasieskolan visade också korrelationsanalyserna att de som hade upplevt ett bristande stöd från sina rektorer avseende organisatoriska förutsättningar och tid för uppdraget som handledare i lägre grad uppgav att de planerade samtalen och läste in sig på extramaterial. Även handledarnas nedsättning i tid, det vill säga 10 eller 20 procent för uppdraget, påverkade på så sätt att de med 20 procent hade haft större möjligheter att stötta det kollegiala arbetet (se delrapport 2 och 4).

Korrelationsanalyser av lärarnas enkätsvar i grund- och gymnasieskolan visar också att de lärare som upplevde att de inte hade tillräckligt med tid för att planera undervisningsaktiviteter tillsammans (moment B) eller tillräckligt med tid för gemensam uppföljning av dessa (moment D) i lägre grad svarade att handledaren hade stöttat planering och gett återkoppling (se delrapport 2 och 4). I gymnasieskolan samvarierar också gruppssammansättning och ämne med handledares agerande på så sätt att för lärare i yrkesämnena hade handledare i högre grad tagit fram annat material. Lärare i estetiska ämnena svarade att handledaren i lägre grad bidragit till förståelsen av innehållet i modulen. Gymnasielärare som uppgav att alla i deras läslyftsgrupp undervisade i samma ämne/ämnensområde svarade i högre grad att handledaren "i stor utsträckning" hade " varit ett stöd vid planering av undervisningsaktiviteter", vilket tydliggör att det troligen är enklare att stötta planeringen om lärarna delar ett gemensamt ämne oavsett om handledaren själv undervisar i detta ämne eller inte (se delrapport 4).

Utifrån utvärderingens enkätresultat och fallstudierna (se delrapport 6 och 9) kan fyra olika handledarroller synliggöras som delvis har sin grund i hur Läslyftet organiserats i grund- och gymnasieskolan och i förskolan:

- den samtalsledande handledaren
- den gränsöverskridande handledaren
- den externa handledaren
- den servande handledaren

Den *samtalsledande handledaren* framträder främst vid en enhetsbaserad organisering av Läslyftet med en intern handledare som handleder en mer homogen grupp, till exempel sina egna

ämnes- eller arbetslagskollegor. Den samtalsledande handledaren karaktäriseras av att handledaren fungerar som en i kollegiet men leder samtalen på så sätt att handledaren skapar struktur, planerar, ser till så att gruppen håller sig till ämnet och att alla får komma till tals. Dessa handledare har också i högre grad själva genomfört undervisningsaktiviteterna.

Den *gränsöverskridande handledaren* avser handledare som utöver samtalsledarfunktionen i den tidigare nämnda rollen också behöver ta på sig rollen som den som kan överskrida gränserna mellan lärare i olika ämnen och årskurser men också överskrida gränser och göra språk-, läs- och skrivutveckling begripligt och aktuellt för lärare i andra ämnen än svenska. Handledaren behöver bidra till förståelsen av innehållet i modulen, hur det kan appliceras i olika ämnen och årskurser och eventuellt ta fram annat material som stöd för deltagarna. Denna roll är således mer vanlig i grund- och gymnasieskolan där Läslyftet organiserats med heterogena grupper såväl enhetsbaserat som enhetsövergripande men också i mer homogena grupper av lärare i andra ämnen än svenska och språk.

Den *externa handledaren* är en handledare som utöver samtalsledarrollen i lägre grad har möjlighet att stötta planering av genomförandet av undervisningsaktiviteter, vara ett stöd utanför de kollegiala samtalen, eller delta när undervisningsaktiviteter genomförs. Handledaren blir i denna roll en person som främst bidrar till lärarnas och förskolepersonalens lärande under de kollegiala samtalen, som använder sig av olika samtalsmodeller och tar fram annat material. Dessa handledare har ofta flera grupper, men tenderar att inte själva genomföra undervisningsaktiviteterna.

En fjärde roll är den *servande handledaren* som karaktäriseras av att denna tillhandahåller deltagarna med diverse material och annat så som att de skriver ut texterna i modulerna och distribuerar dessa till deltagarna, sammanställer undervisningsaktiviteter från modulerna och servar lärare och förskolepersonal rent allmänt.

Dessa handledarroller ska dock inte ses som ömsesidigt uteslutande utan en och samma handledare kan agera i enlighet med dessa i mer eller mindre grad. För att lärare och förskolepersonal ska bli nöjda och genomföra Läslyftet på bästa sätt har handledare i Läslyftet behövt vara flexibla, lyhörda och ha förmågan att kunna läsa av gruppens behov och vad som fungerar i gruppen beroende på gruppssammansättning, gruppdynamik och relationer, tidigare kunskaper och deltagarnas intresse och motivation.

I såväl grundskolan och gymnasieskolan som förskolan uttryckte sig lärare och förskolepersonal i fallstudier, intervjuer och fritextsvar i enkäterna om handledarens betydelse och vikt för Läslyftet. Handledarna beskrivs som samordnare, inspiratörer, engagerade, stöttande, drivande, utmanande, utvecklande, duktiga och bekräftande. Handledare anses viktiga för att kunna styra upp arbetet med modulerna, skapa ett tryggt samtalsklimat, moderera samtalet, och för att motivera och vara motor och bollplank i genomförandet. Till en del behövs också handledare för att hjälpa till med att tolka texterna i modulerna (se delrapport 2, 4, 5, 6, 9, och 11). Skolbibliotekarier och förskolepersonal uppgav särskilt att handledarna var viktiga för att de hjälpte till att skapa kontakt mellan deltagare som inte kände varandra innan och satte tonen för ett gott samtalsklimat (se delrapport 5, 10 och 11). Fallstudierna i grund- och gymnasieskolan visar också att handledare som är interna i den bemärkelsen att de arbetar på samma skola (så som det uttrycktes i enkäterna) men upplevs komma "utifrån" kan vara gynnsamt.

Gymnasielärare uppskattade till exempel att handledarna kom från andra arbetslag eller var nya för dem, eftersom det innebar en tydlig ansvarsfördelning där handledaren fick vara expert på Läsluftets innehåll medan de själva fick vara experter på sina egna ämnen och program (se delrapport 6 och 9).

Att handledarna anses viktiga framkom också när lärare, förskolepersonal och skolbibliotekarier uttryckte missnöje med deras stöd, att handledarna inte hade varit tillräckligt inspirerande, inte hade stöttat planering av undervisningsaktiviteter eller haft förmåga att lyfta diskussionerna. Tydligt är dock att det förekommer olika uppfattningar om vad handledning inom Läsluftet innebär. Vissa menade att handledaren hade styrt för mycket, andra att handledaren hade styrt för lite eller att handledning hade saknats helt. Men lärare och förskolepersonal tonade också ner handledarens roll och ansåg att det främst var deltagarna i läsluftgruppen som stöttade varandra och bidrog med fördjupning i diskussionerna (se delrapport 2, 4, 6, 9 och 11).

4.4.2 Efterlängtat tid för pedagogisk-didaktiska samtal och kollegialt lärande

Kollegialt lärande är centralt i Läsluftet där de övergripande målen för satsningen antas kunna uppnås genom att utveckla kollegiala samtal och lärande i språk-, läs- och skrivutveckling. I avsnittet uppmärksammas hur lärare och förskolepersonal beskriver sina erfarenheter av kollegiala samtal och lärande under genomförandet.

I fritextsvar i enkäterna var en återkommande utsaga från lärare och förskolepersonal att de kollegiala inslagen med träffar och samtal varit givande, stimulerande, intressanta, lärorika och gav dem både tips och idéer och möjligheter till reflektioner. Läsluftsträffarna sågs som lärande samtal där de fick dela med sig av kunskaper, erfarenheter och arbetssätt (se delrapport 2, 4 och 11). Vissa i förskolepersonalen uttryckte dock att diskussionerna hade haft en för låg kunskapsnivå för deras egen personliga utveckling (se delrapport 11).

Fallstudierna visade hur skolors tidigare undervisnings- och samarbetskultur kan påverka effekterna av Läsluftet. Ett exempel är en grupp med NO-lärare som redan hade ett tidigare utvecklat undervisningssamarbete genom bland annat Matematiklyftet och learning/lesson studies vilket bidrog till ett bättre kollegialt lärande under Läsluftet. I vissa fall verkade det dock ha varit svårare att få till stånd ett kollegialt lärande beroende på befintliga maktstrukturer i lärarkollektiven. I ett av fallen på grundskolan försökte skolledningen exempelvis bryta upp de gamla maktstrukturerna via nya gruppkonstellationer i Läsluftet och val av handledare, vilket gav olika resultat i olika grupper (se delrapport 6).

Kollegialt lärande bygger på trygghet, stabilitet och kontinuitet och kan därmed också påverkas negativt om personalomsättningen på skolan/förskolan är stor. I ett av fallen som vi följde på grundskolan byttes lärarna på skolan ofta ut, och de som stannade kvar var skeptiska till kollegialt lärande eftersom det sågs som något betungande för dem. Fallstudierna i grund- och gymnasieskolan visade också goda exempel på hur kollegialt lärande kan åstadkommas genom lyhörda handledare, stöd från ledningen, och en förmåga att hålla ut i grupper där det initialt fanns en skepsis hos lärarna mot Läsluftets innehåll och/eller kollegialt lärande.

I nästa kapitel (5.5) analyseras kollegialt lärande som en del i undervisnings- och fortbildningskulturen med fokus på vilka effekter Läsluftet har haft på kollegialt lärande på kort och längre sikt.

4.5. Erfarenheter av Läslyftet i skolans och förskolans vardag

I detta avsnitt uppmärksammas en del svårigheter som Läslyftet ställts inför när det gäller att genomföra undervisningsaktiviteter. Här beskrivs även andra utmaningar och hinder i genomförandet av Läslyftet som identifierats i skolans och förskolans vardag.

4.5.1 Utmaningar och svårigheter med att genomföra undervisningsaktiviteterna

Moment C i kompetensutvecklingsmodellen består av att lärare och förskolepersonal ska genomföra någon undervisningsaktivitet med sina elever/barn. I förskolan har moment C en något annan utformning där det betonas att deltagarna ska genomföra en undervisningsaktivitet, reflektera och pröva igen, gärna flera gånger eftersom kompetensutvecklingsmodellen medger mer tid mellan läslyftsträffarna än den gör för Läslyftet i skolan. Genomförandet av undervisningsaktiviteter är en viktig del i kompetensutvecklingsmodellen men resultaten från utvärderingen visar att dessa inte alltid genomförs.

Som vi kan se i tabell 9 nedan genomför knappt hälften av förskolepersonalen och lärare i grundskolan undervisningsaktiviteter varje gång mellan träffarna, medan bara en mycket liten andel av lärarna i gymnasieskolan gör det (se även delrapport 2, 4 och 11). Dessa skillnader är signifikanta mellan alla tre skolformerna. Viktigt att komma ihåg är att kompetensutvecklingsmodellen för förskolan är anpassad och dessa genomför endast en modul med fyra delar och har därmed en månad på sig att genomföra undervisningsaktiviteter, reflektera och genomföra igen.

Tabell 9. Hur ofta har du genomfört undervisningsaktiviteter från modulerna med eleverna/barnen.* Andel lärare och förskolepersonal som svarade "varje gång" eller "de flesta gånger". I procent.

	Förskola	Grundskola	Gymnasieskola
Varje gång	46	40	18
De flesta gånger	37	47	54

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Fö: 761 (35%), Gr: 1033 (49%), Gy: 1216 (55%).

Övriga svarsalternativ: "ett fåtal gånger", "inte alls".

*Frågan till förskolepersonalen var formulerad som "hur ofta genomförde du undervisningsaktiviteter med barnen (moment C) mellan läslyftsträffarna 2017/18?"

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Utvärderingen visar att det inte alltid har varit lätt att genomföra undervisningsaktiviteterna och det finns flera anledningar till det. För det första beror det på hur dessa är beskrivna i modulerna och om de lämnar stor eller liten frihet för anpassning. I nya och reviderade moduler formuleras undervisningsaktiviteterna som ett eller flera "förslag" och det kan därmed tänkas lämna större frihet till deltagarna än vad de första versionerna av modulerna gjorde (se bilaga 2). Hur lärare och handledare uppfattar denna förändring och om det medfört att fler genomför undervisningsaktiviteter kan utvärderingen inte besvara.

För det andra beror det på hur rigida handledaren och läslyftsgruppen själva är med att de ska genomföra det som föreslås i modulerna och om alla deltagare ska genomföra samma aktivitet eller om lärare och förskolepersonal lämnas stor frihet att individuellt utforma detta med inspiration från text och film (se delrapport 6 och 9).

För det tredje beror det på vilka ämnen lärarna undervisar i och om de upplever att det är möjligt att genomföra undervisningsaktiviteterna samt om de upplever att det är något som bidrar till

deras ämne. Exempelvis finner lärare i mindre textrika ämnen som praktiska och estetiska ämnen och idrott och hälsa i grundskolan att det är svårt att genomföra alla undervisningsaktiviteter. I gymnasieskolan var det lärare i svenska, svenska som andraspråk, engelska och moderna språk som genomförde undervisningsaktiviteterna oftare än lärare i estetiska ämnen, matematik och idrott och hälsa. Lärare i svenska skiljer sig dock inte nämnvärt från lärare i engelska och moderna språk på gymnasieskolan, vilket annars skulle kunna vara tänkbart.

Ju mer heterogen gruppen var, det vill säga bestod av lärare som undervisar i flera olika ämnen/ämnesområden, i desto lägre grad genomförde dessa lärare också undervisningsaktiviteterna, vilket dock samvarierar med lärarnas ämnestillhörighet. De som uppgav att de haft homogena grupper var främst lärare i svenska, samhällskunskap och humanistiska ämnen samt engelska/moderna språk (se utförligare diskussion om gruppssammansättning och lärares ämnen och årskurser i avsnitt 5.8) (Se delrapport 2 och 4). Fallstudien i gymnasieskolan visade också exempel på att lärare i yrkesämnena i gymnasieskolan tenderade att inte genomföra undervisningsaktiviteterna varje gång, utan att denna uppgift lämnades till handledaren eller till exempelvis svensklärare i läslyftsgruppen (se delrapport 9). Fallstudien i grundskolan ger också exempel på att lärare i praktiska och estetiska ämnen eller idrott och hälsa valde (om de hade möjlighet) att använda sina kunskaper och genomföra undervisningsaktiviteterna i andra ämnen som de undervisar i, till exempel engelska eller svenska eftersom de upplevde att det var svårt att göra det i praktiska och estetiska ämnen (se delrapport 6).

För det fjärde beror det på att lärare och då särskilt lärare i högre årskurser i grundskolan och i gymnasieskolan, upplevde att det var svårt att genomföra undervisningsaktiviteterna på en vecka. De olika skolformerna har olika förutsättningar och villkor för att kunna genomföra dessa moment (se delrapport 2, 4, 6 och 9). Ju högre årskurser lärarna undervisar i desto svårare tycks det vara att få möjlighet att på kort tid genomföra undervisningsaktiviteter. Lärarna förklarade detta med att de undervisar i många klasser och därför sällan träffar samma elever flera gånger i veckan, vilket gör att de har svårt att finna lämpliga tillfällen för att pröva olika undervisningsaktiviteter. Det centrala kurs- och ämnesinnehållet uppfattas också som komprimerat och målen så många, att lärarna tvingas göra sin undervisningsplanering långt i förväg för att säkerställa att allt hinns med. Därmed blir det svårt att också hinna genomföra undervisningsaktiviteten. Graden av flexibilitet i planeringen tycks därmed lägre i högre årskurser i grundskolan och i gymnasieskolan. För yrkesprogrammen på gymnasieskolan är det också svårt att kunna genomföra undervisningsaktiviteter om lärarna har lite skolförlagd undervisning i perioder med elevers arbetsplatsförlagda lärande (APL) eller på lärlingsprogrammen. Fallstudien i gymnasieskolan visade exempelvis att kompetensutvecklingsmodellen med undervisningsaktiviteter inte lämpar sig för lärlingsprogrammen även om effekterna på den gymnasieskolans undervisningskultur blev stora (se delrapport 9).

I grund- och gymnasieskolan kommenterade lärare och handledare både i intervjuer, i fallstudier och i fritextsvar i enkäterna att undervisningsaktiviteterna med eleverna i vissa fall har blivit "lösryckta", "hitte-på-uppgifter" eller "krystats fram" eftersom de inte passat in i den ordinarie undervisningsplaneringen. Delar av modulerna har de egentligen bara checkat av. Lärare och handledare sa också att undervisningsaktiviteterna var särskilt svårt att hinna med i perioder med nationella prov, betygssättning och utvecklingssamtal. Våren upplevdes därför som stressigare och mindre stimulerande än hösten. En del uttryckte att det hade känts meningslöst när de inte

kunnat genomföra planeringen och aktiviteterna på ett bättre sätt och när de inte hade fått tid till reflektion. I intervjuer och enkäternas fritextsvar framkom önskemål från lärare och handledare i både grund- och gymnasieskolan om att det skulle finnas tydlig information om vilka undervisningsaktiviteter modulerna innehåller så att lärarna terminen innan kan försöka planera in dessa. Synpunkten om tydlig information om kommande undervisningsaktiviteter avspeglar de första läsårens deltagare i grundskolan 2015/16 och gymnasieskolan 2016/17 som behövde välja och börja arbeta med en modul innan modulerna fanns färdiga och publicerade i sin helhet på Skolverkets lärportal.

För det femte är det svårt för skolbibliotekarier som inte också är lärare att genomföra undervisningsaktiviteterna. Skolbibliotekarier som intervjuats vittnar om att de ofta var tvungna att hitta egna sätt att genomföra undervisningsaktiviteter på eller hoppa över detta moment, eftersom de inte alltid hade tillgång till en klass att genomföra undervisningsaktiviteten med. Skolbibliotekariernas möjligheter att kunna genomföra undervisningsaktiviteterna har ofta varit beroende av att de fått stöd från handledarna med att hitta lärare som samarbetspartners (se delrapport 10).

Genomförandet av undervisningsaktiviteterna, men även att hinna med att läsa texterna och se eventuella filmer (moment A), har skapat en del stress hos lärarna vilket i en del fall medfört att lärare känt sig tvungna att "hoppa av" eller att de har hoppat över eller inte genomfört undervisningsaktiviteterna. En risk med att deltagarna väljer att hoppa över undervisningsaktiviteterna, är att diskussionerna under moment D blir grunda och inte så lärorika. I fallstudien om Läslyftet i gymnasieskolan vittnade handledare om detta (se delrapport 9). Att lärare och förskolepersonal inte alltid haft möjlighet att genomföra undervisningsaktiviteterna beror också på andra händelser i skolans vardag som sjukdomar, studiebesök, friluftsdagar, elevärenden med mera.

4.5.2. Andra utmaningar och svårigheter med att genomföra Läslyftet

Även om Läslyftets målgrupp i princip är alla lärare så har inte alla lärarkategorier deltagit. Fallstudierna visar exempelvis att matematiklärarna oftast inte har deltagit i Läslyftet eftersom de deltar/har deltagit i Matematiklyftet tidigare. Huvudmän och skolledningar har uttryckt att det är viktigare att matematiklärarna får fortsätta att utveckla undervisningen utifrån de kunskaper de tagit med sig från Matematiklyftet eller att matematiklärare behöver en paus från en så intensiv kompetensutveckling som modellen innebär. Lärare i praktiska och estetiska ämnen i grundskolan och även lärare i estetiska ämnen i gymnasieskolan har också ofta undantagits från Läslyftet eftersom deras ämnen anses textfattiga. Detsamma gäller idrottslärare. Modersmålslärare har också ofta undantagits på grund av att de arbetar deltid på skolorna (ofta på flera olika skolor) och att det blir praktiskt svårt att organisera för deras deltagande i läslyftsträffarna. Här finns vissa undantag då huvudmannen i ett av våra undersökta fall särskilt satsade på modersmålslärarna andra läsåret (se delrapport 6). Förskoleklass- och grundskollärare som arbetar nära personal i fritidshem uttryckte också kritik mot att personal i fritidshem inte har fått delta.

Fallstudierna och intervjustudierna visade också att flera av de lärargrupper som sa att de vanligtvis sällan erbjuds kompetensutveckling (förskolepersonal, förskoleklasslärare och modersmåls- lärare) var de som var mest aktiva i Läslyftets genomförande och i hög grad förändrade sin undervisning vilket bekräftar resultaten från enkäterna.

En annan utmaning har varit skolbibliotekariernas deltagande. Skolbibliotekarier som intervjuades vittnade om att de var mest aktiva i Läslyftet under de delar som främst handlar om litteraturläsning, informationssökning och källkritik, medan andra delar ansågs vara mindre relevanta för dem. I praktiken har det inneburit att skolbibliotekarierna inte heller har kunnat delta i det kollegiala lärandet fullt ut. Ett par av de intervjuade skolbibliotekarierna uppgav också att de valde att hoppa av Läslyftet efter en termin på grund av att det upplevdes som en kompetensutveckling för lärare, och inte för dem.

4.5.3 Varierande erfarenheter från grund- och gymnasiesärskolan

Lärarnas erfarenheter av Läslyftet i grund- och gymnasiesärskolan varierar. Dessa har under de två första läsåren haft två moduler att välja mellan för grundsärskolan respektive gymnasiesärskolan och har därmed inte på samma sätt haft någon större valfrihet avseende vilka moduler de ska arbeta med. I enkäternas fritextsvar framkommer både positiva och negativa erfarenheter av Läslyftet. De mer positiva kommentarerna var till exempel att lärare och handledare uppskattade att det fanns särskilda moduler för grundsärskolan eftersom det annars upplevs som att det saknas adekvat kompetensutveckling för särskolorna. När det gäller effekter av Läslyftet uttryckte en lärare i en grundsärskola som var integrerad med grundskolan att Läslyftet bidrog till ett stort utbyte mellan de olika skolformerna. En handledare kommenterade att arbetslaget är mer samspelat efter Läslyftet och att alla har fått med sig nya metoder som används. Lärare i gymnasiesärskolan sa också att Läslyftet bidragit med nya idéer till anpassningar och metoder för att öva språk- och kommunikationsförmågor som de ett och ett halvt år efter att Läslyftet avslutats fortfarande använde i deras arbete med särskoleelever.

Även om lärare och handledare i grund- och gymnasiesärskolan sa att det fanns många bra saker i Läslyftet var en återkommande kommentar att modulerna för grund- och gymnasiesärskolan behöver bli fler och bredare för att möta elevgruppen utan talat språk och begränsad kommunikation som ofta är en bortglömd målgrupp. Handledare lyfte fram att lärare med elever som har måttlig till lindrig intellektuell funktionsnedsättning var mer nöjda med båda modulerna än de som undervisar elever med grav intellektuell funktionsnedsättning. Mot bakgrund av denna kritik har Skolverket tagit fram en ny modul (publicerades sommaren 2019) för särskolan som riktar sig till lärare som arbetar med elevgruppen utan talat språk och med begränsad kommunikation. Huruvida lärare upplever att den modulen möter deras behov kan utvärderingen inte svara på. Lärare uppgav också att de inte hade fortsatt att arbeta med Läslyftet eftersom det inte ansågs passa deras elever i gymnasiesärskolan. Handledare i grundsärskolan uttryckte i likhet med svensklärare i grund- och gymnasieskolan att visst innehåll i Läslyftet, till exempel modulen för grundsärskolan *Strukturerad läs- och skrivundervisning*, upplevdes som självklart och ett förhållningssätt som de var vana vid och redan arbetade efter.

En annan synpunkt från några lärare i grund- och gymnasiesärskolan var att kompetensutvecklingsmodellen och genomförandet av olika undervisningsaktiviteter på kort tid inte riktigt passade deras elever. De förklarade att det är viktigt att landa i en långsiktig planering för modell och metod som eleverna kan bli trygga med genom att öva flera gånger. Ständigt nya uppgifter riskerar att underminera trygghet och resultat. Ytterligare ett problem för lärare i särskolorna är att de har deltagit i grupper med lärare i till exempel grundskolan och arbetat med moduler för grundskolan vilket inte upplevdes särskilt relevant för dem.

5. Effekter av Läslyftet

I det här kapitlet sammanfattas utvärderingens resultat avseende Läslyftets effekter så som de uttrycks av olika målgrupper, främst lärare, förskolepersonal och handledare. Målgruppernas uppfattningar om de till exempel har utvecklat sina kunskaper, förändrat sin undervisning eller fördjupat sitt samarbete med kollegor till följd av Läslyftet ses som effekter. Förändringar i undervisningen kan både vara i linje med intentionerna med Läslyftet men också innefatta andra förändringar. Förklaringar till effekterna har sökts i olika förutsättningar för Läslyftet samt dess genomförande och processer. I slutrapporten redovisas endast statistiskt signifikanta resultat mellan bakgrundsvariabler och effektvariabler och signifikanta skillnader i svar under genomförandet och efter ett och ett halvt år. Skillnader mellan målgrupper och skolformer redovisas i andelar och om det finns signifikanta skillnader mellan målgrupper eller skolformer redovisas detta i texten. I avsnitt 5.7 sammanfattas signifikanta strukturella, kontextuella, processuella och individuella faktorer (se avsnitt 2.3.4) som förklarar Läslyftets effekter.

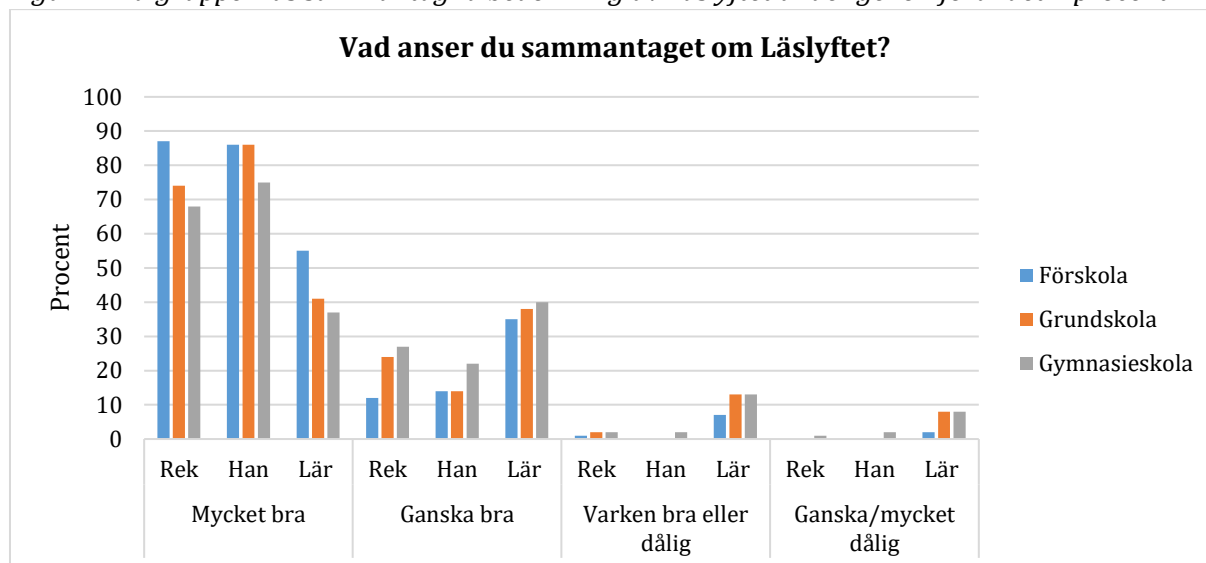
Vi inleder kapitlet med att redogöra för målgruppernas sammantagna bedömning av Läslyftet för att därefter presentera uppfattningar om effekter på lärares och förskolepersonals insikter och kunskaper. Sedan tas effekter på undervisningen och interaktionen mellan lärare/förskolepersonal och elever/barn upp. Därefter följer deltagarnas bedömning av effekter på elevers och barns språkutveckling och kvarstående effekter på undervisnings- och fortbildningskultur. I kapitlet redogörs också för andra effekter av Läslyftet som inte ingår i intentionerna och målen med Läslyftet. Kapitlet avslutas med en samlad analys med tolkningar och reflektioner över resultaten, vilket inkluderar en analys av programteorins hållbarhet.

5.1 Läslyftet har sammantaget varit bra enligt målgrupperna

Läslyftet har varit en uppskattad kompetensutveckling av målgrupperna. Resultaten från utvärderingen visar att många uttrycker positiva erfarenheter. Figur 1 illustrerar denna positiva uppfattning hos målgrupperna. Genomgående är det handledare som är mest positiva och där störst andel svarade att Läslyftet är "mycket bra" följt av rektorer/förskolechefer. Minst nöjda är lärare och förskolepersonal även om dessa också är positiva. Dessa skillnader mellan målgrupperna är signifikanta. Vi kan också se att målgrupperna i förskolan är mest positiva och målgrupperna i gymnasieskolan minst positiva (se delrapport 2, 4 och 11). Även skillnaderna mellan skolformerna är signifikanta. Dessa skillnader mellan olika skolformer och mellan olika målgrupper återkommer genomgående i svaren på enkäterna men även i intervjuer och fallstudiernas observationer och intervjuer. Tränger vi djupare in i jämförelser mellan målgrupper i olika skolformer för att se vari de signifikanta skillnaderna ligger finner vi att förskolechefer är mer nöjda än grundskole- och gymnasiektorer. Likaså bedömer handledare i förskolan och grundskolan Läslyftet högre än handledare i gymnasieskolan. När det gäller skillnader i svaren mellan förskolepersonal och lärare är skillnaderna att förskolepersonal bedömer Läslyftet högre än lärare i grund- och gymnasieskolan. Dessa skillnader är signifikanta.

Om vi istället tittar på signifikanta skillnader mellan olika målgrupper inom samma skolform finner vi att förskolechefer och handledare i förskolan bedömer Läslyftet högre än förskolepersonal. I grundskolan bedömer handledare Läslyftet högst följt av rektorer. Grundskollärare bedömer Läslyftet lägst. I gymnasieskolan bedömer handledare Läslyftet högre än lärare.

Figur 1. Målgruppernas sammantagna bedömning av Läslyftet under genomförandet. I procent.



Rek= rektorer, Han= handledare, Lär=lärare/förskolepersonal. Övriga svarsalternativ "Vet ej".

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Fö: Rek: 179 (62%), Han: 177 (61%), Lär: 761 (35%). Gr: R:163 (54%), Han: 223 (75%), Lär: 1033 (49%), Gy: Rek: 145 (59%), Han: 199 (80%), Lär: 1208 (55%).

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Huvudmännen fick i en enkät hösten 2018 göra motsvarande bedömning för samtliga sina skolformer. Mellan en stor andel och hälften av huvudmännen (av de som uppgav att de hade en sådan skolform inom sin verksamhet) bedömde Läslyftet som "mycket bra" i förskolan (60%), i grundskolan (inkl. förskoleklass) (57%), i grundsärskolan (57%), i gymnasieskolan (51%), och i gymnasiesärskolan (60%)²⁴. Samtliga skillnader är signifikanta. Det som huvudmännen har värdesatt med Läslyftet är, förutom statsbidraget och handledarutbildningen, kompetensutvecklingsmodellen och det strukturerade arbetssättet som de menar kan användas i annan kompetensutveckling. Innehållet i modulerna och att lärare och förskolepersonal fått kunskaper i språkutveckling framhålls likaså i kommentarer (se delrapport 13).

5.2. Läslyftet bidrog till effekter på insikter och kunskaper

Resultaten från utvärderingen visar att Läslyftet främst har bidragit till att utveckla handledarnas kunskaper, insikter och engagemang för språk-, läs- och skrivutveckling samt deras förmåga att handleda. Utvärderingen visar också att Läslyftet bidrog till lärarnas och förskolepersonalens kunskaper, insikter och engagemang för språk-, läs- och skrivutveckling, om än i lägre grad än för handledarna.

Under genomförandet av Läslyftet uppgav ungefär hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan att innehållet i de olika modulerna i stor utsträckning hade bidragit till att utveckla deras kunskaper och kompetenser i att utveckla elevernas begreppsförståelse och läsande. En något (signifikant) lägre andel av lärare i gymnasieskolan tyckte att Läslyftet utvecklat deras kunskaper och kompetenser i att utveckla elevernas skrivande, muntliga deltagande och läsintresse (se

²⁴ Andel beräknat på de som anordnade utbildning inom de olika skolformerna och besvarade frågan. 13% svarade att huvudmannen saknade förskola och 30% besvarade inte den delfrågan. 8% uppgav att huvudmannen saknade grundskola och 12% besvarade inte den delfrågan. 25% svarade att huvudmannen saknade gymnasieskola och 38% besvarade inte den delfrågan. Procenten för gymnasiesärskolan baseras på endast 15 svarande.

delrapport 2 och 4). Förskolepersonalen uttryckte dock att modulerna bidragit med signifikant större effekter till deras kunskaper och insikter än vad lärarna gjorde. En stor andel av förskolepersonalen svarade att Läslyftet "i stor utsträckning" bidragit till att de utvecklat kunskaper och kompetenser för att arbeta med barnens ord/begreppsförståelse, förmåga att kommunicera, läsande, och intresse för texter och läsande. I förskolan är effekterna på personalens kunskaper och insikter avseende arbete med barnens skrivande och intresse för skrivande lägre (se delrapport 11).

Som framgår av tabell 10 uppgav handledare att Läslyftet har bidragit med signifikant mer effekter till deras kunskaper, insikter och engagemang än vad lärare och förskolepersonal upplevde. Det gällde under genomförandet av Läslyftet i såväl förskola, grundskola som gymnasieskola och efter ett och ett halvt år för grundskola och gymnasieskola (se delrapport 2, 4, 7, 11 och 12). Läslyftet har också bidragit med signifikant större effekter enligt handledarna i förskolan och grundskolan jämfört med handledare i gymnasieskolan under genomförandet. Effekterna är signifikant större för handledare i grundskolan än i gymnasieskolan ett och ett halvt år efter deras första deltagande i Läslyftet avslutats.

Signifikant störst effekter på lärares och förskolepersonalens engagemang för språk-, läs- och skrivutveckling i sin undervisning finner vi hos förskolepersonalen följt av lärare i grundskolan och lägst effekter rapporterar lärare i gymnasieskolan under Läslyftets genomförande. Svaren från förskolepersonalen och lärarna om Läslyftet ökat deras allmänna pedagogisk-didaktiska tänkande under genomförandet av Läslyftet var dock mycket likartade (och det fanns heller inga signifikanta skillnader). Det fanns heller inga signifikanta skillnader i svaren mellan förskolepersonalen och lärarna i grund- och gymnasieskolan på frågan om Läslyftet ökat deras kunskaper och insikter i språk-, läs- och skrivutveckling under genomförandet av Läslyftet. Detsamma gäller jämförelsen mellan lärare i grund- och gymnasieskolan ett och ett halvt år efter Läslyftet avslutats (se tabell 10)

Resultaten visar också att de kvarstående effekterna för grund- och gymnasieskolans lärare är avtagande, det vill säga ett och ett halvt år efter att Läslyftet med statsbidrag avslutats rapporterar samma lärare signifikant lägre effekter av Läslyftet på deras kunskaper och insikter i språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning (se tabell 10). Effekterna på handledarnas kunskaper och insikter tycks dock vara kvarstående ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats (skillnader i svaren mellan första enkäten och uppföljningsenkäten ett och ett halvt år senare är inte signifikanta, se delrapport 7 och 12).

Tabell 10. I vilken utsträckning har Läslyftet ökat dina kunskaper och insikter i språk-, läs- och skrivutveckling? Handledare och lärare/förskolepersonal som använde svarsalternativet "i stor utsträckning" under genomförandet och efter 1 ½ år efter att de avslutat Läslyftet. I procent.

	Förskola	Grundskola		Gymnasieskola	
	Under	Under	Efter 1,5 år	Under	Efter 1,5 år
Handledare	82	89	86	70	76
Lärare/förskolepersonal	67	66	50	61	49

Antal svarande med svarsfrekvens i parentes: Handledare Fö: 176 (61%), Gr under genomförandet 170 (57%) och efter 170 (57%), Gy under genomförandet 164 (66%) och efter 164 (66%). Lärare/förskolepersonal Fö: 762 (35%), Gr under genomförandet 634 (30%) och efter 634 (30%), Gy under genomförandet 905 (41%) och efter 909 (42%). Värdena för under genomförandet i grund- och gymnasieskolan gäller enbart de lärare som har svarat på båda enkäterna, dvs. både under och efter 1,5 år.

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls". Till lärare fanns även svarsalternativet "inte aktuellt" för att möjliggöra ett svar för de som inte har undervisning t.ex. skolbibliotekarier

Handledarnas bedömning av Läslyftets effekter på deras förmåga att handleda kollegor är också betydande samtidigt som vi finner samma mönster som tidigare, det vill säga att signifikant störst effekter rapporterar handledare i förskolan jämfört med handledare i grund- och gymnasieskolan. Effekterna på handledarförmåga i grund- och gymnasieskolan tycks också vara kvarstående ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats (se delrapport 7, 11 och 12).

I intervjuer och fritextsvar i enkäter uppmärksammade lärare och förskolepersonal framförallt att Läslyftet har bidragit med en ökad medvetenhet och insikter om att de måste arbeta med texterna tillsammans med barnen/eleverna och inte förutsätta att dessa förstår vissa allmänna ord. Exempelvis menade yrkeslärare i gymnasieskolan att de hade fått insikter och kunskaper om betydelsen av att arbeta mer medvetet med att utveckla elevernas ord/begrepps- och läsförståelse. De har särskilt fått insikter om hur viktigt det är att undervisa om och i ämnesspråk och yrkesspråk. Lärare uppgav också att de pedagogisk-didaktiska samtalen under Läslyftet gjorde dem medvetna om didaktiska idéer som de redan hade i arbetslagen men aldrig har kunnat begreppsliggöra förut. Läslyftet gav dem ett gemensamt yrkesspråk som de hade saknat (se delrapport 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11 och 12).

Det var också lärare/förskolepersonal och handledare som kritiserade Läslyftets moduler. Viss kritik riktades mot att de teorier, förhållningssätt och metoder som modulerna innehöll inte bidrog med några nya kunskaper och insikter utan snarare var sådant de hade med sig från sin utbildning eller kunskaper/insikter som de erfarenhetsmässigt fått som lärare/förskolepersonal. Detta gällde främst lärare i svenska/svenska som andraspråk och särskilt gymnasielärare men även förskolepersonal och då ofta förskollärare (se delrapport 2, 4, 6, 9, och 11).

5.3 Läslyftet bidrog till en del effekter på undervisning och interaktionen mellan lärare/förskolepersonal och elever/barn

Utvärderingen visar att lärare, förskolepersonal och handledare bedömer att Läslyftet har bidragit till en del effekter på deras undervisning och interaktion med barn och elever på kort sikt under genomförandet av Läslyftet. För lärare och handledare i grund- och gymnasieskolan gäller det även på längre sikt, det vill säga ett och ett halvt år efter att deras första deltagande avslutats.

5.3.1 Läslyftet bidrog på kort sikt till en mer medveten undervisning om olika texter och textsamtal

Läslyftet har under dess genomförande bidragit till att lärare och förskolepersonal förändrat sin undervisning på så sätt att de använder språkutvecklande undervisningsmetoder från modulen/-modulerna och arbetar med olika texter mer medvetet. Läslyftet har i mindre utsträckning bidragit till att lärare och förskolepersonal förändrat sin undervisning avseende att utveckla elevernas/barnens skrivande och kritisk granskning av texter (se delrapport 2, 4 och 11). En mycket stor andel av handledarna i förskolan och en stor andel av förskolepersonalen (signifikanta skillnader) har också under genomförandet av Läslyftet förändrat sin interaktion med barnen i undervisningen på så sätt att de samtalar om texter, ställer språkutvecklande frågor till barnen och använder andra uttrycksformer tillsammans med texter, till exempel drama och måleri (se delrapport 11). Även i grund- och gymnasieskolan finner vi att lärarna har förändrat sin undervisning mot en mer dialogisk undervisning. En stor andel av grundskollärarna och ungefär hälften av gymnasielärarna (signifikanta skillnader) uppger att modulerna bidrog till att de använde textsamtal mer medvetet under genomförandet av Läslyftet (se delrapport 2 och 4).

I såväl grundskolan, gymnasieskolan som förskolan finns det deltagare som (i fallstudierna, övriga intervjuer och enkäternas fritextsvar) menar att Läslyftet inte har bidragit till att förändra deras undervisning. En vanlig förklaring till dessa uteblivna effekter är att de redan arbetar aktivt och systematiskt med barns/elevs språk-, läs- och skrivutveckling i enlighet med de förhållningssätt och metoder som modulerna förespråkar. Detta är synpunkter som framförallt framförts av lärare i svenska och grundskollärare. Att Läslyftet inte har bidragit till några förändringar i deras undervisning betyder dock inte att de alltid är mindre positiva till Läslyftet (se avsnitt 5.1.1) utan de kan istället lyfta fram det positiva i att de har fått tid att diskutera och reflektera över didaktiska frågor som rör deras ämne och kärnområde.

5.3.2 Läslyftet bidrog till kvarstående effekter på språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning

Resultaten visar att handledare och lärare bedömde att Läslyftet hade bidragit till kvarstående effekter på deras undervisning, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats. Som tidigare nämnts finner vi störst effekter på handledarnas undervisning. En mycket stor andel av handledarna i grundskolan och en stor andel av handledarna i gymnasieskolan (signifikanta skillnader) uppgav att de använder sig av fler verktyg idag (läs ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats) för att arbeta med elevernas språk-, läs- och skrivutveckling och att de arbetar mer medvetet med olika texter. En signifikant lägre andel, cirka hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan än handledare uppgav att de idag arbetar med olika texter på ett mer medvetet sätt (se tabell 11 nedan).

Tabell 11. I vilken utsträckning har Läslyftet bidragit till att du idag* i din undervisning arbetar med olika texter på ett mer medvetet sätt. Andel handledare och lärare som svarade "i stor utsträckning". I procent.

	Grundskola	Gymnasieskola
Handledare	85	72
Lärare	58	50

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Handledare Gr: 169 (57%), Gy: 163 (66%). Lärare Gr: 634 (30%), Gy: 910 (42%).

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls", "inte aktuellt".

*Idag=ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats.

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Cirka hälften av grundskollärarna svarade också att de använder fler språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder och låter eleverna samtala om texter i grupp medan färre gymnasielärare uppgav detta (signifikanta skillnader). Det är dock en liten andel av både gymnasielärare och grundskollärare som svarade att de låter eleverna skriva tillsammans i grupp och kritiskt granska texter tillsammans i grupp (se delrapport 7 och 12).

Läslyftet har också, enligt lärarnas svar, bidragit till kvarstående effekter på ökad interaktion mellan lärare och elever i grund- och gymnasieskolan. Undervisningen har utvecklats i en dialogisk inriktning där eleverna blir mer delaktiga. Även i interaktionen med eleverna är de kvarstående effekterna störst för handledarna. En mycket stor andel av handledarna i grundskolan och en stor andel av handledarna i gymnasieskolan (signifikanta skillnader) svarade till exempel att Läslyftet i stor utsträckning har bidragit till att de ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats, samtalar om texter med eleverna (se tabell 12 nedan). Något fler än hälften av grundskollärarna och knappt hälften av gymnasielärarna svarade detsamma. Skillnaderna är signifikanta mellan målgrupperna inom respektive skolform och mellan skolformerna inom respektive målgrupp.

Tabell 12. I vilken utsträckning har Läslyftet bidragit till att du idag* i din undervisning samtalar om texter med eleverna. Andel handledare och lärare som använde svarsalternativet "i stor utsträckning". I procent.

	Grundskola	Gymnasieskola
Handledare	81	70
Lärare	59	47

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Handledare Gr: 168 (57%), Gy: 163 (66%). Lärare Gr: 633 (30%), Gy: 906 (41%).

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls", "inte aktuellt".

*Idag=ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats.

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

En stor andel av handledarna både i grund- och gymnasieskolan svarade också att de i stor utsträckning granskade texter kritiskt tillsammans med eleverna. Däremot var det bara en liten andel av både grund- och gymnasielärare som uppgav detsamma. Skillnaderna mellan handledare och lärare är signifikanta men det finns inga signifikanta skillnader mellan skolformerna inom respektive målgrupp. En stor andel av handledarna i grundskolan och cirka hälften av handledarna i gymnasieskolan rapporterade att de skrev tillsammans med sina elever (signifikanta skillnader). Det var också en signifikant större andel, cirka hälften, av grundskollärarna som uppgav att de i stor utsträckning skrev tillsammans med sina elever medan en liten andel av

gymnasielärarna uppgav detsamma (se delrapport 7 och 12). Skillnaderna mellan handledarnas svar och lärarnas svar var också signifikanta.

När det gäller kvarstående effekter på förskolepersonalens undervisning och även förskolepersonalens interaktion med barnen har vi inte haft möjlighet att följa upp Läslyftet ett och ett halvt år efter att deltagandet med statsbidrag avslutats eftersom förskolan deltog först verksamhetsåret 2017/18. Dessutom deltog nästan hälften av förskolorna fortfarande i Läslyftet med statsbidrag när förskolepersonalen besvarade enkäten hösten efter att deras första deltagande avslutats. Vi finner dock inga signifikanta skillnader i svaren mellan de som har fortsatt att arbeta med Läslyftet med statsbidrag ytterligare ett verksamhetsår jämfört med de som inte gjorde det. Det kan tyda på att effekterna på förändrad undervisning i förskolan är kvarstående åtminstone hösten efter deras deltagande (se delrapport 11).

Även fallstudierna i grund- och gymnasieskolan visar exempel på att vissa förändringar kvarstår terminen efter att läslyftsdeltagandet avslutats. Lärare uppger till exempel att de prioriterar förarbetet av texter och genomgångar av begrepp. De anser också att de har blivit bättre på att presentera syftet med undervisningen och variera sina arbetssätt. Högläsning används också oftare i undervisningen. I fallstudien om gymnasieskolan framkommer det exempel på att lärare anser att de har blivit mer dialogiska i sin undervisning tack vare Läslyftet. Fallstudien om grundskolan visar exempel på att lärare ägnar mer tid än tidigare till för- och efterarbete av texter, samt att de arbetar mer medvetet med lässtrategier och studieteknik. Det framkommer också exempel på att en del lärare medvetet har valt att genomföra undervisningsaktiviteterna med de yngre eleverna eftersom det ansetts enklare att skola in de yngre eleverna i nya arbetssätt än de äldre. Vissa lärares undervisning har alltså inte nödvändigtvis förändrats i alla årskurser eller grupper (se delrapport 6 och 9).

5.4 Läslyftet bidrog till begränsade effekter på elevers/barns språk-, läs- och skrivutveckling

Enligt lärare och förskolepersonal har Läslyftet i mindre grad bidragit till att utveckla elevers och barns språk-, läs- och skrivutveckling jämfört med Läslyftets effekter på lärares och förskolepersonalens kunskaper, insikter och förändrad undervisning. Resultaten visar dock att den utveckling på eleverna som lärare i grund- och gymnasieskolan sett tycks vara kvarstående då det inte är några skillnader mellan svaren som lärarna gett under genomförandet och svaren de har gett ett och ett halvt år efter att deras deltagande i Läslyftet har avslutats (se delrapport 7 och 12). Som framgår av tabell 13 bedöms effekterna på elevernas och barnens språkutveckling vara störst i förskolan och minst i gymnasieskolan (se delrapport 2, 4, 6, 11 och 12). Skillnaderna mellan alla tre skolformerna är signifikanta. Resultaten visar också på att effekterna är störst i grundskolans lägre årskurser F-3 och lägst i årskurserna 7-9 (signifikanta skillnader). Störst effekter på språk-, läs- och skrivutveckling märks, enligt lärarna och förskolepersonalen, på elevers och barns ökade intresse för texter och läsning, ord/begreppsförståelse och läsförståelse (se tabell 13 nedan).

Tabell 13. I vilken utsträckning uppfattar du att Läslyftet har bidragit till att eleverna/barnen har fått/har förbättrat sin... Andel lärare och förskolepersonal som använde svarsalternativet "i stor utsträckning". I procent.

	Förskola	Grundskola	Gymnasieskola
a. Ett större intresse för texter och läsning	57	32	13
b. Ord/begreppsförståelse	46	28	19
c. Läsförståelse	-	27	17

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Fö: 756 (35%), Gr: 1026 (49%), Gy: 1201 (55%) . b. Fö: 758 (35%), Gr: 1025 (49%) , Gy: 1198 (55%), c. Fö: 759 (35%), Gr: 1023 (49%), Gy: 1199 (55%) .

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls", "vet ej/inte aktuellt".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Utöver elevernas intresse för texter och läsning, utveckling av ord/begreppsförståelse och läsförståelse bedömde en liten andel av grundskollärarna att Läslyftet bidragit till att eleverna i stor utsträckning har utvecklat sin förmåga att förstå olika texttypers form och innehåll och utvecklat sin förmåga att skriva texter. I jämförelse var det en signifikant lägre andel lärare i gymnasieskolan som svarade detsamma. Lärare i grund- och gymnasieskolans svar var dock mycket likartade på frågan om Läslyftet förbättrat elevernas förmåga att kritiskt granska texter (se delrapport 2, 4, 7 och 12). I förskolan var det cirka hälften som bedömde att Läslyftet i stor utsträckning bidragit till att barnen fått ett större intresse för att kommunicera och berätta med olika uttrycksformer och även fått ett större intresse för skrivande och en ökad förmåga att uttrycka sig verbalt (se delrapport 11).

Enkätsvaren tyder också på att den dialogiska undervisningen i förskolan gör barnen mer delaktiga då hälften svarade att barnen i stor utsträckning deltar i samtal mer än tidigare och ställer fler egna frågor till texter (se delrapport 11). Den ökade interaktionen mellan lärare och elev mot en dialogisk undervisning synliggörs även i de andra skolformerna, men i lägre grad eftersom en liten andel av grundskollärarna och gymnasielärarna svarade att eleverna i stor utsträckning deltar i samtal mer än tidigare och ställer fler egna frågor till texter. Det var dock en signifikant högre andel av grundskollärarna än gymnasielärarna som gjorde bedömningen att eleverna i stor utsträckning deltog i samtal och ställde fler egna frågor till texter (se delrapport 2, 4, 7 och 12). Dessa effekter på elevernas delaktighet och interaktion framkommer även i fallstudierna där lärare anser att de har blivit mer dialogiska i sin undervisning tack vare Läslyftet, och att detta avspeglas i interaktionen på så vis att eleverna vågar ställa mer frågor, uttrycka egna reflektioner och kritiskt granska texter mer än tidigare (se delrapport 7 och 9).

En återkommande kommentar i fritextsvar i enkäter, fallstudiernas intervjuer och i anslutning till våra observationer var att det var för tidigt att svara på om Läslyftet bidragit till effekter på elevernas språk-, läs- och skrivutveckling under eller i slutet på deras deltagande i Läslyftet. Såväl rektorer som handledare och lärare uttryckte att det krävs några år för att kunna se resultat hos elever och barn och de förväntade sig också att Läslyftet skulle bidra till elevers och barns språk-, läs- och skrivutveckling längre fram i tiden (se delrapport 2, 4, 6 och 9). Resultaten i uppföljningsenkäterna till grund- och gymnasieskolan visar dock inte på en sådan fördröjd effekt, men resultaten tyder heller inte på att effekterna minskat (se delrapport 7 och 12).

5.5 Effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen

Läslýftet har som mål att skapa långsiktiga och varaktiga lärar- och personalsamarbeten som fortsätter att utveckla undervisningen, det vill säga att skapa en undervisnings- och fortbildningskultur som är kollektivt inriktad och bygger på kollegialt lärande. Utöver detta eftersträvas att materialet, det vill säga modulerna i Läslýftet, fortsätter att användas av lärare/förskolepersonal, såväl av de som inte tidigare deltagit som genom att deltagare arbetar med nya moduler eller fortsätter att utveckla undervisningen utifrån den/de moduler de tidigare arbetat med. I det här avsnittet redovisas och diskuteras huruvida Läslýftet på något sätt fortsatt på skolorna/förskolorna efter genomförandet med statsbidrag och effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen på kort och lite längre sikt.

5.5.1 Läslýftet utan statsbidrag fortsatte för en liten andel och i lägre tempo

En stor andel av handledarna i grund- och gymnasieskolan fortsatte att handleda Läslýftets moduler läsåret efter att deras första deltagande hade avslutats (se delrapport 7 och 12). Detta bekräftas också av fallstudierna i grundskolan och gymnasieskolan som visar att flera handledare fått fortsatt uppdrag att handleda grupper (med eller utan statsbidrag) eller nya ansvarsuppdrag som rör språkutveckling eller skolbibliotekarieroller (se delrapport 6 och 9). Även i förskolan var det en stor andel av handledarna som fortsatte att handleda ytterligare ett år. Men endast de som fortsatt att handleda utan statsbidrag kan tolkas som kvarstående effekter på fortbildnings- och undervisningskulturen. Som framgår av tabell 14 fortsatte ungefär hälften av handledarna i förskolan och gymnasieskolan att handleda med statsbidrag verksamhetsåret efter. Det var alltså endast en liten andel som fortsatte handleda utan statsbidrag, vilket dock inte betyder att de inte hade nedsättning i sin tjänst för handledarskapet då skolenheten eller huvudmannen själv kan ha finansierat nedsättningen. Tabellen visar också att det är betydligt färre i grund- och gymnasieskolan som fortsatte att handleda ett och ett halvt år efter att deras första deltagande avslutats. Skillnaderna mellan andelen som fortsatt att handleda i grund- respektive gymnasieskolan ett och ett halvt år efter är signifikanta.

Tabell 14. Har du varit handledare för lärare som arbetat med Läslýftets moduler under föregående läsår, respektive under hösten (grundskola 2017 och gymnasieskola 2018)? Andel handledare som svarade "ja". I procent (fortsatt med statsbidrag inom parantes).

	Förskola*	Grundskola**		Gymnasieskola	
	Hösten efter	Läsåret efter	1,5 år efter	Läsåret efter	1,5 år efter
Handledare	70 (55)	66	28	75 (50)	18 (4)

*Till handledare i förskolan var frågan formulerad som "Har du varit handledare för personal som arbetat med Läslýftets moduler under hösten 2018?"

**Vi saknar uppgifter på om handledarna i grundskolan fortsatt att handleda inom Läslýftet med statsbidrag eller inte.

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Fö: 177 (61%), Gr: 16/17: 169 (57%) HT17: 170 (57%). Gy: 17/18 & HT 18: 164 (66%).

*Svarsalternativen till Fö och Gy var formulerade som: "Ja, med statsbidrag", "Ja utan statsbidrag"; "Ja, både med och utan statsbidrag", "Nej". Svarsalternativen för Gr var formulerade som "Ja", "Nej"

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Som framgår av tabell 15 nedan var det ungefär hälften av lärarna och förskolepersonalen som uppgav att de fortsatte arbeta med Läslýftets moduler tillsammans med sina kollegor året efter att genomförandet med statsbidrag avslutats. I förskolan fortsatte dock de flesta med statsbidrag då det detta läsår var möjligt att erhålla statsbidrag till förskolor som redan deltagit i Läslýftet.

Resultaten visar också att en mycket liten andel av lärarna fortsatt arbeta tillsammans med kollegor med Läslyftets moduler ett och ett halvt år efter att deras första deltagande avslutats.

Tabell 15. Har du arbetat med Läslyftets moduler under föregående läsår respektive under hösten (grundskola 2017, gymnasieskola och förskola 2018)? Andel lärare/förskolepersonal som svarade "ja, tillsammans med kollegor". I procent (fortsatt med statsbidrag inom parantes).

	Förskola	Grundskola		Gymnasieskola	
	Hösten efter	Läsåret efter	1,5 år efter	Läsåret efter	1,5 år efter
Lärare/förskolepersonal	53 (44)	41	11	40	12

*Frågan till förskolepersonalen var formulerad som: "Har du arbetat med Läslyftets moduler under hösten 2018?"

*Svarsalternativen var formulerade som: "Ja, själv på egen hand", "Ja, tillsammans med kollegor", "Nej". Förskolepersonal fick också besvara en fråga om de fortsatt arbeta med Läslyftet med statsbidrag eftersom riktlinjerna för statsbidraget ändrades till läsåret 2018/19 (se bilaga 2).

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: Fö: 764 (35%), Gr: 16/17: 632 (30%), HT17 638 (30%). Gy: 17/18: 909 (42%), HT18: 907 (42%).

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Resultaten visar också att en liten andel av rektorerna i grundskolan och cirka hälften av gymnasierektorerna schemalagt mötestid för lärare att arbeta med modulerna, gett tid till handledare och möjliggjort för lärare att arbeta med Läslyftet men tidsmässigt och innehållsligt friare ett och ett halvt år efter deltagandet i Läslyftet avslutats (se delrapport 7 och 12). För de förskolor som inte fortsatt Läslyftet med statsbidrag utan enbart deltog verksamhetsåret 2017/18 uppgav hälften av förskolecheferna att de schemalagt mötestid för personalen att arbeta med modulerna och en stor andel att de möjliggjort för personalen att arbeta med Läslyftet men tidsmässigt och innehållsligt friare (se delrapport 11). I såväl grundskola, gymnasieskola och förskola har med andra ord förskolechefer och rektorer främst skapat förutsättningar för att kunna fortsätta arbeta med Läslyftet under friare former.

Av de lärare i grund- och gymnasieskolan som uppgav att de hade fortsatt att arbeta med Läslyftet tillsammans med kollegor efter att Läslyftet med statsbidrag avslutats, svarade en stor andel att de också fortsatt att ha en handledare. En stor andel av handledarna och ungefär hälften av lärarna svarade också att de följde modellens delar med momenten A, B, C och D. Enligt de lärare som uppgav att de inte följde alla delar var det främst moment D, den gemensamma uppföljningen som inte genomfördes. Både handledare och lärare svarade dock att de arbetade i ett långsammare tempo än kompetensutvecklingsmodellen. Det var en signifikant högre andel handledare i gymnasieskolan som uppgav att de arbetade i ett långsammare tempo än handledare i grundskolan. En mycket stor, eller stor andel av handledarna på grundskolan som fortsatt att handleda ett och ett halvt år efter menade att förutsättningarna för handledning inte hade ändrats medan ungefär hälften av de handledare som fortsatt att handleda i gymnasieskolan svarade detsamma. En liten andel av handledarna i grundskolan uppgav att deras förutsättningar hade försämrats. En större andel av handledarna i gymnasieskolan uppgav att deras förutsättningar hade försämrats, till exempel uppgav nästan hälften att tiden för deras uppdrag som handledare hade försämrats och en liten andel uppgav att tiden för de kollegiala samtalen hade försämrats (se delrapport 7 och 12). I förskolan var det många som fortfarande deltog med statsbidrag ytterligare ett verksamhetsår varvid handledarnas och förskolepersonalens förutsättningar inte hade försämrats och deras fortsatta arbete följde modellen. De som fortsatt utan statsbidrag i förskolan

rapporterade att förutsättningarna försämrats. För de som fortsatte utan statsbidrag var det ändå hälften som fortsatt i samma tempo och några även i ett snabbare tempo vilket tyder på att det anpassade tempot för förskolan varit bra (se delrapport 11).

Förklaringar till varför arbetet med Läslyftet inte fortsatt eller varför handledare inte fortsatt att handleda efter deltagandet med statsbidrag var bland annat att tid för arbetet inte tillhandahållits och/eller att annan kompetensutveckling prioriterats. Ett annat skäl till att Läslyftet inte fortsatte var att det inte fanns någon handledare eller någon som kunde leda arbetet. Men också andra mer individuella faktorer framkom, som att handledare, lärare och förskolepersonal hade bytt tjänst, bytt arbetsplats, varit sjukskrivna, föräldralediga, med mera (se delrapport 7, 11 och 12). En mycket stor andel av både grund- och gymnasierektorer menade också att de prioriterar annan kompetensutveckling högre än språk-, läs- och skrivutveckling ett och ett halvt år efter att deras deltagande i Läslyftet avslutats, medan en stor andel av förskolecheferna uppgav detsamma hösten efter deras första deltagande.

Fallstudierna visar exempel på att det ofta sker förändringar i skolledningar på bara några fåtal år. Det gör att tidigare kompetensutveckling inte får tillräcklig och nödvändig prioritet då en ny ledning ser andra behov och uppfattar Läslyftet som avklarat. Ofta är det handledarna som får i uppdrag att förvalta Läslyftet på något sätt men då på ganska lösa grunder. Här önskade handledarna mer stöd från rektorer och huvudmän i form av mer långsiktiga planer, alternativt vägledning från Skolverket om hur fortsättningen bör se ut. Handledare pekade också på den konkurrens som finns mellan olika behov och lärare med uppdrag att utveckla arbetet i grund- och gymnasieskolan inom olika områden. Handledare lyfte till exempel fram att konkurrensen mellan olika förstelärares uppdrag kräver att skolledningen prioriterar och inte lämnar uppdraget med språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning i alla ämnen till handledare som upplever att de inte har mandat till detta när lärare vill ägna sig åt annan kompetensutveckling (se delrapport 6 och 9).

5.5.2 På kort sikt bidrog Läslyftet till ett kollegialt lärande

Lärare och förskolepersonal uppskattade det kollegiala inslaget i Läslyftet. Den stora behållningen med Läslyftet var enligt dessa att återkommande få tid till att prata om pedagogiska och didaktiska frågor som annars ofta inte hinns med. Lärare har många samarbetsmöten både i arbetslag och i ämneslag, men uttryckte att dessa ofta präglas av praktiska frågor, elevärenden och nationella prov. I Läslyftet fick de tid till att istället diskutera didaktiska frågor och samtalen blev i högre grad rena pedagogiska samtal (se delrapport 2, 4, 6 och 9). För personalen i förskolan finns också ytterst lite tid till dessa former av samtal varvid möjligheten till det i Läslyftet uppskattades (se delrapport 5 och 11). En stor andel av lärarna och förskolepersonalen svarade också att samtalen ledde till ett kollegialt lärande. En stor andel lärare i grund- och gymnasieskolan uppgav att Läslyftet medfört fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal i deras Läslyftsgrupper och att de lärt sig av och med varandra. Det var en signifikant lägre andel gymnasielärare som uppgav att de i sina Läslyftsgrupper lärt sig av och med varandra än lärare i grundskolan. Som framgår av tabell 16 uppgav också en stor andel av lärarna i grund- och gymnasieskolan och förskolepersonalen att de kollegiala samtalen hade gett dem nya kunskaper/insikter och utmanat deras tankar (se delrapport 2, 4 och 11). Gymnasielärarna uppgav dock signifikant lägre effekter på dessa frågor än förskolepersonalen och lärarna i grundskolan.

Tabell 16. I vilken utsträckning har de kollegiala samtalen i din läslyftsgrupp kännetecknats av... Andel lärare och förskolepersonal som använde svarsalternativet "i stor utsträckning". I procent.

	Förskola	Grundskola	Gymnasieskola
a. Samtal som har utmanat dina tankar	75	74	68
b. Samtal som har gett dig nya kunskaper/insikter	72	73	69

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Fö: 761 (35%), Gr: 1028 (49%), Gy: 1212 (55%) . b. Fö: 761 (35%), Gr: 1030 (49%), Gy: 1215 (55%).

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Ungefär hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan svarade att Läslyftet i stor utsträckning också bidragit till ett mer gemensamt yrkesspråk medan en liten andel svarade att Läslyftet i stor utsträckning inneburit att de i sin Läslyftsgrupp planerat undervisning tillsammans oftare än tidigare (se delrapport 2 och 4). Det var dock en signifikant lägre andel av gymnasielärarna som svarade så jämfört med lärarna i grundskolan.

Handledarna i grund- och gymnasieskolan bekräftar resultaten från lärare då även dessa svarade att de kollegiala samtalen kännetecknades av fördjupade reflektioner kring språk-, läs- och skrivutveckling. Handledarna uttryckte dock att dessa fördjupande reflektioner var något lägre i planeringen av undervisningsaktiviteter vilket kan förklaras av att alla grupper inte genomförde denna del gemensamt mer än att de kort tog upp om de hade någon idé om vad de skulle genomföra med sina elever (se delrapport 2, 4, 6, och 9). Det var också en signifikant lägre andel handledare i gymnasieskolan som uppgav att samtalen kännetecknats av fördjupad reflektion vid planering av undervisningsaktiviteter och den gemensamma uppföljningen.

5.5.3 Avtagande effekter på kollegialt lärande och samarbete

De kvarstående effekterna på kollegialt lärande, det vill säga om Läslyftet bidragit till en förändrad undervisningskultur där lärare tillsammans samtalar och diskuterar pedagogiska och didaktiska frågor och också planerar undervisning tillsammans för att utveckla elevernas språk-, läs- och skrivutveckling är lägre än under genomförandet. Tabell 17 visar att en stor andel rektorer i grundskolan bedömde att Läslyftet i hög utsträckning bidragit till lärarnas pedagogisk-didaktiska samtal om språk-, läs- och skrivutveckling medan en liten andel bedömde att lärarna i hög utsträckning fortsatt planera undervisningen tillsammans. Som framgår av tabellen är det en lägre andel av gymnasierektorerna som svarade "i hög utsträckning" på dessa båda frågor. Skillnaderna mellan rektorernas svar i grundskolan och gymnasieskolan är signifikanta. Resultaten från rektorerna i grundskolan visar också att effekterna på lärarnas pedagogisk-didaktiska samtal är avtagande ett och ett halvt år efter att deltagandet i Läslyftet avslutats då det är en signifikant skillnad mellan svaren i den första enkäten och svaren ett och ett halvt år senare. Fråga b ställdes enbart i uppföljningsenkäten och därför kan inte avgöras om det också här är en avtagande effekt.

Tabell 17. I vilken utsträckning uppfattar du att Läslyftet har ökat/fördjupat de deltagande lärarnas...Andel rektorer som använde svarsalternativet "i hög utsträckning". I procent.

	Grundskola	Gymnasieskola
a. Pedagogisk-didaktiska samtal om språk-, läs- och skrivutveckling	63	52
b. Gemensamma planering av undervisning som främjar elevernas språk-, läs- och skrivutveckling	39	20

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Gr: 94 (62%), Gy: 114 (63%). b. Gr: 94: (63%), Gy: 112 (62%)

Övriga svarsalternativ: "i viss utsträckning", "vet ej".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

I tabell 18 nedan framgår att handledarna bedömde de kvarstående effekterna på undervisningskulturen som signifikant större än lärarna. En stor andel av handledarna i grundskolan och hälften av handledarna i gymnasieskolan uppgav att det idag i stor utsträckning finns fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal på skolan (signifikant skillnad) och att de själva i stor utsträckning planerar språkutvecklande undervisning tillsammans med kollegor. Som framgår av tabellen är det bara en liten andel av lärarna såväl i grundskolan och gymnasieskolan som uppgav detsamma (signifikanta skillnader gentemot handledarna inom respektive målgrupp). Grundskollärarna uppgav dock signifikant större effekter än gymnasielärarna på samtliga frågor i tabell 18. Nästan hälften av grundskollärarna svarade att de i stor utsträckning fått fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal i sitt ämnes/arbetslag (se delrapport 7 och 12).

Tabell 18. I vilken utsträckning uppfattar du att Läslyftet har bidragit till att det på skolan idag* finns/i vilken utsträckning har Läslyftet bidragit till att du idag*... Andel handledare och lärare som använde svarsalternativet "i stor utsträckning". I procent.

	Grundskola		Gymnasieskola	
	Han	Lär	Han	Lär
a. Fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal på skolan	66	32	50	22
b. Fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal i ditt arbetslag/ämneslag	-	44	-	35
c. Planerar tillsammans med kollegor för hur undervisningen ska utveckla elevernas språk-, läs- och skrivutveckling	60	37	49	28

*Idag avser ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats.

Antal svarande med svarsfrekvens i parantes: a. Gr: Handledare: 169 (57%), Lärare: 624 (30%), Gy: handledare: 161 (65%) lärare: 900 (41%). b. Gr: lärare: 629 (30%), Gym: lärare: 907 (42%). c. Gr: handledare: 170 (57%), lärare: 629 (30%) Gym: handledare: 161 (65%), lärare: 904 (41%).

Övriga svarsalternativ: "i liten utsträckning", "inte alls", "vet ej" eller "inte aktuellt".

Se texten för vilka skillnader som är signifikanta.

Som tidigare nämnts kan utvärderingen inte följa upp de kvarstående effekterna på undervisningskulturen i förskolan ett och ett halvt år efter deras första deltagande avslutats eftersom de deltog med statsbidrag först verksamhetsåret 2017/18. Förskolans målgrupper besvarade dock samma frågor hösten efter deras första deltagande i Läslyftet och resultaten för de som inte fortsatt arbeta med Läslyftet med statsbidrag visar på samma mönster som för grund- och gymnasieskolan, det vill säga att handledare och rektorer uppgav större effekter än

förskolepersonalen. Exempelvis uppgav en mycket stor andel av förskolecheferna att Läslyftet bidragit till fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal medan förskolepersonalens och handledarnas svar avseende samma fråga är i nivå med svaren från grundskolan där handledarna rapporterar signifikant större effekter än lärarna (se tabell 18). Däremot var det en mycket stor andel av handledarna och en stor andel av förskolepersonalen (signifikanta skillnader mellan handledare och förskolepersonal) och förskolecheferna som uppgav att Läslyftet gett effekter på deras gemensamma undervisningsplanering ett halvt år efter att genomförandet med statsbidrag avslutats (se delrapport 11).

Fallstudierna ger exempel på att lärarna också har blivit mer positivt inställda till gemensam kompetensutveckling. Detta gäller framförallt gymnasieskolan, och lärare som tidigare inte har fått möjlighet att träffas regelbundet för att diskutera pedagogisk-didaktiska frågor. Ett antal lärare valde i uppföljningsenkäten till gymnasieskolan att skriva kommentarer på fritextfrågorna som pekar mot en förändrad undervisnings- och fortbildningskultur. En lärare skrev exempelvis att det kvarstående bidraget av Läslyftet främst var "en metod för kollegialt lärande".

5.5.3 Små effekter på samarbete mellan lärare/förskolepersonal och skolbibliotekarier

Läslyftet har också som mål att samarbetet mellan lärare/förskolepersonal och bibliotek och skolbibliotekarier ska öka. De kvarstående effekterna på ett sådant samarbete är mindre än på undervisningskulturen i stort. En mycket liten andel handledare och lärare i grund- och gymnasieskolan uppgav att Läslyftet i stor utsträckning bidragit till detta (signifikant högre andel lärare i gymnasieskolan använde svarsalternativet inte alls). En förklaring är bland annat att det saknas skolbibliotekarier på flera skolor vilket också speglas i att nästan två tiondelar svarade att frågan inte var aktuell. En annan förklaring från lärare och förskolepersonal är att de redan har ett utvecklat samarbete med skolbibliotek, bibliotek, och skolbibliotekarier eller bibliotekarier (se delrapport 7 och 12). De kvarstående effekterna avseende samarbete med bibliotek/bibliotekarie hösten efter deltagande i Läslyftet var dock något högre för handledare i förskolan och förskolepersonal som inte fortsatt Läslyftet med statsbidrag jämfört med i grund- och gymnasieskolan (se delrapport 11).

En ytterligare förklaring är att det inte är särskilt många skolbibliotekarier som har deltagit i Läslyftet och på många skolor är skolbibliotekarien en lärare med en del i sin tjänst som skolbibliotekarie. Intervjuer och fallstudien i grundskolan visar till exempel att de som har en delad tjänst tenderar att delta i Läslyftet främst som lärare (se delrapport 6 och 10). I intervjuer med skolbibliotekarier och lärare i grund- och gymnasieskolan framkommer det dock att de upplevde att det skett ett närmande mellan yrkesgrupperna via Läslyftet på så vis att lärarna och skolbibliotekarierna har lärt känna varandra bättre. Skolbibliotekarier sa att deras position på skolan därmed har stärkts, och att de i högre grad har blivit delaktiga i det pedagogiska arbetet efter Läslyftet (se delrapport 10).

I intervjuer uppgav skolbibliotekarier att Läslyftet gav dem möjlighet till en löpande pedagogisk diskussion med lärarna som de tidigare hade saknat. Men det fortsatta utvecklingsarbetet beror till viss del på skolans befintliga undervisnings- och samarbetskultur, samt huruvida skolbibliotekets verksamhet är en del av en långsiktig pedagogisk planering eller inte. Eftersom skolbibliotekarierna oftast är ensamma i sin roll ansåg de att rektorerna måste stödja dem och skapa förutsättningar för fortsatt samverkan så att skolbiblioteken kan integreras i den pedagogiska verksamheten i högre grad. Till exempel har skolbibliotekets placering i skollokalerna betydelse

för om, och i så fall vilka, arbetslag eller ämneslag som skolbibliotekarierna regelbundet träffar och samverkar med (se delrapport 10).

5.5.4 Effekter på kompetensutvecklingspolicy och systematiskt kvalitetsarbete för språk-, läs- och skrivutveckling

Ett och ett halvt år efter deltagande i Läslyftet avslutats svarade en mycket stor andel av rektorerna i grund- och gymnasieskolan att Läslyftet resulterat i att kompetensutvecklingen inriktats mot gemensam kunskap och förhållningssätt (av de som svarat att det inte redan var så innan Läslyftet). I likhet med tidigare mönster bedömde rektorer i grundskolan i högre utsträckning än i gymnasieskolan att Läslyftet resulterat i att en kompetensutvecklingsmodell för kollegialt lärande hade etablerats (signifikant skillnad) och att kollegiala samtal införts i en kompetensutvecklingspolicy/plan. En mycket stor andel av grundskolerektorerna jämfört med en stor andel av gymnasierektorerna bedömde att Läslyftet haft en sådan effekt (av de som uppgav att detta inte redan fanns eller redan ingick) (se delrapport 7 och 12). Fallstudierna i grund- och gymnasieskolan ger också exempel på att en del av de deltagande lärarna, rektorerna och till viss del också huvudmännen, särskilt i gymnasieskolan, uppskattar kompetensutvecklingsmodellen för kollegialt lärande mer än själva innehållet i Läslyftet (se delrapport 6 och 9).

För förskolans del avser svaren hösten efter att de deltagit ett verksamhetsår i Läslyftet med statsbidrag. Även en mycket stor andel av förskolecheferna menade att Läslyftet resulterat i att kompetensutvecklingen inriktas mot gemensam kunskap och förhållningssätt medan en stor andel uppgav att en fortbildningsmodell för kollegialt lärande etablerats och hälften att kollegiala samtal införts i kompetensutvecklingspolicy/plan (se delrapport 11).

Läslyftet har till viss del också bidragit till att huvudmän och ledningar för skolor och förskolor skapat vissa strukturer och förutsättningar för lärares och förskolepersonals fortsatta arbete med att utveckla elevernas och barnens språk-, läs- och skrivutveckling. En sådan effekt är att hälften av huvudmännen hösten 2018 utsett eller behållit personer som samordnar Läslyftet organisatoriskt hos huvudmannen. I grundskolan uppgav hälften av rektorerna att en ansvarig person för språk-, läs- och skrivutveckling tillsatts som en följd av Läslyftet, medan en liten andel uppgav detsamma för gymnasieskolan (signifikant skillnad mellan grundskola och gymnasieskola) och förskolan (av de som inte redan hade en sådan) (se delrapport 7, 11 och 12). Läslyftet har också till viss del bidragit till att språk-, läs- och skrivutveckling integrerats i det systematiska kvalitetsarbetet. Det gäller främst i förskolan där en mycket stor andel uppgav detta (av de förskolechefer som menade att detta inte redan ingick) medan det i lägst grad gäller för gymnasieskolan där inte ens hälften uppgav detsamma.

5.6 Spin-off-effekter, undanträngningseffekter och andra effekter

I detta avsnitt redovisas övriga effekter av Läslyftet. En kompetensutveckling som Läslyftet har alltid mer eller mindre effekter, i relation till målen och intentionerna men också andra effekter. Utöver de hittills redovisade effekterna av Läslyftet har utvärderingen också identifierat: spin-off-effekter i form av att resurser har frigjorts hos huvudmän och ledningar så att fler kan ta del av Läslyftet än vad statsbidraget har medgett; undanträngningseffekter av andra kompetensutvecklingsbehov och övriga uppdrag; effekter på yrkesidentitet, samhörighetskänsla och ämnesövergripande undervisning.

5.6.1 Läslyftet har bidragit till att resurser frigjorts för att fler ska kunna få ta del av Läslyftet

Utvärderingens resultat visar att huvudmän och ledningar för skolor och förskolor har frigjort mer resurser och tillhandahållit tid för fler handledare så att fler lärare och förskolepersonal kunnat delta i Läslyftet än dem man har fått statsbidrag för. Vissa huvudmän har också tillhandahållit egna handledarutbildningar. Dessa spin-off-effekter har skett i lite olika grad hos olika huvudmän och i olika skolor, från att erbjuda egna handledarutbildningar och nedsättning av undervisningstid för egenfinansierade handledare till att genomföra Läslyftet på halvfart med befintliga resurser där till exempel förstelärare i olika ämnen agerat handledare utan att ha deltagit i någon handledarutbildning.

Det första läsåret 2015/16 uppgav en liten andel av huvudmännen och rektorerna att fler grundskollärare än de som var anmälda till Skolverket deltog i Läslyftet. En liten andel av huvudmännen och rektorerna uppgav också att de hade egenfinansierade handledare och att de hade tillhandahållit resurser för mer tid till handledare för att kunna handleda fler grupper. Av huvudmännen var det en mycket liten andel, men ändå några som uppgav att de hade kostnader för egen handledarutbildning (se delrapport 2). Det andra läsåret 2016/17 uppgav en liten andel av huvudmännen att fler gymnasielärare deltog i Läslyftet medan det var en mycket liten andel hos rektorerna som uppgav detsamma. Nästan hälften av rektorerna och en liten andel av huvudmännen uppgav att de hade egenfinansierade handledare samt frigjort mer tid för statsbidragsfinansierade handledare. En liten andel av huvudmännen i gymnasieskolan uppgav också att de hade kostnader för egen handledarutbildning (se delrapport 4).

Även förskolechefer uppgav att de hade kostnader för fler handledare och för att ge mer frigjord tid till handledare med statsbidrag (se delrapport 11). Att huvudmän och skolledningar tillhandahållit dessa resurser och satsat på att utbilda fler handledare och möjliggöra för fler att genomgå Läslyftet visar på att behovet av en kompetensutvecklingsinsats som Läslyftet varit stort. Sammantaget har det stora intresset och behovet för Läslyftet lett till en lokal resursmobilisering så att fler kunnat delta, också det en spin-off-effekt.

5.6.2 Läslyftet har medfört vissa undanträngningseffekter

Eftersom Läslyftet är en omfattande kompetensutveckling som kräver en stor del av lärares och förskolepersonals kompetensutvecklingstid har det medfört att andra, enligt lärarna, viktiga uppgifter blivit bortprioriterade under Läslyftets genomförande. Fallstudierna visar att det till exempel handlar om att den egna undervisningsplaneringen blivit lidande, att lärare inte kunnat delta på andra möten (till exempel i ämneslag, ämneskonferenser, arbetslag), att APL-besök i vissa fall inte kunnat genomföras i gymnasieskolan. Läslyftet har också bidragit till undanträngningseffekter på lärares och förskolepersonals övriga kompetensutvecklingsbehov. Dels har lärares individuella kompetensutvecklingsbehov fått stå tillbaka, dels har andra kompetensutvecklingsbehov av mer kollektiv karaktär prioriterats bort, antingen för hela skolor eller för kompetensutveckling inom olika ämnen. Ett exempel från fallstudien i grundskolan visar att lärares pågående utvecklingsarbete inom matematik fick läggas på is för att lärarna istället skulle ägna sig åt Läslyftet och språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning i NO och teknik. Ett annat exempel kommer från ett fritextsvar av en gymnasielärare som skrev "Det blir lätt att man fastnar eller förflyttar för mycket fokus på språkutveckling istället för ämnets syfte" och menade att det inte blir det "komplement/redskap" för elevernas kunskapsutveckling som tänkt.

5.6.3 Läslyftet har bidragit till effekter på yrkesidentitet, samhörighetskänsla och ämnesövergripande undervisning

Fallstudien i gymnasieskolan ger exempel på fler effekter, till exempel hur Läslyftet bidrog till en ökad känsla av professionalism och yrkesstatus hos yrkeslärare. Yrkeslärare uppgav i intervjuer att de ansåg att Läslyftet gett dem stärkt självförtroende i sin professionella roll. De ansåg att de blivit bättre på att motivera sina arbetssätt, och att detta hade stärkt dem i relation till både eleverna och kollegorna (se delrapport 9).

Fallstudierna visar också exempel på hur Läslyftet bidragit till en ökad ämnesövergripande undervisning. I ett fall, på en gymnasieskola med lärlingsprogram, ledde Läslyftet till ett helt nytt arbetssätt på skolan där yrkeslärare och lärare i de gymnasiegemensamma ämnena började samarbeta för att utveckla ett ämnesintegrerat helhetstänk kring elevernas utbildning. Läslyftet var det som föranledde och möjliggjorde denna utveckling (se delrapport 9). Flera andra fall där läslyftsgrupperna varit mer heterogena i termer av antingen ämnen eller årskurser i grundskolan visar på liknande tendenser om än inte lika långtgående samarbeten. Deltagande lärare uppgav att Läslyftet bidragit till att de fick insyn i varandras ämnen eller årskurser, vilket har lett till en större förståelse för varandras arbetssituationer, idéer till framtida samarbeten över ämnesgränserna, samt insikter om vad de arbetar med i olika stadier och hur de tillsammans kan arbeta med ämnesundervisningens progression (se delrapport 6).

På ett par av fallskolorna i grundskolan har Läslyftet också bidragit till en ökad samhörighetskänsla över stadiegränserna. Lärare uppgav att de hade lärt känna nya kollegor som medfört att kontaktvägarna mellan dessa blivit enklare och Läslyftet har även i en del fall stärkt samarbeten mellan enskilda lärare. Någon utvecklad undervisningskultur i kollektiv mening, det vill säga i en större grupp, hade dock inte realiserats enligt intervjupersonerna (se delrapport 6).

5.7 Faktorer som påverkat Läslyftets effekter – en sammanfattning

Resultaten visar att många strukturella, kontextuella, processuella och individuella faktorer bidrar till att förklara Läslyftets effekter. I tabell 19 sammanfattas de faktorer (uppdelat på strukturella, kontextuell, processuella och individuella) som signifikant bidragit till positiva effekter av Läslyftet (det vill säga effekter på lärarnas och förskolepersonalens insikter och kunskaper, undervisningen inklusive interaktionen lärare-elev och förskolepersonal-barn, elevers/barns språk-, läs- och skrivutveckling samt på undervisnings- och fortbildningskulturen). Som framgår är det ofta samma faktorer som visat sig påverka flera effektvariabler. Resultaten visar att vissa faktorer endast är signifikanta för en skolform. Detta anges inom parentes i tabellen. I kapitel 2 redovisas vilka bakgrundsvariabler som vi analyserat. Varken huvudman (enskild eller offentlig) eller skolor med olika förutsättningar (andel elever med utländsk bakgrund respektive föräldrarnas utbildningsnivå) har påverkat effekterna i stort.

Tabell 19 Faktorer som signifikant bidragit till positiva effekter av Läslyftet

Fö: Signifikant i förskolan, Gr: Signifikant i grundskolan, Gy: Signifikant i gymnasieskolan

	Insikter och kunskaper	Förändrad undervisning	Elevers/barns språk-, läs- och skrivutveckling	Undervisnings- och fortbildningskulturen
Strukturella	• Ämne (svenska/sv som andra språk)(Gr, Gy) • Personalkategori (förskollärare)(Fö) • Årskurs (F-3) • Tempot (upplevts som lagom) (Fö, Gr, Gy) • Modulerna (läs- och begreppsförståelse) (Fö, Gr, Gy)	• Ämne (svenska/sv som andra språk, hum/sam, eng, språk) (Gr, Gy) • Årskurs (F-3) (Gr) • Tempot (upplevts som lagom) (Fö, Gy) • Modulerna (läs- och begreppsförståelse) (Fö, Gr, Gy)	• Ämne (svenska/sv som andra språk) (Gr) • Årskurs (F-3) (Gr) • Modulerna (läs- och begreppsförståelse) (Fö, Gy)	• Villkor för statsbidraget (om alla/de flesta deltagit) • Ämne (svenska/sv som andra språk) (Gr, Gy) • Årskurs (F-3) (Gr) • Tempot (upplevts som lagom) (Fö, Gy)
Kontextuella	• Tillräcklig tid (ffa moment C) (Fö, Gr, Gy) • Rektorers/förskolechefers stöd (Fö, Gr, Gy) • Tidigare undervisningskultur (kollektivt inriktad ffa mot språk-, läs- och skrivutveckling) (Fö, Gr)	• Tillräcklig tid (ffa moment C) (Fö, Gr, Gy) • Gruppsammansättning (F-3, F-6, från egna arbetslaget) (Fö, Gr) • Förskolechefers stöd (Fö) • Tidigare undervisningskultur (kollektivt inriktad ffa mot språk, läs- och skrivutveckling) (Fö, Gr, Gy)	• Tillräcklig tid (ffa moment C) (Fö, Gr, Gy) • Rektorers/förskolechefers stöd (Fö, Gr, Gy) • Tidigare undervisningskultur (kollektivt inriktad, ffa mot språk-, läs och skrivutveckling) (Gr, Gy)	• Tillräcklig tid (ffa moment C) (Fö, Gr, Gy) • Intern handledare (Fö, Gr, Gy) • Gruppsammansättning (F-3, F-6 (Gr), från egna arbetslaget (fö), ämnesshomogen Gy) • Rektorers/förskolechefers stöd (Fö, Gr, Gy) • Tidigare undervisningskultur (kollektivt inriktad ffa mot språk, läs- och skrivutveckling) (Fö, Gr, Gy)
Processuella	• Handledarnas stöd och delaktighet (Fö, Gr, Gy) • Fortsatt arbete med Läslyftet (kollegialt eller individuellt) (Gr, Gy)	• Handledarnas stöd och delaktighet (Fö, Gy) • Fortsatt arbete med Läslyftet (kollegialt eller individuellt) (Gr, Gy)	• Handledarnas stöd och delaktighet (Fö, Gr, Gy) • Fortsatt arbete med Läslyftet (kollegialt eller individuellt) (Gr, Gy)	• Handledarnas stöd och delaktighet (Fö, Gr, Gy) • Fortsatt arbete med Läslyftet (kollegialt)(Fö, Gr, Gy)
Individuella	• Motivation (förskolepersonalens/lärarnas) (Fö, Gr, Gy) • Ofta genomfört moment C (Fö, Gy)	• Motivation (förskolepersonalens/lärarnas) (Fö, Gr, Gy) • Ofta genomfört moment C (Fö, Gy)	• Motivation (förskolepersonalens/lärarnas) (Fö, Gr, Gy) • Genomfört moment C (Fö, Gy)	• Motivation (förskolepersonalens/lärarnas) (Fö, Gr, Gy) • Genomfört moment C (Fö, Gy)

När förklaringar till Läslyftets effekter sammanfattas bör också andra faktorer och förutsättningar som framkommit i intervjuer och öppna svarsalternativ inkluderas. Dessa har inte kunnat undersökas statistiskt men bör inte förbises om man ska förstå vad som bidragit till Läslyftets effekter. Här framkommer många rimliga förklaringar till uteblivna effekter, till exempel varför inte undervisningsaktiviteter (moment C) genomfördes. En förklaring är att inte alla grupper genomförde denna del eftersom lärarna inte hade någon idé om vad de skulle genomföra med sina elever. Ett annat exempel är att skolbibliotekets placering har betydelse för möjligheterna till samverkan med lärare och likaså vilka arbetslag eller ämneslag som skolbibliotekarierna regelbundet får träffa. Båda exemplen förklarar uteblivna effekter, men de kan också tolkas omvänt. Om handledare tillsammans med läslyftsgruppen konkretiserat vad de ska pröva med eleverna och om skolbibliotekens lokaler placerats gynnsamt för samverkan med lärare och att de regelbundet får träffa arbetslag skulle detta bidragit till att önskade effekter kunnat uppnås.

5.8 Tolkning av resultaten

I utvärderingen tolkas Läslyftets effekter med utgångspunkt i utvärderingsmodellen (tabell 1) där vi söker förklaringar i modulernas innehåll, kompetensutvecklingsmodellen, Läslyftets förutsättningar och processer, samt programteorins konsistens. Tolkningarna baseras på det samlade materialet.

5.8.1 Modulernas och kompetensutvecklingsmodellens betydelse för Läslyftets effekter

Modulerna och kompetensutvecklingsmodellen har självklart haft betydelse för resultaten. Det är modulerna och det systematiska arbetssättet som utgör kärnan i Läslyftet och den del i kompetensutvecklingsprogrammet som lärare och förskolepersonal möter. Resultaten visar att modulerna använts och värderats olika, vissa moduler har använts oftare och vissa har uppskattats mer än andra.

Modulernas betydelse

Att de upplevda effekterna i såväl grundskolan, gymnasieskolan och förskolan på lärares och förskolepersonals insikter och kunskaper om arbete med barns/elevs skrivande, förändrad skrivundervisning och barns/och elevs intresse för skrivande och skrivförmåga är lägre än för läsning och ord/begreppsförståelse kan förklaras av att modulerna de arbetat med i högre grad fokuserar på läsning än skrivande (se avsnitt 3.3.2 och 4.1.4). Under Läslyftets första läsår i grundskolan dominerade också vissa moduler kraftigt så som modulen *Samtal om text*. I förskolan dominerade användandet av modulen *Läsa och berätta*. Det kan också tilläggas att skrivande inte på samma sätt är aktuellt för förskolan. Nya moduler har tillkommit som fokuserar på skrivande (en för gymnasieskolan och en för den tidiga skrivundervisningen) men utvärderingen kan inte svara på om detta förändrar relationen mellan effekterna på läsning och begreppsförståelse i relation till skrivande.

Modulernas olika inriktningar har bidragit till de kunskaper, insikter och förändrad undervisning som dessa innehåller och betonar. Exempelvis upplevde förskolepersonalen att modulen *Flera språk i barngruppen* i högre grad bidrog till att de använder barnens modersmål som resurs än de som arbetat med andra moduler. Modulen *Stimulera läsintresse* i grundskolan har också i högre grad bidragit till lärares kunskaper och kompetenser i att utveckla elevernas läsintresse. Men det kunde förväntas att moduler med ett tydligt fokus på skrivande så som *Skriva i alla ämnen* för

grundskolan i högre grad skulle bidra till att utveckla lärarnas undervisning i just skrivande än vad resultaten visar.

Några moduler utmärker sig också på så sätt att de genomgående i lägst grad bidragit till lärares kunskaper, insikter och kompetenser i språk-, läs- och skrivutveckling och lärares förändrade undervisning (se delrapport 2 och 4). Förutom i enstaka moduler som har ansetts sämre än andra (se avsnitt 4.1.4) kan resultaten inte helt förklaras av modulernas innehåll och kvalitet. Använda moduler samvarierar med andra strukturella faktorer som har betydelse så som lärares ämnestillhörighet och vilka årskurser lärare undervisar i grundskolan (se 5.8.2) och därmed vilka lärare som arbetat med vilka moduler. Således kan moduler som har använts av lärare i årskurserna F-3 som ofta är klasslärare och svensklärare ha en större betydelse för effekter än moduler som använts av lärare i flera olika ämnen och i högre stadier eller gymnasieskolan. Utvärderingen kan inte svara på vilken av dessa faktorer som är mest avgörande.

Det finns också andra svårigheter att bedöma modulernas betydelse för upplevda effekter och då särskilt i grund- och gymnasieskolan. Eftersom lärarna har arbetat med två moduler medför det svårigheter att isolera effekterna till en av dessa moduler. Även om frågor ställs i relation till specifika moduler är det inte säkert att lärarna kan skilja de två modulerna åt. I fritextsvaren i enkäter och även i fallstudier och intervjuer framgår det att lärare inte heller kommer ihåg vilka moduler de arbetat med, i vilken ordning, eller vad de heter. Både modulanalysen (se avsnitt 3.3) och lärares kommentarer visar också att det finns en hel del upprepningar, överlappningar och referenser till samma litteratur, förhållningssätt och metoder mellan modulerna vilket ytterligare gör det svårt att isolera effekterna. Detta kan också till en del förklara varför lärare varit osäkra på vilken/vilka moduler de arbetat med och att en enskild moduls bidrag till effekterna inte framträder tydligt.

Kompetensutvecklingsmodellens betydelse

När det gäller kompetensutvecklingsmodellens betydelse har modellens tempo en betydelse för resultaten. Ungefär hälften av lärarna i grund- och gymnasieskolan upplevde tempot som lagom och de lärare som uppfattade tempot som lagom rapporterar större förändringar/effekter, främst på kort sikt, på deras insikter och kunskaper och undervisning samt på skolans och förskolans undervisnings- och fortbildningskultur (dock ej i grundskolan när det gäller undervisnings- och fortbildningskultur). En betydligt högre andel av förskolepersonalen upplevde det anpassade tempot i förskolan som lagom men även där hade tempot betydelse för upplevda effekter på insikter och kunskaper, förändrad undervisning och undervisnings- och fortbildningskulturen. Lärare och förskolepersonal som upplevde att de hade tillräckligt med tid för att genomföra undervisningsaktiviteterna i moment C bedömde också att Läslyftet bidragit till större effekter.

I fritextsvar var en återkommande kommentar från lärare i grund- och gymnasieskolan att det var svårt att hinna med att genomföra undervisningsaktiviteterna med eleverna och att de inte hunnit "stanna upp och reflektera". Undervisningsaktiviteterna kunde också upplevas som "lösryckta" eller "hitte-på-uppgifter" (se avsnitt 4.5). Tempot i kompetensutvecklingsmodellen har dock inte ändrats. Istället har Skolverket reviderat formuleringar och instruktionerna för genomförandet av undervisningsaktiviteter så att det uttrycks som förslag för att betona och förtydliga att lärare inte är tvungna att genomföra exakt den eller de undervisningsaktiviteter som presenteras i

texterna (se bilaga 2).²⁵ Utvärderingen kan dock inte svara på huruvida denna förändring bidragit till att fler upplever tempot som lagom och att de har tid och möjlighet att genomföra, samt också genomför, undervisningsaktiviteterna.

Flera, speciellt handledare, av de som sa att tempot var högt sa samtidigt att det höga tempot fyllde en funktion. Det är av betydelse att få till stånd en balans mellan att "hålla tempot uppe" och "få ett flyt" i kompetensutvecklingen som gör att den är ständigt närvarande i deltagarnas vardag och att få tillräckligt med tid för att hinna genomföra aktiviteterna så att de blir en modell, inte enbart för lärarna utan även för eleverna. Modellen är också i detta avseende mycket låst med tanke på att den riktar sig till så olika skolformer och lärargrupper och både rektorer och handledare har önskat att man skulle kunna få statsbidrag även för en friare användning av tiden.

Av de som fortsatte att arbeta med Läslyftet utan statsbidrag var det en liten andel i grund- och gymnasieskolan och ungefär hälften i förskolan som fortsatte att arbeta i enlighet med kompetensutvecklingsmodellens tempo. Att tempot upplevdes som stressigt var en återkommande kommentar från lärare och handledare i grund- och gymnasieskolan. Ingen direkt fråga ställdes till förskolepersonal och lärare om hur de upplevt modellen med de fyra momenten. De frågor som finns om modellen ställdes i uppföljningsenkäterna till lärare ett och ett halvt år efter Läslyftet. Svaren visar att en mycket liten andel av grundskol- och gymnasielärarna arbetade med Läslyftet tillsammans med kollegor ett och ett halvt år efter att Läslyftet avslutats. I grundskolan var det ungefär hälften av dessa och i gymnasieskolan en stor andel som följde modellen med alla fyra momenten. Av de som inte följde modellens alla moment var det framförallt moment D, den gemensamma uppföljningen som inte genomfördes.

Resultaten visar också att genomförandet av undervisningsaktiviteter har betydelse för effekter på insikter och kunskaper, undervisning, barnens/elevernas språkutveckling och undervisnings- och fortbildningskulturen i förskolan och gymnasieskolan. Möjligheterna att genomföra undervisningsaktiviteter har delvis sin grund i modellen och modulernas innehåll men även i strukturella faktorer som skolform och händelser i skolans och förskolan vardag såsom om lärarna och förskolepersonalen kunnat delta i alla moment och om lärdomar från Läslyftet kunnat appliceras i undervisningen (se avsnitt 4.5 och 5.8.2).

Fallstudierna ger också exempel på att det är viktigt att genomföra undervisningsaktiviteterna eftersom diskussionerna i den gemensamma uppföljningen (moment D) annars riskerar att bli grunda. Fallstudierna visar också att alla moment i modellen ses som viktiga och följer på varandra. Om lärarna inte har något material att utgå ifrån blir diskussionerna inte lika bra. Om det inte finns förslag på undervisningsaktiviteter skulle sådana kanske inte genomföras vilket skulle lämna mindre att diskutera i den gemensamma uppföljningen. Inget moment har setts som mer lärorikt än de andra, utan alla bidrar med olika saker.

Sammantaget tyder resultaten på att kompetensutvecklingsmodellen har haft betydelse för effekterna under genomförandet och till en del även därefter, men att dess betydelse har avtagit.

²⁵ Från november 2016 förtydligade Skolverket att lärarna själva kunde välja vad de ville pröva för undervisningsaktivitet (bilaga 2)

5.8.2 Förutsättningar och processers betydelse för Läslyftets effekter

Resultaten visar att det i stort är samma förutsättningar och faktorer som bidrar till målgrupernas uppfattningar om effekter av Läslyftet avseende att utveckla lärarnas/förskolepersonalens insikter och kunskaper, kollegialt lärande, undervisningen, interaktionen lärare-elev och förskolepersonal-barn, och elevernas/barnens intresse för texter och läsning, samt språk-, läs- och skrivförmågor. Utvärderingen visar hur strukturella faktorer som skolform och personalkategorier har betydelse för hur dessa uppfattar effekter av Läslyftet. För en stor andel förskolechefer och rektorer har statsbidraget (en strukturell faktor) varit en förutsättning för att skolan/förskolan skulle kunna delta i Läslyftet. Tillräcklig tid att arbeta med modulerna (en kontextuell faktor) och fungerande handledningsprocesser (processuella faktorer) har också varit nödvändiga förutsättningar för att uppnå positiva effekter. Lärare och förskolepersonal som varit motiverade (individuell faktor), som tyckt att tiden varit tillräcklig och att stödet från rektorer/förskolechefer och framförallt handledare har varit bra (kontextuella och processuella faktorer) har också upplevt störst effekter av Läslyftet. Det är således en kombination av strukturella, kontextuella, processuella och individuella faktorer som bidragit till Läslyftets effekter.

Statsbidraget är en förutsättning för många enheters deltagande

Det fanns ett stort intresse från huvudmän och enheter för Läslyftet som visar på behovet av en kompetensutveckling med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling. Intresset för Läslyftet kommer också av huvudmän och ledningars positiva erfarenheter av Matematiklyftet vilket framkommit i intervjuer och fallstudier (se delrapport 2, 6 och 9). Läslyftet var därför kraftigt översökt för grundskolan de första läsåren och många fick inte statsbidrag och handledarutbildningsplatser för det antal som de sökt för (se avsnitt 3.4). För en stor andel av förskolechefer och rektorer har statsbidraget varit en förutsättning för deltagandet. Tyvärr motsvarade inte statsbidragets och Läslyftets finansiering det initiala intresset för Läslyftet varvid huvudmän och skolor har varit tvungna att tillhandahålla en del resurser själva för att möjliggöra för fler att delta. Initialt fanns det också hos huvudmän och skolledningar en bild av att samma förutsättningar och villkor gällde i Läslyftet som för Matematiklyftet varvid de blev besvikna och skalade ner sina initialt stora ambitioner om att alla lärare skulle genomgå Läslyftet eftersom de inte kunde få statsbidrag för detta (se delrapport 2, 6 och 9).

Att intresset för Läslyftet avtagit kraftigt i grund- och gymnasieskolan läsåren 2018/19 och 2019/20 (se avsnitt 3.4) kan bero på hur statsbidraget utformades de första verksamhetsåren då det inte var möjligt att få nya statsbidrag för enheter där några lärare redan deltagit. Det är möjligt att det bidrog till att de uppfattade att Läslyftet var avklarat, att inga nya statsbidrag skulle delas ut och därför istället riktade in sig på andra kompetensutvecklingsområden både där det fanns statsbidrag att söka som till exempel Specialpedagogik för lärande och andra aktuella områden såsom digitalisering. Effekten kan alltså ha blivit att söktrycket till Läslyftet minskat betydligt trots att det kan finnas många lärare som gärna skulle ha velat eller haft behov av att vara med i kompetensutvecklingen.

Skillnader i effekter mellan skolformer och lärarkategorier

Resultaten visar särskilt att behoven hos gymnasielärare och lärare i praktiska och estetiska ämnen i grundskolan och estetiska ämnen i gymnasieskolan, och lärare i idrott och hälsa, inte

mötts i samma utsträckning som behoven hos förskolepersonalen och lärare i textrika ämnen, samt att flera av dessa lärare uttrycker kritik mot en del av innehållet. Nya moduler har utvecklats och revideringar har gjorts i några av de moduler som de handledare och lärare arbetade med när de besvarade våra enkäter. Om de nya och reviderade modulerna (se bilaga 2) i högre grad mött behoven, uppskattats mer och bidragit till fler/starkare effekter har inte undersökts.

De skillnader som framträder mellan skolformerna när det gäller bedömningen av Läslyftets värde och effekter kan till en del förklaras med olika behov, förväntningar och innehållet i modulerna. Förskolan saknar organiserad tid för kompetensutveckling och där finns också ofta ett uppdämt behov av kompetensutveckling. Deltagare i förskolan uppskattar därför att möjligheten till gemensam kompetensutveckling överhuvudtaget ges. Delvis gäller det också personal i förskoleklassen. Grundskol- och gymnasielärare har längre utbildning (särskilt ämneslärarprogrammen) och återkommande kompetensutveckling (ofta inom sitt ämnesområde) vilket kan leda till högre krav. I jämförelse med förskolepersonal har gymnasielärare eller ämneslärare i grundskolans högre årskurser också ofta en starkare ämnesprofession som utgår från individens ämneskunskap och erfarenhet. Gymnasielärare och ämneslärare i högre årskurser i grundskolan har varit vana att få välja individuell kompetensutveckling. Deras tidigare erfarenheter av och engagemang för kollegialt lärande har därmed varit mindre.

När det gäller förutsättningar att kunna utveckla undervisningen i Läslyftets anda framstår förutsättningarna också vara bättre i förskolan och de lägre årskurserna där lärare och personal arbetar med ett mindre antal barn och elevgrupper under en längre tid jämfört med lärare i gymnasieskolan som möter betydligt fler klasser och elever. Det som ytterligare har försvårat lärares möjligheter att förändra och utveckla sin undervisning är att undervisningen i högre årskurser i grundskolan och framförallt i gymnasieskolan är så komprimerad, med ett omfattande centralt innehåll, många mål och nationella prov som gör det svårt och tidskrävande att förändra sin undervisningsplanering och praktik. Resultaten visar att det är viktigt att genomföra undervisningsaktiviteterna under Läslyftet för att det ska bli fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal i lärar- och personalgruppen och även åstadkomma mer varaktiga förändringar i undervisningen. Det räcker inte att få nya insikter och kunskaper och genomföra en eller ett par undervisningsaktiviteter för att i grunden förändra undervisningen och undervisningskulturen.

Skillnader i effekter mellan skolformer kan också förklaras av kompetensutvecklingens inriktning på området språk-, läs- och skrivutveckling vilket därmed samvarierar med lärarkategorier. Läslyftet passar som hand i handske i förskolan och de lägre årskurserna eftersom arbetet med barns och elevers språk-, läs- och skrivutveckling är centralt och grundläggande för förskolepersonal (med undantag för skrivutveckling) och lärare i de lägre årskurserna vilket det inte är i samma utsträckning för till exempel kemi- och idrottslärare i högre årskurser eller i gymnasieskolan. För lärare i andra ämnen än svenska och svenska som andraspråk, särskilt i gymnasieskolan, uppfattas arbetet med elevernas språk-, läs- och skrivutveckling (utöver ämnesbegrepp) som något för lärare i för- och grundskolan eller för lärare i svenska. Läs- och skriva är också något som en del gymnasielärare och även rektorer uppfattar att eleverna redan ska kunna när de börjar gymnasieskolan.

Lärare i svenska och svenska som andraspråk kritiserar också innehållet i modulerna för att inte möta deras behov utan främst bekräfta den undervisning de redan bedriver. Resultaten visar att

lärare har olika förväntningar och olika uppfattningar om Läslyftet. Å ena sidan upplever lärare i andra ämnen än svenska att Läslyftet som sägs rikta sig till alla lärare erbjuder mest stöd och inspiration till lärare i svenska som redan har mycket kunskaper. Å andra sidan upplever lärare i svenska att Läslyftet inte är till för dem utan för lärare i andra ämnen, att det är där behoven finns.

Att det trots detta ändå är lärare i svenska och svenska som andraspråk som är mest positiva och uttrycker störst effekter kan bland annat förklaras med att det är deras ämne som står i fokus under Läslyftet vilket de i fritextsvar och fallstudierna uttryckte som positivt och efterlängtat. De uppskattar därmed tiden de fått till pedagogisk-didaktiska samtal om just deras ämne. I fritextsvar kommenterade svensklärare uteblivna effekter med att de redan arbetar i enlighet med de förhållningssätt, teorier och metoder som modulerna presenterar. I fritextsvar och i fallstudierna betonar svensklärare också att det är viktigt att andra lärare inser att alla lärare behöver arbeta med elevernas språk-, läs- och skrivutveckling och är därmed positiva till att Läslyftet inkluderar alla lärare och kritiska till ledningar som enbart erbjudit Läslyftet till svensklärare. Att svensklärare rapporterar störst effekter på sina kunskaper och insikter kan också komma av att läslyftsgruppens samtal bedömts som positiva, vilka visserligen föranletts av modulerna. Innehållet i modulerna kan därmed kritiserats medan samtalen i stort kan bidra med nya kunskaper och insikter. Vidare har svensklärare störst möjligheter, intresse och tidigare kunskaper för att omsätta lärdomar i förändrad undervisning och även bäst förutsättningar att fortsätta och fördjupa och utveckla ett kollegialt lärande för elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

Förskollärarna var inte mer nöjda än annan pedagogisk personal men uppgav delvis något större effekter på enstaka effektfrågor såsom kunskaper och insikter samt förändrad undervisning. Men i fritextsvar och intervjuer uttryckte förskollärare återkommande att Läslyftet främst är bra för barnskötare och utbildade och bra för arbetslagen medan de själva inte lärde sig så mycket. Att förskollärare ändå redovisar större effekter än annan pedagogisk förskolepersonal kan förklaras av att förskollärare har en annan position och yrkesroll i förskolans arbete i relation till annan pedagogisk personal. I likhet med svensklärare har de störst möjligheter, intresse och tidigare kunskaper att förändra och utveckla sitt arbetssätt och är också de som har ansvar för planering och undervisning.

Handledarna har genomgående varit mest nöjda och de som bedömt att Läslyftet har haft störst effekter. Detta kan förklaras av att de ofta är svensklärare samt intresserade och engagerade i såväl språk-, läs- och skrivutveckling som att utveckla ett kollegialt lärande där deras kunskaper och erfarenheter av handledning tas tillvara. Flera tycks fortsätta handleda i någon mån eller har andra utvecklingsuppdrag inom språk-, läs- och skrivutveckling åtminstone året efter deras deltagande. De är också flitiga användare av materialet på Skolverkets lärportal. Att handledarna redovisar störst effekter kan också förklaras med att de har fått en handledarutbildning som majoriteten av dem uppskattat, samt att de haft mer tid att ta del av materialet och för egen reflektion jämfört med förskolepersonal och lärare.

Ledningars organisatoriska stöd och prioritering av fortsatt arbete har betydelse för effekterna

Lärare och förskolepersonal upplever att ledningar har skapat organisatoriska förutsättningar och tid för läslyftsträffarna med de kollegiala samtalen under genomförandet av Läslyftet. Den avsatta tiden och andra lokala förutsättningar har också varierat mellan skolformer, skolor/förskolor och läslyftsgrupper. Hur lärare och förskolepersonal uppfattat tiden för de olika

momenten hade betydelse för samtliga effektfrågor. Främst handlar det om att de som upplevt att de haft tillräckligt med tid för undervisningsaktiviteterna bedömer att Läslyftet bidragit med större effekter. Rektorer har haft svårare att påverka upplevelsen av tid för att genomföra undervisningsaktiviteterna eftersom Läslyftet med statsbidrag ska genomföras i enlighet med kompetensutvecklingsmodellen (se 5.8.1). Rektorernas och förskolechefernas stöd utöver tid och organisatoriska förutsättningar för genomförandet av Läslyftet hade också betydelse för hur lärare och förskolepersonalen bedömde effekterna. Rektorer och förskolechefer tenderar också att bli mer aktiva, prioritera och betona vikten och betydelsen av Läslyftet om en större andel av lärarna eller personalen deltar i Läslyftet.

De förutsättningar som huvudmän och rektorer skapat för att arbeta med Läslyftet efter det första året med statsbidrag har varierat och generellt varit sämre, vilket bidrar till att förklara avtagande effekter av Läslyftet. Att få möjlighet att fortsätta arbeta med Läslyftet i någon form bidrar till att upprätthålla, fördjupa och utveckla insikter och kunskaper som kan omsättas i undervisningen och därmed till att uppnå önskade effekter på elevers och barns språkutveckling. De lärare i grund- och gymnasieskolan som har fortsatt att arbeta med Läslyftets moduler, på egen hand eller tillsammans med kollegor, rapporterar större kvarstående effekter på insikter och kunskaper, undervisning och elevers språkutveckling. För gymnasielärarna är det mönstret genomgående, för grundskollärarna gäller det för de flesta effektfrågor. Det kan både handla om att de som såg effekter redan under genomförandet med statsbidrag var mer benägna att fortsätta efter att Läslyftet avslutats och att de som fortsatt verkligen har fått ut mer av kompetensutvecklingen som visar sig i bedömningen av Läslyftets bidrag till dem själva, till undervisningen och till deras elever.

En förklaring till avtagande effekter av Läslyftet på undervisningskulturen är att bara en liten andel av förskolecheferna och grundskolerektorerna och hälften av gymnasierektorerna fortsatt schemalägga mötestid för förskolepersonal/lärare att kunna arbeta med modulerna. Att en liten andel handledare i grundskolan och en mycket liten andel handledare i gymnasieskolan inte har fått möjlighet att fortsätta handleda lärare utifrån Läslyftets moduler ett och ett halvt år efter Läslyftet visar också på att Läslyftet minskar i omfattning. Den minskade omfattningen av Läslyftet bidrar till att förklara avtagande effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen. Att en stor andel förskolechefer och rektorer har valt att prioritera kompetensutveckling inom andra utvecklingsområden bidrar också till att förklara avtagande effekter på fortbildningskulturen med inriktning på språk-, läs- och skrivutveckling.

Omsättningen på framförallt rektorer, men också på handledare eller ansvariga lärare för språk-, läs- och skrivutveckling, inverkar också negativt på kontinuiteten och förutsättningarna att fortsätta arbeta med Läslyftet, vilket i sin tur visar sig på bedömningen av Läslyftets bidrag till undervisningskulturen. Något som också framkommer av resultaten är att Läslyftet tenderar att stärka undervisningskulturen och ett kollegialt lärande hos de som redan har en kollektivt inriktad undervisningskultur och då främst en kollektiv undervisningskultur för språk-, läs- och skrivutveckling.

Hur Läslyftet organiserats har betydelse för effekterna och beror på flera olika faktorer

Läslyftet har organiserats på olika sätt hos olika huvudmän och enheter (se avsnitt 4.2). Organisering i form av gruppssammansättning har betydelse för en del av effektfrågorna. Grupper

med lärare i grundskolans F-3 och lärare i F-6 uppgav större effekter. I förskolan var det grupper med förskollärare och annan pedagogisk personal som gav positiva effekter på kollegialt lärande på kort sikt medan en enhetsbaserad organisering i form av grupper med förskolepersonal från den egna förskolan eller det egna arbetslaget gav positiva effekter på förändrad undervisning.

Gruppsammansättningen betydelse är dock svårbedömd. Hur lärare i grund- och gymnasieskolan tolkat och besvarat frågan "Består läslyftsgruppen som du ingått i av lärare som undervisar i samma ämne/ämnese område?" kan variera. När det gäller grupsammansättningen i form av stadiindelade grupper kan vi inte bedöma om det är denna faktor som har betydelse och inte faktorerna att lärare i dessa grupper ofta är lärare i svenska samt att de är lärare på lågstadiet (eller mellanstadiet), ofta klasslärare, där det enligt lärare finns en större flexibilitet i undervisningsplaneringen och där de möter färre elever. Att gymnasielärare med heterogena grupper i lägre grad genomfört undervisningsaktiviteterna vilket i sin tur har betydelse för en del av effekterna behöver inte heller bero på själva grupsammansättningen utan snarare på vilka ämnen lärarna i dessa grupper undervisar i. De som haft homogena grupper på gymnasieskolan har främst varit lärare i svenska, samhällskunskap och humaniora, och engelska/moderna språk vilket kan anses vara textrika ämnen. I fallstudierna och fritextsvar framkommer önskemål om mer homogena grupper, särskilt i gymnasieskolan. Det är möjligt att önskemålen om mer homogena grupper avspeglar en uppfattning om att det skulle ha underlättat genomförandet av Läslyftet. Gymnasielärare som uppgav att alla i deras läslyftsgrupp undervisade i samma ämne/ämnese område svarade också i högre grad att handledaren "i stor utsträckning" hade "varit ett stöd vid planering av undervisningsaktiviteter" vilket tydligen gör att det troligen är enklare att stötta planeringen om lärarna delar ett gemensamt ämne oavsett om handledaren själv undervisar i detta ämne eller inte (se delrapport 4).

Av de som har haft mer heterogena grupper i grund- och gymnasieskolan finns också de som menar att det är bra eftersom det ger inblick i varandras ämnen och möjlighet till progression i ämnen över stadiegränser samtidigt som lärarna lär känna nya medarbetare. Även i förskolan uppfattas enhetsövergripande grupper eller grupper sammansatta med personal från olika avdelningar som fördelaktigt eftersom de ger inblick i hur andra arbetslag fungerar och hur olika förskolemiljöer ser ut och används.

Även handledarens position i relation till de lärare eller förskolepersonal som de handlett hade betydelse för en del av effektfrågorna framförallt effekter på kollegialt lärande på kort sikt och kvarstående undervisningskultur. Resultaten visar där att lärare och förskolepersonal med en intern handledare uppgav större effekter. En intern handledare som arbetar på skolan eller förskolan har möjligheter att stötta ett fortsatt kollegialt lärande på ett annat sätt än handledare som kommer utifrån. Frågan om intern eller extern handledare är dock svårbedömd. Intervjuerna och fallstudierna visar att lärare och förskolepersonal upplevt den egna organiseringen som bra oavsett om handledaren varit extern eller intern. En handledare kan också upplevas som extern och komma utifrån om handledaren är en medarbetare på samma skola eller förskola men tillhör ett annat arbets-/ämneslag eller avdelning.

Huruvida en stor andel av lärarna eller förskolepersonalen på skolorna och förskolorna deltagit i Läslyftet hade betydelse för hur rektorer och förskolechefer uppfattade effekterna av Läslyftet men endast i enstaka fall för hur lärare och förskolepersonal upplevde effekterna. Fallstudierna

och fritextsvaren visar dock att rektorer blir mindre involverade och stöttar Läslyftet i lägre grad om det enbart är en liten andel av personalen som deltar.

Handledaren har betydelse men ingen särskild handledarroll är bättre eller sämre för alla grupper

En mycket stor andel lärare och förskolepersonal beskrev samtalsklimatet som tryggt. Handledares sätt att arbeta och handleda har varierat, bland annat deras återkoppling på lärarnas/förskolepersonalens erfarenheter där fler förskolepersonal jämfört med lärare har fått återkoppling av handledare. Resultaten visar att handledaren har haft stor betydelse för samtalsklimatet, de kollegiala samtalen och genomförandet av Läslyftet genom att de skapat struktur för samtalen, bidragit till förståelsen av materialet och genom att de utmanat lärarnas och förskolepersonalens tankar. Hur aktiv handledaren har varit och stöttat det kollegiala lärandet under Läslyftet hade betydelse för hur lärare och förskolepersonal bedömde Läslyftets effekter. Men resultaten visar att det inte är en viss eller vissa särskilda handledaraktiviteter som bidragit till positiva effekter. Det är inte en viss handledarroll som uppskattats av alla lärare vilket i sin tur kan förklaras med individuella faktorer som deltagarnas motivation, förkunskaper, hur de värderar att få hjälp med att förstå materialet och att bli utmanade i sina tankar.

Motivationen att delta i Läslyftet har betydelse för hur lärare och förskolepersonal bedömer effekter

Den mest genomgående faktorn som hade betydelse för upplevda effekter, främst på effekter på kort sikt, är den individuella förutsättningen om lärare och förskolepersonal var motiverade att delta i Läslyftet. Vad som gör lärare och förskolepersonal motiverade kan dock skilja sig åt vilket fallstudierna ger exempel på. För det första kan det samvariera med lärares ämnestillhörighet, det vill säga att lärare som undervisar i svenska gärna vill delta i en kompetensutveckling som inriktar sig på språk-, läs- och skrivdidaktik. För det andra kan lärare som har ett utvecklat samarbete och kollegial undervisningskultur vara motiverade att delta i en kompetensutvecklingsinsats som fokuserar på kollegialt lärande. För det tredje kan motivationen komma av att individuella lärare är mer utvecklingsinriktade och tycker att det är spännande och intressant att ta del av nya kunskaper och insikter och tycker om att pröva nya saker i sin undervisning. För det fjärde kan de som inte annars får möjlighet till kompetensutveckling vara mer motiverade då de upplever att de äntligen får något utöver det vanliga och de prioriteras vilket till exempel kan gälla personal i förskolan och förskoleklass. För det femte kan det också bero på om lärare och förskolepersonal varit delaktiga i beslutet att delta eller att deras deltagande varit frivilligt till skillnad från lärare som upplever att Läslyftet var en pålaga uppifrån och då inte enbart från ledningen utan också från huvudmannen. Lärare som ofta måste delta i olika kompetensutvecklingar kan uppleva detta som en ständig kritik mot deras arbete och kunskaper.

Läslyftet tycks ha fungerat lika väl i skolor och förskolor med olika förutsättningar

Vi har inte funnit några systematiska och signifikanta skillnader i effektvariablerna mellan skolor och förskolor med enskilda och offentliga huvudmän och inte heller mellan skolor med bättre och sämre förutsättningar avseende andel elever med utländsk bakgrund och andel elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning vilket indikerar att Läslyftet fungerar lika väl i dessa skolor. Vi har heller inte funnit några genomgående och tydliga skillnader mellan de som arbetat som lärare eller förskolepersonal under längre eller kortare tid. Det förekommer heller inte särskilt många eller stora skillnader mellan handledares uppfattningar av effekter vilket kan

förklaras av att målgruppen handledare är väldigt nöjda och samstämmiga i sina bedömningar av Läslyftet.

Andra kompetensutvecklingsinsatser har också bidragit till effekterna

Det är också sannolikt att det är andra faktorer och kompetensutvecklingar än Läslyftet som bidragit till effekterna. Fallstudierna, intervjuer och fritextsvar ger återkommande exempel på att skolor och förskolor bedrivit andra kompetensutvecklingsinsatser med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling (till exempel Läsande klass, genrepdagagogik, Bornholmsmodellen, att skriva sig till läsning) och olika läsprojekt där en viss mängd undervisningstid varje vecka ägnas åt läsning. Det kan därför ha varit svårt för deltagarna att identifiera vilka effekter som skall tillskrivas just Läslyftet.

5.8.3 Programteorins hållbarhet

I inledningen av rapporten presenteras Läslyftets programteori vilken beskriver hur regeringen och Skolverket antar att Läslyftets önskade effekter ska uppnås. De antaganden om förutsättningar som bör finnas har också till stora delar tillskapats under genomförandet men inte efter Läslyftet. En förutsättning som Skolverket tryckte hårt på, men som inte funnits är att Läslyftets innehåll ska möta alla lärargrupperns behov. Läslyftet har inte i tillräcklig utsträckning mött lärares behov i praktiska och estiska ämnen i grundskolan och lärares behov i matematik och estetiska ämnen i gymnasieskolan. De aktiviteter som skulle behöva genomföras för att uppnå önskade effekter har också i stora delar genomförts under Läslyftet, men varierat i skolor, läslyftsgrupper och skolformer. Bland annat har stödet från rektorer, förskolechefer och handledare varierat, vilket betyder att förutsättningarna har varit olika gynnsamma för olika deltagare.

Vår analys av Läslyftets programteori visar att Läslyftets önskade effekter på *kort sikt* till en del har uppnåtts. Även om det finns skillnader i hur handledarna värderat kvaliteten i handledarutbildningen har den i stort rustat dem för sin uppgift. De första åren rustade utbildningen dock inte handledarna väl när det gällde att handla heterogena läslyftsgrupper. Skolverket har i en reviderad utbildningsplan för handledarutbildningen lagt till att den ska "...erbjuda handledare kunskaper om att hantera heterogena grupper" (bilaga 2, sid 6). Om detta genomförts i praktiken och hur det i så fall har uppfattats av handledare har inte undersökts. Det kollegiala lärandet har stimulerats och utvecklats under genomförandet och deltagarna har fått insikter och kunskaper för hur de ska kunna utveckla elevernas språk-, läs- och skrivförmågor och barnens språkutveckling, men i mindre grad hur de ska tillämpa kunskaper och metoder i undervisningen. Vad gäller det senare har det inte funnits tillräckligt med tid. Antagandet att eleverna utvecklar sina språk-, läs- och skrivförmågor och lässtrategier har bara till en del uppnåtts.

De effekter som eftersträvas av Läslyftet på *lång sikt* har i begränsad utsträckning uppnåtts. Ett långsiktigt mål är att det ska finnas "strukturer som stödjer handledare och lärare i samarbete och kollektivt lärande". En hög andel grundskolor och förskolor och knappt hälften av de gymnasieskolor som inte redan integrerat språk-, läs- och skrivutveckling i det systematiska kvalitetsarbetet har gjort det som en följd av Läslyftet. En stor andel förskolor, en liten andel grundskolor och hälften av gymnasieskolorna har ännu inte tillsatt en ansvarig lärare för språk-, läs- och skrivutveckling. De strukturer som skapats på skolor och förskolor är otillräckliga för att uppnå det långsiktiga strukturmålet. Det finns dock andra sätt att skapa strukturer som stödjer kollegialt samarbete och kollegialt lärande, vilket också görs, till exempel att huvudmän, skolor och

förskolor använder sig av möjligheten att utbilda språk-, läs- och skrivutvecklare via Skolverket och Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling. Detta skapar nödvändigtvis inte strukturer på alla skolor och förskolor.

Undervisningskulturen och fortbildningskulturen har blivit mer kollektivt inriktad, också det ett långsiktigt mål, men inte i den utsträckningen att majoriteten av "lärare tillsammans kontinuerligt utvecklar och sprider fungerande undervisningsmetoder till varandra". Läslyftet har i högre grad stärkt skolor där lärare redan innan Läslyftet planerade undervisning för språk-, läs- och skrivutveckling tillsammans.

Ett av de viktigaste långsiktiga målen med Läslyftet är att alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor ska ha utvecklats och att fler elever har full förmåga att läsa och skriva, att fler elever kan förstå svåra texter, att fler elever lyckas med högre studier och på arbetsmarknaden. Om alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor har utvecklats och det målet uppnåtts har i utvärderingen undersökts utifrån lärarnas erfarenheter och bedömningar av effekter på eleverna och resultaten visar att målet inte uppnåtts. Att svenska elevers resultat i internationella kunskapsmätningar ska förbättras är också ett mål för Läslyftet. Svenska elevers fallande resultat i bland annat PISA har legat till grund för hela satsningen. Läslyftet har till viss del bidragit till att utveckla elevernas språk-, läs- och skrivförmågor och barnens språkutveckling men om dessa förbättringar också förbättrar elevers resultat i nationella- och internationella kunskapsmätningar och nationella prov är svårt att tro mot bakgrund av de effekter på eleverna som lärarna rapporterat om, men det är en fråga som IFAUs utvärdering kommer att undersöka.

Vi bedömer att Läslyftets programteori i stora delar är hållbar vad gäller antaganden att uppnå kortsiktiga effekter under genomförandet av Läslyftet, men inte när det gäller att uppnå flera av de långsiktiga effekterna. De förutsättningar som tillhandahållits under genomförandet finns inte längre på de flesta skolor och förskolor efter att Läslyftet avslutats och därmed tenderar också en del av de kortsiktiga effekterna att avta. Att lärare och förskolepersonal arbetat med två respektive en modul under ett läsår räcker inte för att bibehålla de kortsiktiga och uppnå de långsiktiga effekterna. Läslyftet har bidragit till att undervisnings- och fortbildningskulturen har blivit mer kollektivt inriktad och till att utveckla elevernas språk-, läs- och skrivförmågor, men effekterna motsvarar inte de högt ställda målen och tenderar att avta.

Resultaten tyder på att Läslyftet i stora delar genomförts som regeringen avsåg och Skolverket planerat. Skolverket har också gjort förbättringar efterhand så att innehållet har blivit mer omfattande och de reviderade modulerna har blivit bättre. Om Skolverkets tolkningar av regeringsuppdragen stämmer med vad regeringarna förväntat sig har inte undersökts, men ser man till innehållet i regeringsuppdragen så har centrala delar genomförts. Implementeringen bedöms som i stort sett lyckad när det gäller att utveckla läslyftsmoduler (även om det finns en del brister i dem), genomföra handledarutbildningar och genomföra Läslyftet i olika skolformer, men som framgått har inte allt kunnat genomföras som det var tänkt i alla skolor och förskolor. Att effekterna inte är så stora som initiativtagarna till Läslyftet hoppats beror på att flera av målen är högt ställda och att det övergripande målet bara delvis kan uppnås. I analysen av modulerna (avsnitt 3.3) gjordes en tolkning av modulernas potentiella effekter, det vill säga om Läslyftet under ideala förhållande kan uppfylla det övergripande målet att förbättra svenska elevers språk-, läs-, och skrivförmågor. Svaret var inte odelat ja. Eftersom innehållet varierar stort kommer inte alla kombinationer av moduler att ha ett innehåll som möjliggör det. Vidare är det endast en del

av modulerna (som analyserats) som baseras på den internationellt etablerade kunskapen om vad som är nödvändiga förutsättningar för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. I flera moduler saknas dessutom tillräckliga vetenskapliga belägg för att de föreslagna metoderna leder till den önskade utvecklingen hos elever. Om de nya och reviderade modulerna potentiellt sett, under ideala implementeringsförutsättningar kan uppfylla det övergripande målet, har inte undersökts. Sammantaget kan identifierade brister i modulerna och otillräckliga lokala förutsättningar för genomförandet förklara att en del av de högt ställda målen och önskade effekterna inte kunnat uppnås.

5.8.4 Generell reflektion över Läslyftets effekter

Läslyftet har utvecklats för en väldigt bred målgrupp med högt ställda mål. Det är en stor utmaning och inte möjligt att tillfredsställa allas kunskapsbehov och inte heller att uppfylla alla mål vilket resultaten visar. I förhållande till vad som rimligtvis kan förväntas av en så här komplex kompetensutveckling har Läslyftet varit relativt lyckat. Hur varaktiga de identifierade effekterna är återstår att se. När Skolverket utvecklar nya kompetensutvecklingsområden och moduler, särskilt med statsbidrag, leder det till ett minskat intresse för tidigare kompetensutvecklingsområden som språk-, läs- och skrivutveckling. Vad som rimligtvis kan förväntas efter att ha arbetat med två moduler under ett verksamhetsår (en för förskolan) bör beaktas när mål formuleras för liknande kompetensutvecklingar. Om, och i så fall hur, regeringen och Skolverket kan undvika att bidra till att effekter avtar efter att deltagare genomfört en kompetensutveckling genom att hantera inbördes konkurrens mellan olika kompetensutvecklingsområden och moduler på Lärportalen återstår att se.

Skolverkets kunskapsstyrning innebär att med statsbidrag och information stimulera skolor att använda en numera beprövad kompetensutvecklingsmodell för olika utvecklingsområden. Men det finns skäl att fråga sig om kompetensutvecklingsmodellen, som framförallt huvudmän, förskolechefer och rektorer lovordar, i det långa loppet kommer att uppfattas som alltför styrande av handledare, förskolepersonal och lärare. Det finns en risk att de tröttnar på att arbeta systematiskt med alla delar och moment i enlighet med arbetsmodellen. Det som deltagarna värdesatt med Läslyftet är främst att ha fått tid att tillsammans diskutera pedagogisk-didaktiska frågor på ett strukturerat sätt utifrån ett stimulerande och bra material. Resultaten visar att lärare använder kompetensutvecklingsmodellen på ett friare sätt efter att Läslyftet avslutats och de kan välja, vilket tyder på att modellens betydelse avtar över tid.

Svarsfrekvensen i enkäterna till de olika målgrupperna i de olika skolformerna varierar. I vissa enkäter är svarsfrekvensen låg. Det gäller till exempel enkäten till förskolepersonalen (36%) och uppföljningsenkäterna till lärare i grund- och gymnasieskolan (31 respektive 42 procent). Svarsfrekvensen hade varit betydligt högre om vi valt att skicka ut uppföljningsenkäterna enbart till dem som besvarade den första enkäten (62% för grundskollärare och 75% för gymnasie-lärare). I de bortfallsanalyser som vi gjort finns dock inga systematiska skevheter. Eftersom våra analyser inte enbart baseras på enkäterna utan på kompletterande fallstudier och intervjuer menar vi att det samlade materialet kan användas för att ge en relativt rättvisande bild av Läslyftets avtryck och effekter för de som deltog de första verksamhetsåren.

Utvärderingens resultat ligger delvis i linje med resultaten från utvärderingen av Matematiklyftet även om de inte är helt jämförbara eftersom utvärderingarna utgår från olika utvärderingsmodeller och design och de omfattade delvis olika skolformer (förskolan kunde inte delta med

statsbidrag i Matematiklyftet). Läslyftet har som Matematiklyftet främst utvecklat lärares egen undervisning och inte i samma utsträckning utvecklat lärarnas gemensamma planering av undervisningen respektive lärares och rektorers arbete att utveckla matematik- respektive språk-, läs- och skrivundervisningen. Läslyftet har dock bidragit till att en stor andel förskolepersonal och en liten andel grundskol- och gymnasielärare tack vare Läslyftet "i stor utsträckning" planerar undervisningen tillsammans.

Läslyftets programteori (det vill säga de antaganden som Läslyftets arkitekter haft) kan relateras till tre delvis olika forskningsinriktningar som undersöker vad som påverkar elevers och skolors resultat. Läslyftets programteori bygger till en del på forskning som visar att förbättrad undervisningskvalitet leder till att elever lär sig mer, förbättrar sina prestationer och skolresultat (Hattie 2009; Reynolds m.fl, 2014). Programteorin har också ett visst stöd i forskning som visar att lärares kontinuerliga fortbildning leder till förbättrad undervisning och höjda skolresultat (OECD 2005; Barber & Mourshed, 2007, Mourshed, Chijioke & Barber 2010). Men det finns också studier som visar att lärarfortbildning har liten eller ingen effekt på elevers resultat (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007 citerad av Kirsten & Wermke, 2016). Läslyftet (programteorin) har också en del gemensamt med forskning om skolutveckling som visar att en skolkultur som präglas av kollegialitet, risktagande, ömsesidig respekt och öppenhet leder till skolutveckling (Creemers & Reezigt, 1997; 2005). Vi har dock inte funnit några systematiska kunskapsöversikter över lärarfortbildningars effekter på barns och elevers språk-, läs- och skrivutveckling och skolresultat som Läslyftet kan relateras till.²⁶

Det har inte varit utvärderingens uppdrag att utvärdera Läslyftets effekter på elevers skolresultat och hur de presterar i PISA-test, men utvärderingen har identifierat en del svårigheter och utmaningar som detta innebär och som kan behöva beaktas när utvärderingar av framtida satsningar planeras. För det första är Läslyftet som intervention sammansatt (det vill säga många moduler med olika innehåll, varierande stöd från huvudmän, rektorer/förskolechefer och handledare, varierande andel lärare/förskolepersonal som deltar från den egna skolan/förskolan med mera) vilket innebär att Läslyftet kan innehålla och innebära olika kompetensutveckling på olika förskolor och skolor. För det andra är det olika insikter och kunskaper från Läslyftet som lärare och förskolepersonal anpassar till olika elev- och barngrupper och som de omsätter i undervisningen under och efter Läslyftet tillsammans med egna kunskaper och erfarenheter. Med andra ord vad som omsätts i undervisningen från Läslyftet och vad som hämtas från annat håll kan vara svårt att avgöra. För det tredje kan det som lärare använder i sin undervisning som ett resultat av Läslyftet vara värdefullt för vissa elever men inte för andra. Det innebär att insikter och lärdomar som omsätts i undervisningen kan påverka en del barns/elevers intresse för läsning och språkutveckling, men vara verkningslöst för andra. För det fjärde visar utvärderingen sammantaget att effekter på elevernas språk-, läs- och skrivförmågor, enligt lärare, är begränsade och det är därför inte rimligt att förvänta sig märkbara effekter på elevers skolresultat. De effekter lärare kunnat se på eleverna, som vi bedömer tillförlitliga, kan inte ensamt förväntas förbättra elevers resultat i nationella och internationella kunskapsmätningar. För det femte, att en skolenhet deltagit i Läslyftet säger inget om vilka lärare som deltagit och därmed inte vilka elever och i vilken utsträckning och på vilket sätt de fått ta del av Läslyftet. Vi vet också att skolor har arbetat med Läslyftet utan statsbidrag och att lärare byter arbete och tar med sig det de lärt sig till skolor som

²⁶ Det finns en del utvärderingar av specifika kompetensutvecklingsprogram (se t.ex. Hurd, 2008) som undersöker effekter på elever men som inte är relevanta för Läslyftet.

inte deltagit i Läslyftet vilket gör det omöjligt att i praktiken isolera de som arbetat med Läslyftet från de som inte gjort det. Det kommer sammantaget inte att gå att isolera effekten av Läslyftet på elevers skolresultat med data som idag finns om Läslyftet som intervention.

Effekter på elevers skolresultat skulle kunna ha undersökts med andra metoder, men oavsett vilken metod som används är det en stor utmaning att försöka följa Läslyftets effektkedja och isolera interventionseffekten från en mängd andra faktorer som påverkar hur elever presterar i nationella och internationella kunskapsmätningar. Att utvärdera Läslyftets effekter mot elevers skolresultat och PISA-test och att förklara eventuella uppgångar i kommande PISA mätningar med Läslyftet bedömer vi är orimligt och missvisande eftersom det är många samverkande insatser och faktorer som behövs för att förstå och förklara vad som påverkar skolresultat och PISA-test.

Precis som det finns olika teoretiska perspektiv inom språk-, läs- och skrivutveckling finns det olika kunskapsteoretiska perspektiv när det gäller giltigheten av olika utvärderingsmetoder. Det finns ingen samsyn i forskarsamhället att till exempel en studie baserad på experiment med slumpmässig eller matchad kontroll (där en interventionsgrupp (deltagare i Läslyftet) jämförs med en kontrollgrupp (som inte deltagit)) håller högre kvalitet och är mer valid jämfört med till exempel en enkät- eller fallstudie. Att utvärdera Läslyftets effekter för elevers skolresultat är en ännu svårare uppgift eftersom det är en lång effektkedja att följa och många faktorer som påverkar hur elever presterar i nationella och internationella kunskapsmätningar.

Genom att utveckla nya kompetensutvecklingsprogram inom andra utvecklingsområden och erbjuda statsbidrag för dessa konkurrerar Skolverket också med sig själv vilket bidrar till att minska effekterna av Läslyftet och till minskad användning av läslyftsmaterialet. Skolor och förskolor är bäst skickade att välja om de ska fortsätta med en viss kompetensutveckling, välja en ny eller satsa på flera kompetensutvecklingar samtidigt utifrån sina kompetensbehov. Utvärderingen återkommer till hur den frågan kan hanteras i rekommendation 2.

6. Slutsatser och rekommendationer

Utvärderingen presenterar en övergripande slutsats och tre slutsatser kopplade till uppdragets syfte och utvärderingsfrågor. Slutsatserna baseras på det samlade materialet (se kap 2 och bilaga 3)²⁷. Vad målgrupperna (huvudmän, rektorer och förskolechefer, handledare och lärare och förskolepersonal) tycker om nya och reviderade moduler och andra förändringar som gjorts efter utvärderingens undersökningar under olika verksamhetsår har inte undersökts. Om effekterna av Läslyftet påverkats av dessa förändringar har inte heller undersökts.

I utvärderingsuppdraget ingår också att lämna rekommendationer. Våra rekommendationer riktar till regeringen, Skolverket och huvudmän, rektorer och förskolechefer och fokuserar på behovet av att fortsätta med Läslyftet och vad som behöver utvecklas och beaktas om Läslyftet fortsätter eller i liknande satsningar.

6.1. Slutsatser

Övergripande slutsats:

Som kompetensutveckling har Läslyftet varit en relativt lyckad satsning, dock har flera högt ställda mål inte uppfyllts. Läslyftet har främst bidragit till att lärare och förskolepersonal fått nya insikter och kunskaper om språk-, läs- och skrivutveckling som de till en del använt till att utveckla undervisningen. Målgruppernas rapporterade värde, avtryck och effekter av Läslyftet skiljer sig mellan skolformer och lärarkategorier.

Läslyftet har varit en uppskattad kompetensutvecklingssatsning där en mycket stor andel av huvudmännen, förskolecheferna/rektorer, handledarna och förskolepersonalen bedömde Läslyftet som mycket bra eller ganska bra. Grundskollärare och gymnasielärare, det vill säga två ur den primära målgruppen för Läslyftet, bedömde inte Läslyftet fullt lika högt. Framförallt är det en betydligt lägre andel lärare som sammantaget bedömde Läslyftet som "mycket bra". Det är dock en mycket liten andel av lärarna som bedömde att Läslyftet var "ganska eller mycket dåligt". Läslyftet har bidragit till många önskade effekter, men det har inte uppfyllt en del av de högt ställda målen som:

- att förbättra alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor och skolresultat
- att det ska finnas strukturer som stödjer handledare och lärare i fortsatt samarbete och kollegialt lärande
- att undervisnings- och fortbildningskulturen kännetecknas av att lärare tillsammans kontinuerligt utvecklar och sprider fungerande undervisningsmetoder till varandra.

Handledare, förskolepersonal och lärare i de lägre årskurserna och lärare i svenska och svenska som andra språk upplever störst effekter av Läslyftet. Framförallt gäller det egna insikter och

²⁷ I slutrapporten används följande uttryck när inte exakta procentandelar anges:

- en mycket stor andel = 81-100%
- en stor andel = 61-80%
- cirka hälften = 41-60%
- en liten andel = 21-40%
- en mycket liten andel = 1-20%

kunskaper och undervisningen bland annat i hur de interagerar med barnen/eleverna. Avtrycken och effekterna av Läslyftet är sammantaget störst i förskolan²⁸ och de lägre årskurserna och minst i gymnasieskolan.²⁹ Resultaten visar att lärare rapporterar om effekter som finns kvar ett och ett halvt år efter deltagandet i deras insikter och kunskaper och att de omsätter en del av dessa i sin undervisning bland annat genom att de använder fler språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder. Våra uppföljningar av Läslyftet i grund- och gymnasieskolan visar dock att effekterna av Läslyftet avtar efter ett och ett halvt år med avseende på undervisnings- och fortbildningskulturen kopplat till språk-, läs- och skrivutveckling. Gemensam planering av undervisning minskar, tid och stöd för att fortsätta med Läslyftet försämras och handledare fortsätter inte att handleda i samma utsträckning. Likaså prioriterar rektorer annan kompetensutveckling efter att Läslyftet avslutats med statsbidrag.

Utvärderingsfråga 1:

I vilken mån och hur förändrar Läslyftet förskolepersonalens och lärarnas undervisning med avseende på läs- och skrivprocesser? (Hur) har interaktionen³⁰ förskolepersonal-barn respektive lärare-elev förändrats genom Läslyftet? Har förskolepersonal och lärare sett effekter på barns/elevs språk-, läs- och skrivutveckling och lärande? Vilka?

Slutsats 1:

Läslyftet har främst stärkt undervisningen i arbetet med texter, läsförståelse och ord/begreppsförståelse vilket bidragit till att utveckla interaktionen med eleverna/barnen om olika texter och till att eleverna/barnen har fått ett ökat intresse för texter och läsning och deltar i samtal mer än tidigare. Effekterna på elevernas/barnens språk-, läs- och skrivutveckling är enligt lärare/förskolepersonal begränsade.

Läslyftet har bidragit till att lärare och förskolepersonal beaktar vad de lärt sig om framförallt läsförståelse och samtal om texter i undervisningen och interaktionen med eleverna/barnen. En stor andel av förskolepersonalen och hälften av grundskol- och gymnasielärarna svarade att de i stor utsträckning använder språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder och arbetar med olika texter på ett mer medvetet sätt än tidigare. Modul innehåll i de undersökta modulerna är begränsat vad gäller skrivande och skrivprocesser. Likaså är effekterna på lärarnas och förskolepersonalens kunskaper om detta och på elevernas och barnens skrivutveckling begränsade. Läslyftets effekter på eleverna/barnen följer samma mönster som ovan, det vill säga störst effekt framträder i förskolan men effekterna är generellt sett mindre än på undervisningen. Hälften av förskolepersonalen, en liten andel grundskollärare och en mycket liten andel gymnasielärare bedömde att Läslyftet i stor utsträckning bidragit till att eleverna/barnen fått ett större intresse för texter och läsning. Effekterna på elevernas språk-, läs- och skrivförmågor (ord-/begrepps- och läsförståelse, förmåga att kritiskt granska texter med mera) är, enligt lärare och förskolepersonal, något mindre och följer samma mönster. Ett mål med Läslyftet är att främja kollegialt lärande och gemensam planering av undervisning, men Läslyftet har inte i grunden

²⁸ Eftersom förskolan först kunnat delta i Läslyftet från verksamhetsåret 2017/18 har det inte varit möjligt att följa upp kvarstående effekter av Läslyftet i förskolan.

²⁹ Det finns inga systematiska skillnader i Läslyftets effekter mellan fristående och offentliga för-, grund- och gymnasieskolor och inte heller mellan grund- och gymnasieskolor vad gäller andelen elever med utländsk bakgrund och andelen elever med minst en förälder med eftergymnasial utbildning (se 2.3.4).

³⁰ Interaktionen förskolepersonal-barn respektive lärare-elev har främst undersökts genom enkät- och intervjufrågor till förskolepersonal och lärare. Bland annat har frågor ställts om i vilken utsträckning Läslyftet påverkat hur de samtalar om texter med barnen/eleverna.

förändrat undervisningen i kollektiv riktning i grund- och gymnasieskolan. I förskolan är undervisningen redan i hög grad gemensam och Läslyftet har bidragit till att stärka en kollektiv undervisning.

Utvärderingsfråga 2:

I vilken mån och hur kan observerade förändringar i undervisningen knytas till

- olika delar av innehållet i Läslyftets fortbildningsmaterial?
- det kollegiala lärande som organiseras inom ramen för Läslyftet och de handledarroller som uppstår inom ramen för denna samverkan?
- innehållet i handledarutbildningen?
- relevanta aspekter av Läslyftets förutsättningar och genomförande?

Eftersom resultaten visar att det i stort sett är samma förutsättningar och faktorer som bidragit till olika effekter av Läslyftet har vi sammanfattat faktorer och effekter i den andra slutsatsen.

Slutsats 2:

Det som främst bidragit till nya kunskaper och insikter, utveckling av undervisningen, elevernas/barnens intresse och språk- och läsförmågor är modulerna tillsammans med deltagarnas motivation, tid för genomförandet, väl fungerande kollegiala samtal, aktiva handledare, rektorer och förskolechefer, samt om undervisningskulturen före Läslyftet var kollektivt inriktad.

Modulerna är ryggraden i Läslyftet och några moduler har varit dominerande de första åren (*Samtal om text* med flera) då det också fanns färre moduler att välja på. Resultaten visar att en del moduler har uppskattats mer än andra, men det finns inget som tyder på att en viss modul eller kombination av moduler som lärare och förskolepersonal arbetat med haft avgörande betydelse för Läslyftets effekter. Resultaten visar att det finns en tendens att den första modulen som gymnasielärare arbetat med har uppskattats lite mer än den andra och skolorna har valt att arbeta med olika moduler i olika ordning. Vissa moduler har reviderats och antalet moduler som man kunnat välja på har successivt ökat. Lärare har inte alltid kommit ihåg vilken modul de har arbetat med vilket innebär en osäkerhet om vilken modul de refererar till i sina bedömningar av Läslyftet. Det som bidrar till att förklara effekter av Läslyftet är inte specifika moduler utan snarare möjligheten att tillsammans kunna arbeta på ett strukturerat sätt med språk-, läs- och skrivutveckling och med ett material som de flesta uppfattar som bra och stimulerande.

Diskussionerna på läslyftsträffarna har främjat både individuellt och kollegialt lärande. Handledarna har handlett på lite olika sätt och anpassat handledningen till olika grupper, men det är inte en särskild handledarroll som har visat sig fungera bäst för alla. En handledare som serverar med material och bidrar till förståelsen av innehållet kan uppskattas mer av vissa deltagare medan handledare som utmanar etablerade föreställningar och bidrar till fördjupade analyser kan uppskattas mer av andra. En stor andel lärare och förskolepersonal upplevde att handledarna bidragit till att utmana deras föreställningar, men det är inte just denna stimulans eller någon annan enskild handledarinsats som generellt sett har visat sig mer effektiv för att uppnå Läslyftets effekter.

Handledarutbildningarna (med undantag för två av de som fanns under de år som vi undersökt dem) har bedömts hålla "mycket hög" eller "ganska hög" kvalitet och en stor majoritet av handledarna uppgav att utbildningen rustat dem väl för deras roll som handledare. Det går dock inte att bedöma vilken betydelse som innehållet i handledarutbildningen har haft för effekterna av Läslyftet. Samma handledarutbildning kan omsättas på olika sätt och vad som går att tillämpa bestäms också av lokala förutsättningar. En enskild handledare som har deltagit vid en viss handledarutbildning kan inte heller knytas till en enskild lärare. Vad förskolepersonal och lärare uppfattar som en bra handledare kan variera och bland annat påverkas av deras egna förkunskaper och gruppernas dynamik. Det råder dock ingen tvekan om att handledarutbildningen har varit nödvändig för att rusta handledarna för uppgiften. Effekterna påverkas också av om handledarna är lyhörda och flexibla i sina roller och kan anpassa sig efter behoven i den grupp som de handleder.

I regeringens tilläggsuppgift vidgades Läslyftet till att omfatta förskolan och skolbibliotekarier. Samverkan mellan skolbibliotekarier och lärare tycks ha ökat tack vare Läslyftet men det finns inget i resultaten som tyder på att skolbibliotekariernas medverkan i Läslyftet och lärarnas/förskolepersonalens samverkan med dem har bidragit till Läslyftets effekter. Därmed inte sagt att samverkan med skolbibliotekarier inte har varit av vikt.

Utvärderingsfråga 3:

På längre sikt: Vilka avtryck lämnar Läslyftet efter att det avslutats på lärares, förskolepersonals, och skolbibliotekariers kollegiala lärande och undervisning? Vilket stöd från Skolverket behövs för att lärare och förskolepersonal ska kunna fortsätta att använda Läslyftets fortbildningsmaterial efter deltagandet i Läslyftet?

På längre sikt har undersökts ett och ett halvt år efter deltagande med statsbidrag för grund- och gymnasieskola. Eftersom frågan består av två delar har vi valt att presentera den första frågan som en slutsats och den andra bland rekommendationerna.

Slutsats 3:

Läslyftet uppvisar kvarstående effekter på lärares undervisning och på undervisnings- och fortbildningskulturen men effekterna har minskat ett och ett halvt år efter deltagandet. Lärares insikter och kunskaper från Läslyftet beaktas till en del i undervisningen och när de samtalar och samverkar med kollegor om språk-, läs- och skrivutveckling samt i deras interaktion med elever.

Resultaten visar att Läslyftet har bidragit till kvarstående effekter på handledares och lärares undervisning i grund- och gymnasieskolan ett och ett halvt år efter att deras första deltagande i Läslyftet avslutats. Omkring hälften av grundskol- och gymnasielärarna arbetar idag (läs efter ett och ett halvt år) med olika texter på ett mer medvetet sätt, använder fler språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningsmetoder och låter eleverna samtala om texter i grupp. Undervisningen har utvecklats i en dialogisk inriktning där eleverna blir mer delaktiga. Fallstudierna visar också exempel på att vissa förändringar kvarstår terminen efter att läslyftsdeltagandet har avslutats. Lärare uppger till exempel att de prioriterar förarbetet av texter och genomgångar av begrepp och att de har blivit bättre på att presentera syftet med undervisningen, samt på att variera sina arbetssätt. Högläsning används också oftare i undervisningen. I såväl förskolan, grundskolan som gymnasieskolan finns det deltagare som kommenterat att Läslyftet inte har bidragit till att förändra deras undervisning.

Läslýftet har haft effekter på undervisnings- och fortbildningskulturen genom att etablera en kompetensutvecklingsmodell och bidra till att en stor andel förskolor och grundskolor och hälften av gymnasieskolorna som inte redan integrerat språk-, läs- och skrivutveckling i det systematiska kvalitetsarbetet har gjort det. Hälften av grundskolorna och en liten andel förskolor och gymnasieskolor som inte tidigare hade en ansvarig lärare för språk-, läs- och skrivutveckling har tillsatt en³¹. Effekten av Läslýftet är störst i grundskolan vad gäller tillsättande av ansvarig lärare där det efter Läslýftet bara är en liten andel som saknar en ansvarig lärare för detta. Det kan jämföras med att det är en stor andel förskolor och hälften av gymnasieskolorna som inte har tillsatt en ansvarig lärare för språk-, läs- och skrivutveckling. En del förskolor och grund- och gymnasieskolor fortsätter också att använda handledare för att handleda samma eller andra lärare/förskolepersonal och fortsätter därmed att främja en gemensam planering av undervisning och kollegialt lärande. Handledarna bedömde de kvarstående effekterna på undervisningskulturen som större än lärarna. En stor andel av handledarna i grundskolan och ungefär hälften av handledarna i gymnasieskolan uppgav att det idag i stor utsträckning finns fördjupade pedagogisk-didaktiska samtal på skolan och att de själva i stor utsträckning planerar språkutvecklande undervisning tillsammans med kollegor.

Läslýftet bygger på antagandet att om lärare arbetar med två moduler (för förskolepersonal en modul) under ett läsår så kommer de önskade och högt ställda målen för Läslýftet att uppnås. Detta antagande har inte stöd i resultaten. I så fall skulle undervisningen permanent ha förändrats i Läslýftets anda och lärarna skulle återkommande planera undervisningen tillsammans och utbyta erfarenheter och lära av varandra. Lärare/ förskolepersonal skulle fortsätta förkovra sig tillsammans och utveckla kunskap och kompetens i språk-, läs- och skrivutveckling och omsätta det i sin undervisning. Ett uttalat mål är också att Läslýftsmaterialet ska fortsätta användas efter Läslýftet. Men efter Läslýftet prioriteras annan kompetensutveckling högre och det är en liten andel skolor som fortfarande skapar förutsättningar för att lärare ska kunna fortsätta arbeta enligt kompetensutvecklingsmodellen ett och ett halvt år efter deltagandet med statsbidrag. Att fortsätta enligt kompetensutvecklingsmodellen är ett sätt att behålla fokus på språk-, läs- och skrivutveckling men materialet kan också användas friare. Hälften av gymnasieskolorna och en liten andel av grundskolorna har möjliggjort för lärare att arbeta tidsmässigt och innehållsligt friare med Läslýftet vilket är det dominerande sättet som lärare fortsätter att arbeta med Läslýftsmaterialet.

6.2 Rekommendationer

Utvärderingen ska bidra med kunskap som möjliggör förbättringar av Läslýftet och som kan vara till nytta för Skolverket och för huvudmän i genomförandet av Läslýftet och i liknande satsningar. I bilaga 2 beskriver Skolverket hur de använt utvärderingens delrapporter för att förbättra Läslýftet under genomförandet. En del av utvärderingens resultat från modulanalyserna och hur Läslýftet fungerat i olika skolformer har använts i utveckling och revidering av moduler, handledarutbildning och konferenser.

I denna rapport lämnas fyra rekommendationer om hur Läslýftet kan utvecklas vidare och vad som bör beaktas i framtida satsningar: en rekommendation lämnas till regeringen (rekommendation 1); två till både regeringen och Skolverket (rekommendation 2 och 3); och en till

³¹ Svaren är de som förskolechefer lämnade under genomförandet av Läslýftet och som rektorerna lämnade ett och ett halvt år efter Läslýftet.

huvudmän, rektorer och förskolechefer (rekommendation 4). Rekommendationerna har beaktat de förändringar som gjorts efter utvärderingens analyser som presenterats i delrapporterna (bilaga 3).

1. Läslyftet fyller ett behov och har i stort fungerat väl och bör därför fortsätta ytterligare ett eller ett par år så att en större andel av landets lärare och förskolepersonal kan ta del av kompetensutvecklingen.

Mot bakgrund av att Läslyftet fyller ett behov, är en förhållandevis välfungerande kompetensutveckling, och att huvudmän, förskolechefer och rektorer fortfarande har behov av statsbidrag och handledarutbildning för att kunna prioritera kompetensutveckling inom språk-, läs- och skrivutveckling är vår rekommendation att Läslyftet får fortsätta ett eller ett par år och erbjudas förskolor, grund- och gymnasieskolor som inte deltagit och även de som hittills deltagit med en liten andel förskolepersonal/lärare. Denna rekommendation är en del av svaret på utvärderingsfråga tre.

2. Skolverket bör få i uppdrag att fortsätta utveckla Läslyftet med fokus på det som fungerat mindre bra och underlätta för en fortsatt och friare användning av innehållet i modulerna, samt att erbjuda möjligheten att söka statsbidrag för att fortsätta med Läslyftet under friare former.

Analysen av 31 moduler (se 3.3) visar att det finns en stor variation mellan de olika modulerna i fråga om det vetenskapliga stödet för föreslagna aktiviteter när det gäller att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga. Åtskilligt av det som presenteras i modulerna utgår inte från empiriska studier som visat att, eller på vilket sätt, föreslagna metoder eller aktiviteter bidrar till utvecklad språk-, läs- och skrivförmåga. Moduler som utvärderingen, handledare och lärare riktat kritik mot och som Skolverket inte redan beaktat när de reviderat innehållet (bilaga 2) bör revideras och där överlappningarna är stora bör Skolverket överväga att ta bort några. Överlappningar och upprepningar har kritiserats av lärare och påverkar hur de värderar Läslyftet. Majoriteten av modulerna har fokus på språk- och läsutveckling. Texter och material som stödjer skrivutveckling bör förstärkas i några moduler och nivån på innehållet i moduler som riktas till lärare i svenska bör höjas. Tre nya moduler för lärare i svenska har tagits fram och två som redan fanns har antingen reviderats eller är under revidering. Hur dessa moduler uppfattas och värderas av svensklärare är inte undersökt, men kompletteringarna pekar i rätt riktning. Modulerna behöver också då och då ses över och vid behov revideras så att de upplevs aktuella. Filmer och exempel som fått kritik bör bytas ut eller kompletteras så att modulerna stimulerar och kan komma till användning i undervisningsplanering och undervisning inom alla skolformer.

Eftersom Läslyftet är tänkt att möta alla lärares behov, från förskolan till gymnasieskolan inklusive särskolor och alla ämnen, har innehållet blivit komplext. För en del lärare är innehållet inte nytt eller inte anpassat efter deras behov och uppfattas därmed inte heller relevant. Förskolepersonal och lärare bör få ytterligare vägledning hur de kan använda Läslyftets material. En del lärare kommenterade att de inte visste att de kunde fortsätta med modulerna efter deltagandet och vad det innebär att fortsätta arbeta med Läslyftet. Det finns material i moduler som förskolepersonal och lärare inte arbetat med som sannolikt skulle kunna vara av intresse för dem. För att fler ska använda mer av det omfattande läslyftsmaterialet krävs att det enkelt går att få tillgång till olika typer av innehåll utifrån olika behov. Sökord och information om hur lärare/förskolepersonal kan använda modulerna för språk-, läs- och skrivutveckling på Skolverkets lärportal bör utvecklas så att de enkelt kan hitta material som de kan använda för

såväl eget som kollegialt lärande och i undervisningen. Det blir till exempel inga träffar om man söker på "skrivutvecklande undervisningsmetoder" samtidigt som det finns texter i olika moduler om detta. Vilka sökord som kan och bör användas och vilka anvisningar som skulle främja fortsatt användning behöver också undersökas med handledare och lärare. Enligt Skolverket pågår ett utvecklingsarbete under 2019 där Lärportalens sök- och filtreringsmöjligheter ses över vilket ligger i linje med rekommendationen.

Handledarutbildningarna bör utvecklas för att bättre rusta handledare att handleda och vägleda förskolepersonal och lärare i hur de kan fortsätta använda materialet efter Läslyftet. Detta särskilt då alla inte har möjlighet att delta i Skolverkets insats "Handleda vidare" när de inte längre deltar med statsbidrag.³² Konferenser och information till huvudmän och förskolechefer/rektorer bör utvecklas så att de bättre kan fylla sina roller i genomförandet av Läslyftet och efter Läslyftet (se också rekommendation 4 om deras ansvar). Skolverket bör vid seminarier och konferenser för handledare och skolledare/förskolechefer betona att deras stöd är viktigt för att uppnå Läslyftets effekter och förmedla erfarenheter om hur en friare användning av läslyftsmaterial kan organiseras och stimuleras i förskolor, på skolor och online. Goda exempel kan användas för hur förskolor och skolor arbetat med Läslyftet utan statsbidrag. Bland annat framhålls att det krävs en tydligare planering och i vissa fall ett långsammare tempo för att det ska fungera (se delrapport 7 och 12).

Läslyftet är en form av nationell kunskapsstyrning som bidrar till att skolans och förskolans aktörer ska uppfatta nationellt ledd kompetensutveckling (framförallt utvecklad av Skolverket) som något nödvändigt och norm för vad som är kvalitet i undervisning om språk-, läs- och skrivutveckling. Läslyftet med tillhörande statsbidrag bidrar till att styra skolans och förskolors kompetensutveckling till det som regeringen och Skolverket väljer att prioritera. När ett kompetensutvecklingsprogram utvecklas utifrån en viss problemsyn och med stöd i ett visst teoretiskt perspektiv legitimeras också det perspektivet. Läslyftet och andra skolutvecklingsinsatser på Lärportalen, som ska genomföras med samma kompetensutvecklingsmodell, kan samtidigt innebära en nedvärdering av lokal kompetensutveckling, samt lärares och förskolepersonals tidigare kunskaper som de inhämtat under grundutbildning och annan kompetensutveckling.

Som ytterligare svar på utvärderingsfråga tre rekommenderas att Läslyftets material utvecklas och hålls aktuellt och att regeringen och Skolverket fortsätter stödja och underlätta för en friare användning av Läslyftsmaterial efter deltagandet. En friare användning kan förväntas stödja lärares eget kunskapssökande och främja kompetensutveckling utifrån lokala behov. För att Läslyftet ska få största möjliga varaktiga effekter, bör regeringen se till att olika kompetensutvecklingssatsningar inte konkurrerar med varandra. Regeringen och Skolverket kan bidra till att bibehålla och öka effekterna av Läslyftet genom att lokala aktörer får bestämma vilka lokala kompetensutvecklingsbehov som ska prioriteras. Regeringen kan undvika undanträngnings-effekter som nya parallella kompetensutvecklingar och nyckelmärkta statsbidrag tenderar att leda till genom att se över villkoren för statsbidrag. De lokala kompetensutvecklingsbehoven bör vara mer styrande så att en enhet kan söka statsbidrag för olika kompetensutvecklingsbehov. Statsbidraget bör utformas så att huvudmän, förskolechefer och rektorer från början vet att de

³² För information om Skolverkets insats "Handleda vidare" se https://larportalen.skolverket.se/#/2_handledare/Spr%C3%A5k,%20L%C3%A4s%20och%20skriv/05_handleda_vidare/

kan söka statsbidrag kommande läsår för att fortsätta arbeta med samma kompetensutvecklingsprogram (Läslýftet) på enheten och/eller för att höja kompetensen inom ett annat område samtidigt. Skolverket bör ett eller två år efter att Läslýftet avslutats följa upp i vilken utsträckning och hur modulerna och materialet används och vid behov komplettera och revidera moduler.

3. Framtida kompetensutvecklingsprogram för lärare med syfte att höja elevers kunskapsnivå bör inledas med en systematisk sammanställning av befintlig kunskap om hur önskade effekter kan uppnås. Programmet (modulerna) bör fokusera på vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt, undvika onödiga överlappningar och ge möjlighet till en successiv progression.

Utgångspunkt för nationella kompetensutvecklingsinsatser bör tas i en gedigen sammanställning av befintlig kunskap på det kompetensområde som ska utgöra föremål för insatsen. Det finns en risk att medvetenheten om ett problem är större än klarheten över vilka åtgärder som kan motverka problemet. Att forskare och politiker uppnått enighet om att det skett en försämring av elevers kunskapsnivåer innebär inte nödvändigtvis att det råder enighet om vilka pedagogiska insatser som behövs i klassrummen. Därför bör satsningar av det slag som Läslýftet representerar rimligen inledas med en bred och systematisk sammanställning av befintlig kunskap om vilka arbetssätt och metoder som på vetenskaplig grund kan sägas leda till ökad kunskapsutveckling hos eleverna.

Framtagandet av moduler inom Läslýftet skedde med stor brådska och innebar att produktionen av texter och filmer startade innan en rigorös och systematisk genomgång av relevant kompetensutvecklingsunderlag på området språk-, läs- och skrivutveckling hade hunnit göras. Den kraftiga utbyggnaden av moduler som skedde efter utprövningsomgången läsåret 2014/15 startade innan utvärderingen av utprövningsomgången färdigställdes. Vidare har den fortsatta utvecklingen av moduler, som genomförts av forskargrupper vid universitet och högskolor runtom i landet på uppdrag av Skolverket, inte byggt på en samordning mellan grupperna. Snarare har dessa arbetat i avskildhet från varandra och endast i dialog med Skolverket samt med en extern granskare. Den forskargrupp som tagit ansvar för utvecklingen av en enskild modul har således inte kunnat överblicka hur denna modul passar in bland eller förhåller sig till de övriga modulerna i Läslýftet. Detta upplägg gjorde det svårt att tillgodose att modulerna ger en god representation av det samlade vetandet, från olika forskningsperspektiv, om språk-, läs- och skrivundervisning och om elevers kunskapsutveckling kopplat till olika undervisningssätt. Att skapa förutsättningar för en god progression mellan moduler blev också svårt och en del onödiga överlappningar hade kunnat undvikas med en bättre planering.

Analysen av moduler har visat att det finns en stor variation mellan de olika modulerna i fråga om det vetenskapliga stödet för föreslagna aktiviteter när det gäller att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga. Det har framgått att åtskilligt av det som presenteras i modulerna inte utgår från empiriska studier som visat att, eller på vilket sätt, föreslagna metoder eller aktiviteter bidrar till utvecklad språk-, läs- och skrivförmåga. Istället för att sprida uppdraget om framtagande av moduler till olika universitets- och högskoleinstitutioner i landet, med sinsemellan skiftande kompetens- och intresseområden, kunde Skolverket ha låtit en expertgrupp utarbeta en övergripande plan för ett mer sammanhållet modulpaket. Ett sådant modulpaket skulle bygga på den samlade internationella forskningen om språk-, läs- och skrivutveckling och konstrueras i form av grund- och påbyggnadsmoduler så att deltagarnas kunskaper byggs vidare på successivt. Planen skulle ange vilka moduler som skulle behöva utvecklas och vilken anpassning till enskilda ämnen och skolformer som skulle behöva göras och hur omotiverade överlappningar mellan

moduler skulle undvikas. Modulerna skulle då förse lärare och förskolepersonal med en bättre balans av förekommande "vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga" som regeringsdirektivet föreskriver (Utbildningsdepartementet 2013, sid 1). Att först lägga arbete på utveckling av en övergripande plan hade rimligen inneburit att projektet tagit något längre tid i ett inledningsskede, men det hade sannolikt kunnat bidra till bättre förutsättningar att utveckla lärares språk-, läs- och skrivdidaktiska kompetens och därmed borgat för en mer långvarig effekt på undervisningens kvalitet. Med ett mindre antal moduler att ta fram hade ett sådant förfarande sannolikt också varit både billigare och mer resurseffektivt.

4. Huvudmän, förskolechefer och rektorer bör aktivt stödja och främja Läslyftet genomförande och fortsatta användning av kompetensutvecklingsmaterialet eftersom deras stöd och delaktighet är av stor betydelse för att uppnå målen med Läslyftet.

Utvärderingens resultat visar att rektorers och förskolechefers stöd bidrar till önskade effekter under genomförandet. Likaså påverkas varaktigheten i effekterna om rektorer och förskolechefer skapar goda förutsättningar för lärare och förskolepersonal att kunna fortsätta arbeta med materialet. Det kommer att finnas ett kvarstående behov av kompetensutveckling inom språk-, läs- och skrivutveckling på många skolor och förskolor, dels på skolor och förskolor där bara en del av lärarna/personalen deltagit och dels för att bibehålla och fortsätta utveckla undervisningen i språk-, läs- och skrivutveckling och andra önskade effekter av Läslyftet. Kunskaper och insikter om betydelsen av språk-, läs- och skrivutveckling och hur undervisningen kan utvecklas för att stödja barns språkutveckling och elevers språk-, läs- och skrivutveckling är något som alla förskolelärare och lärare behöver. Långt ifrån alla har det idag. Därför behöver huvudmän, förskolechefer och rektorer skapa förutsättningar så att fler lärare och förskolepersonal kan börja eller fortsätta arbeta med Läslyftet eller andra kompetensutvecklingsprogram som har samma syfte.

Föreliggande utvärdering har visat att Läslyftet i stort har varit en uppskattad kompetensutvecklingssatsning som bidragit till att många men inte alla önskade effekter har uppnåtts. Utvärderingen har också presenterat en analys av varför satsningen inte uppfyllt en del av de högt ställda målen. Framförallt uppmärksammas att det finns en del brister i programmet och modulerna, samt i de lokala förutsättningar som krävs för att lyckas fullt ut med satsningen. Om identifierade brister åtgärdas, vilket Skolverket till en del börjat göra, ökar förutsättningarna att uppnå och bibehålla mer av de önskade effekterna. Men det är inte realistiskt att förvänta sig att ett så här brett program ska kunna vara perfekt i alla delar och möta alla deltagares behov och uppnå alla högt ställda mål.

Referenser

- Carlbam, S., Andersson, E., Hanberger, A. och Lundström, U. (2015). *Utvärdering av Läslyftets utvärderingsomgång*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.
- Chen, Huey-Tsyh (1990) *Theory-Driven Evaluations*. London: SAGE.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Barber, m. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Hanberger, A. (2001). What is the policyproblem? Methodological challenges in policy evaluation. In *Evaluation*, Vol.7(1):45-62.
- Hanberger, A., Ghazinour, M. och Mårald G. (2008). *Regeringens insatser mot hedersrelaterat våld 2003-2007 – slutrapport från den nationella utvärderingen*. Evaluation Reports No 25. Umeå: Centrum för utvärderingsforskning (UCER), Umeå universitet.
- Hanberger, A. (2014). What PISA intends to and can possibly achieve: A critical programme theory analysis. *European Educational Research Journal*, 13(2): 167-180.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hurd, S. (2008). Does school-based initial teacher training affect secondary school performance? *British Educational Research Journal*, 34(1), 19-36.
- Kirsten, N. & Wermke, W. (2016). Governing teachers by professional development: state programs for continuing professional development in Sweden since 1991, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2016.1151082
- Leeuw, F. (2003). Reconstructing program theories: Methods available and problems to be solved, *American Journal of Evaluation*, 24(1): 5-20.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey & Company.
- OECD. (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Regeringsuppdraget (2013). *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet*, Regeringsbeslut U2013/7215/S, 2013-12-05. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringsuppdraget (2016). *Tilläggsuppdrag om fortbildning i språk-, läs- och skrivutveckling – Läslyftet*, Regeringsbeslut U2016/05733/S, 2016-12-22. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Skolverket (2014). *Programbeskrivning Läslyftet 2014-10-20 Bilaga 1 Dnr 2013:1065/2014:1058*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Förfrågan om utvärdering av Läslyftet – huvudomgången*, Dnr 2015:00642
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. (2.rev.ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Bilaga 1: Viktiga händelser i Läslyftet

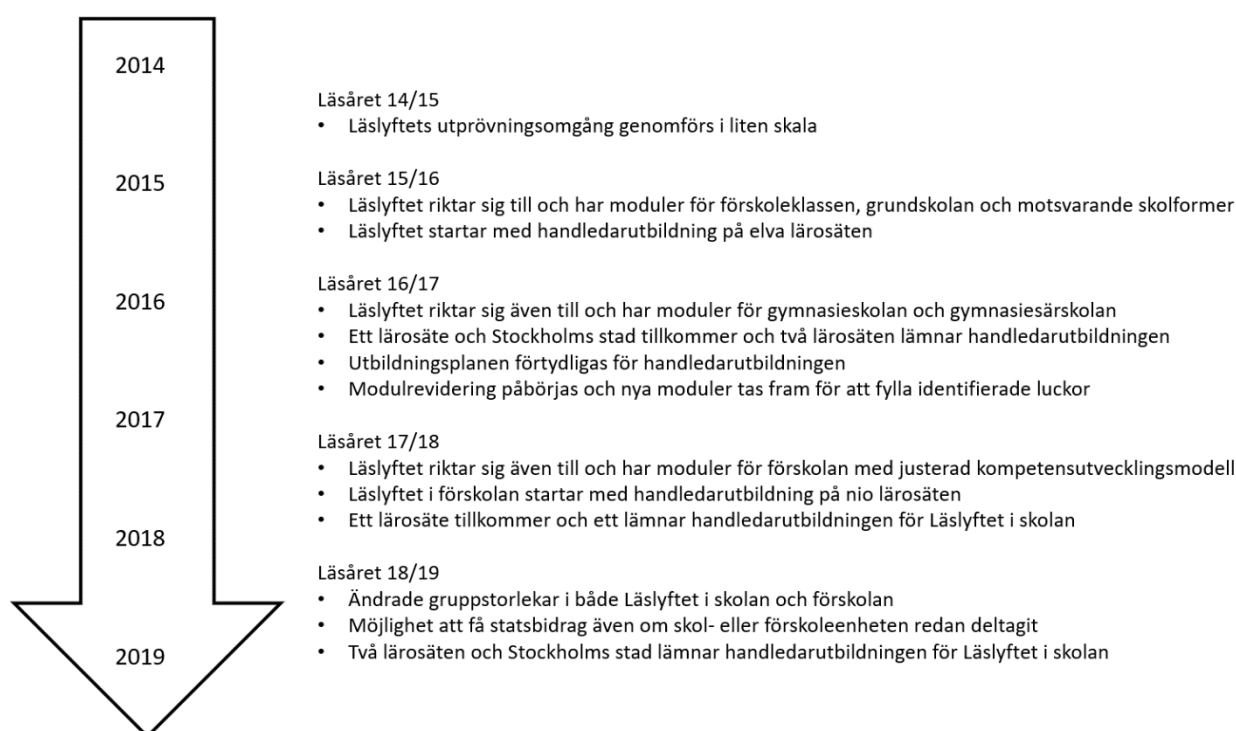
2013 (dec)	Regeringen ger Skolverket i uppdrag att utveckla och genomföra Läslyftet.
2014/15	En utprövningsomgång genomförs i 29 skolor med modulen "Samtal om text" och där samma kompetensutvecklingsmodell används som i Matematiklyftet.
2015 (juni)	En utvärdering av utprövningsomgången presenteras som visar att Läslyftet i stort fungerar bra.
2015/16	Huvudomgången startar i grundskolan inklusive förskoleklass och motsvarande skolformer med 10 moduler att välja på för grundskolan och två för grundsärskolan. En modul finns för de som vill arbeta med Läslyftet i förskolan utan statsbidrag. Handledarutbildningar utvecklas efter Skolverkets utbildningsplan vid 11 lärosäten där handledare utbildas till att genomföra Läslyftet. Att delta i Läslyftet med statsbidrag innebär att deltagarna arbetar med två valfria moduler under ett verksamhetsår.
2016/17	Under verksamhetsåret finns 14 nya moduler (totalt 27 moduler). Åtta moduler riktas främst till gymnasieskolan och två till gymnasiesärskolan. Revideringar görs i redan publicerade moduler men blir inte tillgängliga under läsåret ("Samtal om text", "Kritiskt textarbete", "Tolka och skriva text", "Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär", "Stimulera läsintresse", "Läsa och berätta", "Skapa och kommunicera", "Flera språk i barngruppen"). Skolverkets utbildningsplan för handledarutbildningar revideras. Två lärosätens handledarutbildningar avvecklas. Ett nytt lärosäte och Stockholms stad startar handledarutbildning utöver de nio existerande utbildningarna.
2016 (dec)	Regeringen ger Skolverket ett tilläggsuppdrag för Läslyftet i förskolan som också omfattar skolbibliotekarier.
2017/18	Under verksamhetsåret finns 34 moduler att välja på varav fyra riktas till förskolan. Kompetensutvecklingsmodellen för förskolan justeras till en modul med fyra delar per verksamhetsår. Handledarutbildning för förskolan genomförs på nio lärosäten.
2018/19	Under verksamhetsåret finns 38 moduler att välja på. Ändrade villkor för statsbidrag gällande gruppstorlekar i både skolan och förskolan, samt möjlighet att söka och få statsbidrag även om skolenheten eller förskolan redan deltagit. Två lärosäten och Stockholms stad avvecklar sina handledarutbildningar.
2019	Den nationella utvärderingens slutrapport och 13 delrapporter överlämnas till Skolverket i oktober.

Bilaga 2. Skolverkets beskrivning av viktiga vägval i Läslyftet

Observera att denna bilaga är identisk med Skolverkets eget dokument med titeln "Viktiga vägval i Läslyftet" med undantag för att här saknas sidhuvud med Skolverkets logga och där det också anges att detta PM författats av Enheten för ämnesdidaktik och är daterat 2019-09-26 med Dnr 2016:01013.

Viktiga vägval i Läslyftet

Den här texten redogör kortfattat för Läslyftets utveckling mellan åren 2014 och 2019. Här beskrivs satsningens olika delar, kompetensutvecklingsmodellen, statsbidraget, handledarutbildningen och modulerna, och hur dessa har förändrats över tid. Följande figur sammanfattar utvecklingen:



Kompetensutvecklingsmodellen och statsbidraget

Skolverket fick regeringsuppdraget "Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet" i december 2013. Skolverket menade att det var av betydelse att insatsen låg i linje med styrdokumentens riktlinjer om att det är alla lärares ansvar att organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Skolinspektionens kvalitetsgranskningar hade pekat på omfattande brister vad gällde lärares arbete med bearbetning av, och kommunikation kring, texter i undervisningen³³ och att eleverna inte i tillräckligt hög utsträckning gavs möjlighet att utveckla de ämnesspecifika förmågor som syftar till ett kritiskt förhållningssätt till information och källor.³⁴ Den generella nedgången av de svenska elevernas läsförståelseresultat förklarades även, till exempel i PIRLS 2011, till största delen av försämrade

³³ Skolinspektionen (2010). *Läsprocessen i undervisningen i svenska och naturorienterade ämnen för årskurs 4-6*. Rapport 2010:5.

³⁴ Skolinspektionen (2013). *SO-ämnen i åk 7-9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Rapport 2013:04.

resultat när det gäller sakprosatexter.³⁵ En satsning riktad till lärare i svenska riskerade därför att ytterligare cementera uppfattningen att elevers läs- och skrivutveckling enbart är en fråga för svenskämnen. De samråd som Skolverket genomförde inför satsningen stödde också betydelsen av att adressera flera lärarkategorier och hela skolor. Skolverkets förarbete talade alltså för vikten av att rikta en läs- och skrivsatsning mot lärare i alla ämnen, vilket skulle ge en ökad kunskap om olika ämnens specifika språk och texter samt om att språkliga aspekter är en del av ämneskunnandet. En explicit undervisning på språklig grund är alla lärares ansvar *samtidigt* som lärare i svenskämnen har en särskild uppgift och i och med detta en särställning i Läslyftet.

Läslyftets kompetensutvecklingsmodell tog sin utgångspunkt i den modell som tidigare utformats för Matematiklyftet och som bygger på att lärare, genom strukturerat samarbete, tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken. Kompetensutvecklingsmaterialet har bestått av nyskrivna artiklar som lyfter fram aktuell forskning och som paketerats i form av så kallade moduler. Modulerna innehåller åtta delar om fyra moment (A-D) som deltagarna har arbetat med i en given ordning.

Statsbidraget inom Läslyftet har använts till att frigöra tid för lärare att handleda kollegor i arbetet med kompetensutvecklingen. Huvudmännen har fått statsbidraget som ersättning för lön till de lärare som utsetts till handledare. Bidraget har baserats på ett schablonbelopp som motsvarar 10 eller 20 procent av en genomsnittlig heltidslön för en lärare. Varje år har Skolverket räknat ut schablonbeloppet utifrån lönestatistik från Statistiska centralbyrån. De huvudmän som sökt bidrag har utsett handledare i sin ansökan och intygat att dessa har valts utifrån det som står i den förordning som styr bidraget, alltså förordning (2015:42) om statsbidrag för handledare i språk-, läs- och skrivutveckling.

Skolverket har fördelat statsbidraget utifrån hur många deltagare som huvudmannen har angivit i sin ansökan. Utgångspunkten för denna fördelning var för läsåren 2015/16 och 2016/17 att:

- en handledare med 10 procent nedsättning i tid skulle handleda 6–10 deltagare,
- en handledare med 20 procent nedsättning i tid skulle handleda 12–20 deltagare och
- en grupp av deltagare skulle genomföra två moduler på Lärportalen under ett läsår.

I och med att resurserna har varit begränsade i förhållande till målgruppen togs ett antal urvalskriterier fram som grund för hur statsbidraget skulle fördelas bland huvudmännen. Inom Läslyftet valdes geografisk spridning³⁶ som urvalskriterium och skolenheter som deltagit tidigare läsår togs bort i beräkningsmodellen fram till och med läsåret 2017/18 eftersom statsbidraget blev översökt läsåren 2015/16 och 2016/17. Valet att prioritera skolenheter som inte deltagit tidigare år gjordes för att få en större spridning av insatsen.

Statsbidrag och justerad kompetensutvecklingsmodell för Läslyftet i förskolan

När tilläggsuppdraget om att statsbidraget för Läslyftet även skulle omfatta förskolan kom i december 2016, bjöd Skolverket in till samråd med förskollärare, förskolechefer, huvudmän, lärosätesrepresentanter och fackliga företrädare. I dessa samråd fanns en enighet om att Skolverket inte skulle kunna kräva samma tempo i förskolan som i skolan eftersom det inte finns någon reglerad kompetensutvecklingstid i förskolan. Bedömningen var att det var lämpligt att ha träffar ungefär en gång per månad. Det ledde till att Skolverket beslutade att ha fyra delar i en modul istället för åtta delar, och att deltagarna i förskolan endast skulle genomföra en modul på

³⁵ Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381.

³⁶ För urvalskriteriet geografisk spridningen utgick Läslyftet från NUTS 2, EU:s indelning av Sverige i åtta regioner, med tillägg av två delar, en för mindre huvudmän och en för enskilda huvudmän med verksamhet i flera regioner.

ett läsår. Samtidigt var nedsättningen i tid för handledare detsamma dvs 10 eller 20 procent. Det innebar att handledarna i förskolan behövde handleda fler grupper. Det innebar också att längre tid kunde läggas på att arbeta med moment C. I förskolan genomförs således en undervisningsaktivitet flera gånger; den dokumenteras, deltagarna reflekterar och prövar den sedan på nytt. Handledaren ska dessutom finnas till hands även i moment C.

Utgångspunkten för Läslyftet i förskolan var alltså att:

- en handledare med 10 procent nedsättning i tjänst skulle handleda mellan 12 och 20 deltagare,
- en handledare med 20 procent nedsättning i tjänst handleder mellan 24 och 40 deltagare och
- grupperna genomför en modul på Lärportalen under ett läsår.

Ändrade gruppstorlekar för Läslyftet i skolan och förskolan

I september 2017 beslutade Skolverket att ändra antalet lärare som kunde delta i en Läslyftsgrupp inför omgången 2018/19. Deltagarantalet ändrades till 4–10 lärare för en handledare med nedsättning på 10 procent och till 11–20 deltagare för en handledare med nedsättning på 20 procent. Motsvarande förändring i förskolan var att deltagarantalet ändrades till 12–22 deltagare för en handledare med nedsättning på 10 procent och 23–40 deltagare för en handledare med nedsättning på 20 procent.

Anledningen till förändringen av Läslyftet i skolans gruppstorlekar var att Skolverket ville öka flexibiliteten i satsningen och möjliggöra att även små grupper av lärare på en skola, t ex ett ämneslag, kunde delta. Det framkom i många samtal med handledare på handledarutbildningen och i utvärderingen, delrapport 2 och delrapport 4, att de flesta skolor hade valt att sätta samman grupper bestående av lärare i flera olika ämnen. Samtal med forskare, lärare och handledare visade även att de ämnesspecifika didaktiska frågorna riskerade att hamna i skymundan under arbetet med Läslyftet och därför uppmärksammade Skolverket vikten av att möjliggöra en organisation av Läslyftet som underlättade arbete även i ämneshomogena grupper. Skolverket ville med förändringen visa rektorer och lärare att det även var möjligt att organisera för Läslyftet på ett annat sätt, med ämneslitteracitet lite mer i förgrunden.

Anledningen till förändringen av Läslyftet i förskolans gruppstorlekar var att de tidigare storlekarna visat sig vara svåra att tolka för målgrupperna eftersom storlekarna 21–23 deltagare inte fanns med.

Möjlighet att söka statsbidrag även om skol- och förskoleenheten redan deltagit

Skolverket beslutade i september 2017 att det från och med läsåret 2018/19 skulle vara möjligt för huvudmän att få statsbidrag för skol- eller förskoleenheter som redan hade deltagit i Läslyftet.

Skälen till denna förändring var att Skolverket, i kontakt med handledarna på handledarutbildningen och i utvärderingens delrapport 2, uppmärksammades på att Läslyftet genomfördes med ett begränsat antal deltagare på många skolor. Dessutom kontaktades Skolverket av många rektorer som tyckte att det var tråkigt att reglerna för statsbidrag inte möjliggjorde att en skolenhet kunde arbeta med Läslyftet två år i rad och på så sätt möjliggöra att fler lärare på samma skola fick ta del av satsningen. För att uppmuntra kontinuitet och långsiktighet i satsningen beslutades därför att urvalskriterierna skulle ändras.

Handledarutbildningen

Läslýftet i skolans handledarutbildning har under åren 2015-2019 genomförts av ett antal olika lärosäten på flera orter runt om i Sverige. Inför varje läsår har Skolverket gjort en ny bedömning av lärosätenas uppdrag. Bedömningen har utgått från huvudmännens behov av handledarutbildning på olika orter, de utvärderingar som har gjorts av utbildningen och lärosätenas anbud inför varje ny utbildningsomgång.

Lärosätena har utformat utbildningen i enlighet med den utbildningsplan som Skolverket tagit fram och reviderat inför varje läsår. För att säkerställa likvärdigheten och kvaliteten har samtliga lärosäten, som genomfört Läslýftets handledarutbildning på uppdrag av Skolverket, också deltagit på ett antal gemensamma arbetsmöten där utbildningens upplägg och innehåll har diskuterats.

Urval av lärosäten som har ansvarat för handledarutbildningen

Den första omgången av Läslýftets handledarutbildning, läsåret 2015/16, anordnades av följande lärosäten: Högskolan i Borås, Gävle högskola, Högskolan Dalarna, Högskolan Kristianstad, Jönköping University, Karlstads universitet, Linnéuniversitetet, Malmö universitet, Mittuniversitetet, Södertörns högskola och Umeå universitet.

Inför läsåret 2016/17 tillkom Göteborgs universitet medan samarbetet avslutades med Gävle högskola och Mittuniversitetet. I såväl utvärderingens delrapport 2 som i Skolverkets egna enkäter framkom att handledare vid Gävle högskola och Mittuniversitetet var mindre nöjda med utbildningen än handledare vid övriga lärosäten. Förutsättningarna för att anordna handledarutbildningen vid Mittuniversitetet hade också förändrats och representanter från lärosätet önskade själva avsluta uppdraget. Skolverket inledde ungefär samtidigt ett nytt samarbete med Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Antalet handledare var stort i Stockholmsområdet och då närliggande lärosäten inte hade möjlighet att erbjuda utbildningen, tillfrågades Stockholms stad om de tillsammans med representanter från Malmö högskola kunde anordna handledarutbildningen. Stockholms stad tackade ja.

Inför läsåret 2017/18 beslutade Skolverket att samtliga lärosäten från föregående omgång utom Södertörn fick i uppdrag att fortsätta ansvara för handledarutbildningen för Läslýftet i skolan. I utvärderingens delrapport 4 och i Skolverkets egna enkäter framkom att handledare vid Södertörns högskola var mindre nöjda med utbildningen än handledare vid övriga lärosäten. Antalet handledare var emellertid fortsatt stort i Stockholmsområdet och utvärderingarna visade att handledare som genomgått Stockholms stads utbildning var nöjda. Stockholms stad fick därmed förnyat förtroende. Det fanns också en efterfrågan på en handledarutbildning i Norrbotten och det tecknades därför en överenskommelse även med Luleå tekniska universitet. Detta läsår startade även en handledarutbildning för Läslýftet i förskolan. Skolverket beslutade att följande lärosäten fick ansvara för denna utbildning: Högskolan i Borås, Högskolan Dalarna, Högskolan Halmstad, Högskolan Väst, Jönköping University, Karlstads universitet, Malmö universitet, Mälardalens högskola och Uppsala Universitet.

Inför läsåret 2018/19 beslutade Skolverket att samtliga lärosäten från 2017/18 utom Högskolan i Borås och Karlstads universitet fick i uppdrag att fortsätta ansvara för handledarutbildningen för Läslýftet i skolan. Stockholms stad fick inte heller fortsätta uppdraget. Söktrycket till Läslýftet i skolan minskade under detta läsår och antalet utbildningsplatser som behövde fördelas var därför betydligt färre än tidigare år. Valet att avsluta samarbetet med just Högskolan i Borås och Karlstads universitet utgick från den geografiska spridningen av handledare. Samarbetet med

Stockholms stad var ett avsteg från principen att det är lärosäten som ansvarar för handledarutbildningen och då behovet av utbildningsplatser inte längre var lika stort kunde Skolverket återgå till principen att endast universitet och högskolor anordnar utbildningar. Skolverket beslutade också att Luleå tekniska universitet fick ansvar för en grupp med handledare inom både skolan och förskolan läsåret 2018/19. Generellt har Skolverket hållit isär handledarutbildningen för Läslýftet i skolan och handledarutbildningen för Läslýftet i förskolan, då kompetensutvecklingsmodellen, modulerna och förutsättningarna delvis skiljer sig åt, men här gjordes ett avsteg från den principen. Anledningen till att Luleå tekniska universitet fick i uppdrag att ansvara för en handledarutbildning med två skilda målgrupper (lärare och förskollärare) var att det inte fanns underlag för två grupper i regionen. Skolverket motiverade en sammanslagen handledarutbildning med att detta möjliggjorde en mer närliggande utbildning för handledare i Norrbotten. Lägre kostnader och kortare restider förväntades öka huvudmännens intresse för att anmäla handledare till utbildningen. I övrigt beslutade Skolverket att samtliga lärosäten fick förnyat förtroende och fortsätta att ansvara för handledarutbildningen för Läslýftet i förskolan.

Förtydligande av handledarutbildningens innehåll

I Läslýftets utvärdering, delrapport 2, uttryckte en del av skolans handledare att kvaliteten på handledarutbildningen behövde höjas. Flera av kommentarerna handlade om att utbildningen borde vara mer anpassad till Läslýftets kompetensutvecklingsmodell. Det framgick också av delrapport 2 att endast runt hälften av handledarna som genomfört handledarutbildningen tyckte att utbildningen rustat dem att handleda heterogena lärargrupper och att kunna ge lärarna stöttning i den gemensamma planeringen av en undervisningsaktivitet i moment C. Skolverket uppmärksammade också i de egna utvärderingarna av handledarutbildningen att många gymnasielärare önskade inslag som var mer kopplade till undervisning på gymnasiet. I februari 2017 förtydligade Skolverket därför i utbildningsplanen (dnr 2016:1621) att handledarutbildningen för Läslýftet i skolan skulle ge handledarna stöd i att leda och fördjupa samtalen i moment B och D och stöd i att organisera den gemensamma planeringen av undervisningsaktiviteterna. Dessutom tydliggjordes att handledarutbildningen skulle erbjuda handledare kunskaper om att hantera heterogena grupper och att handledarutbildningens innehåll och upplägg skulle ta hänsyn till att handledarna själva tillhörde skilda lärarkategorier, genom att exempelvis erbjuda riktade föreläsningar.

Modulerna

Enligt regeringsuppdraget *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslýftet* U2013/7215/S skulle Skolverket ta fram ”relevant, forskningsbaserat stödmaterial i form av bl.a. olika språk- och läsutvecklingsdidaktiska fortbildningsmoduler”. Skolverket har haft som ambition att ta fram moduler som har ett innehåll som både bygger på vetenskaplig grund och är nära knutet till undervisningspraktiken. Det övergripande målet har varit att ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga i skolans alla ämnen. Innehållet i modulerna har producerats och granskats av forskare från olika lärosäten runt om i Sverige men Skolverket har också granskat innehållet så att det stämmer överens med skolans styrdokument, såsom till exempel skollag och läroplan, och är relevant för målgrupperna. Även verksamma lärare, förskollärare och skolbibliotekarier har deltagit i framtagandet av moduler som skribenter och referenspersoner. Många förskolor och skolor har också medverkat i Läslýftets undervisningsfilmer och bildreportage.

Eftersom Läslyftet riktar sig till lärare i alla ämnen och detta medför att organisationen av lärargrupperna som deltar kan se väldigt olika ut på skolorna (lärarna kan till exempel arbeta i sina arbetslag eller ämneslag, eller i andra konstellationer utifrån intresse eller verksamhetens behov), har Skolverket behövt ta hänsyn till detta i framtagningen av modulerna. Det finns därför övergripande moduler som riktar sig till många olika lärarkategorier och moduler som riktar sig till mer specifika grupper av lärare utifrån skolformer, årskurser och ämnen.

Den första omgången av Läslyftet, läsåret 15/16, riktade sig till endast förskoleklassen och grundskolan och motsvarande skolformer, och de första modulerna som togs fram hade lärare och förskollärare i dessa skolformer som målgrupp. En modul togs även fram för förskolan, även om förskolan inte var en målgrupp i Läslyftet ännu. Följande läsår kunde även gymnasieskolan och gymnasiesärskolan delta med statsbidrag och nya moduler för dessa målgrupper togs fram. Inför läsåret 17/18 reviderades den modul med åtta delar som fanns för förskolan så att den skulle passa den nya kompetensutvecklingsmodellen, genom att den delades upp och blev till två nya. Ytterligare en modul togs fram så att förskolans deltagare kunde välja mellan tre moduler detta läsår.

Revidering av moduler och framtagande av nya

Skolverket beslutade från och med hösten 2016 att börja revidera några av de redan publicerade modulerna och att ta fram ett antal nya moduler. Beslutet om att ta fram fler moduler och revidera moduler samt vilka moduler som skulle tas fram och revideras baserades på utvärderingens delrapporter 1, 2, 3 och 4 samt på övrig återkoppling, till exempel sådan som Skolverket mottagit vid bland annat skolbesök och handledarutbildningar, som synliggjorde en del svagheter hos modulerna. Nedan följer en beskrivning av hur Skolverket har resonerat när det gäller modulernas tillkomst och revidering.

Några moduler hade ett bristande tilltal till, och relevans för, specifika lärarkategorier. Exempel från undervisning i praktiska och estetiska ämnen var exempelvis inte tillräckligt förekommande i moduler som utgav sig för att vända sig till lärare i alla ämnen. Skolverket tog därför fram två moduler som har fler konkreta exempel från dessa ämnen i såväl artiklar som filmer: *Från vardagsspråk till ämnesspråk* och *Muntlig kommunikation*. Dessa båda moduler ger fördjupade kunskaper om hur man kan arbeta språkutvecklande i alla grundskolans ämnen, från bild till teknik. En del moduler fick också en ändrad målgrupp och riktar sig inte längre till lärare i alla ämnen, till exempel *Samtal om text* och *Kritiskt textarbete* (7-9) som nu endast riktar sig till lärare i textrika ämnen. Revideringen av *Samtal om text* innebar också ett förtydligande av de teorier som ligger till grund för modulen och ett ökat fokus på arbete med sakprosatexter. Ett annat exempel på en ny modul för en specifik lärarkategori som Skolverket har tagit fram är modulen *Tvåspråkig undervisning – teckenspråk och svenska*. Modulen togs fram eftersom språksituationen på de regionala specialskolorna är komplex och lärarna har mycket specifika kompetensutvecklingsbehov kring språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Elevernas tvåspråkiga utveckling behöver fokuseras i alla ämnen istället för att, som nu, i stor utsträckning bäras av lärarna i teckenspråk och svenska.

Vissa moduler gav för lite konkret stöd när det gäller hur metoder, arbetssätt och teorier skulle kunna omsättas i undervisningen. Det fanns också en del överlappning av teoriinnehåll i några moduler. Detta gällde till exempel modulen om *Kritiskt textarbete* (F-6) som reviderats och nu ger lärarna fler handfasta metoder, är mer koherent, och i större utsträckning adresserar hela målgruppen, även lärare i praktiska och estetiska ämnen.

En del moduler var begreppsligt svårtillgängliga. Modulen *Tolka och skriva text i skolans alla ämnen* (Nu: *Tolka och skriva text*) reviderades till exempel eftersom det var en modul som användes i hög utsträckning på grundskolan och som av många lärare och handledare ansågs vara begrepps- och

teoritur. Texterna genomgick en omfattande språklig bearbetning för ökad läsbarhet. Även här ändrade Skolverket målgruppen så att modulen nu enbart omfattar lärare i textrika ämnen. Med anledning av det ökade behovet av kunskaper om undervisning som kunde stötta flerspråkiga och nyanlända elever efter det stora flyktingmottagandet 2015 ges också extra belysning åt detta i modulen och efter revideringen ger den ett ökat stöd till de lärare som har nyanlända och flerspråkiga elever i ordinarie undervisningsgrupper. Av samma anledning togs även två moduler fram för lärare i svenska som andraspråk, *Grundläggande litteracitet för nyanlända* och *Nyanländas språkutveckling*.

Representationen av lingvistiska eller kognitivistiska forskningsperspektiv behövde också öka i Läslyftet. För att stärka dessa perspektiv tog Skolverket fram två nya moduler med tydligare fokus på detta. Den första av dessa, *Tidig läsundervisning*, handlar om att utveckla och bedöma elevers fonologiska medvetenhet, ordavkodning och läsförståelse. Den andra, *Tidig skrivundervisning*, presenterar forskning som motiverar att skifta fokus mellan form, funktion och innehåll i skrivundervisningen.

Skolverket har också reviderat några moduler utifrån det tilläggsuppdrag om en kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivutveckling för skolbibliotekarier (och förskollärare) inom ramen för Läslyftet (U2016/05733/S) som regeringen gav Skolverket i december 2016. Skolbibliotekarier har dock inte en uttalat undervisande roll och deras roll i Läslyftet är därmed en annan än lärares. Modulerna som har reviderats för att lyfta fram lärare och bibliotekarier som samarbetspartner i det läsutvecklande arbetet är: *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*, *Samtal om text* och *Stimulera läsintresse*. I dessa moduler förtydligas nu skolbibliotekariers roll och betydelse för elevers lärande, till exempel i arbetet med källkritik och informationssökning, och de ger konkreta exempel på hur ett kontinuerligt samarbete mellan lärare och skolbibliotekarier kan stötta elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

Från deltagare i Läslyftet i förskolan kom tidigt synpunkter på att modulerna för förskolan behövde kompletteras med exempel på hur man bör arbeta språkutvecklande med de yngsta barnen. Skolverket har därför kompletterat modulerna *Läsa och berätta*, *Skapa och kommunicera* och *Flera språk i barngruppen* med undervisningsfilmer som visar exempel på detta. Även i de nya modulerna *Natur, teknik och språkutveckling* och *Utforska skriftspråket* finns fler exempel på arbete med de yngsta barnens språkutveckling. Skolverket har också kompletterat några av förskolans moduler med en fördjupningsartikel eftersom deltagarna i förskolan efterfrågat möjlighet att också kunna fördjupa sig ytterligare under arbetet med Läslyftet.

Alternativa undervisningsaktiviteter

I utvärderingen, delrapport 2, framkom att bara drygt en tredjedel (34 %) av lärarna uppgav att de haft tillräckligt med tid för att genomföra undervisningsaktiviteten med eleverna. Enligt Skolverkets analys var anledningen till detta bland annat att den föreslagna undervisningsaktiviteten inte fungerade i lärarnas aktuella undervisningskontext eller för aktuella elevgrupper. Vid skolbesök noterades också att lärargrupper uppfattade att de var tvungna att genomföra precis den undervisningsaktivitet som beskrevs i moment B. Detta innebar ibland att de avstod från att sätta egna goda idéer i verket. Det är också tänkbart att denna uppfattning bidrog till att deltagare avstod från att genomföra moment C överhuvudtaget.

Från och med november 2016 förtydligade därför Skolverket, vid exempelvis konferenser och på Lärportalen, att lärarna själva kunde välja vad de ville pröva i moment C. Den undervisningsaktivitet som beskrevs i moment B skulle endast betraktas som ett *förslag*. Lärarna skulle istället tillsammans komma fram till vad de ansåg relevant att pröva med utgångspunkt i de

artiklar och filmer som de tagit del av i moment A. Parallellt med detta betonade Skolverket, under besök på handledarutbildningar och konferenser, själva prövandets betydelse för Läslyftets möjligheter att påverka undervisnings- och kompetensutvecklingskulturen.

Arbetsminnesträning

I regeringsuppdraget stod det att metoder för att t.ex. träna arbetsminnet och kunskap om när sådana insatser är effektiva skulle ingå i stödmaterialet, men Skolverket har valt att inte inkludera detta i någon större utsträckning i modulerna. Anledningen till detta är att många studier har visat att de arbetsminnesträningsprogram som finns inte bör rekommenderas för att förbättra läsförmåga eller språklig förmåga hos elever, enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten. Det finns i nuläget alltså ingen god evidens för att språklig förmåga, läsning eller matematik skulle förbättras av arbetsminnesträning.

Bilaga 3. Delrapporter

Roe, A. & Tengberg, M. (2016) *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 1: De första 13 modulerna*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

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

Roe, A. & Tengberg, M. (2017) *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 3: 14 nya moduler*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Carlbaum, S. Andersson, E & Hanberger. A. (2017) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 4: Erfarenheter av Läslyftet i gymnasieskolan läsåret 2016/17*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Kärnebro, K. & Lundström, U. (2018) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 5: Läslyftets organisering och genomförande i förskolan*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Kärnebro. K. & Carlbaum, S. (2018) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 6: En fallstudie av Läslyftets avtryck och effekter i grundskolan*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Andersson, E, Carlbaum, S. & Hanberger. A. (2018) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 7: Uppföljning av Läslyftets kvarstående effekter i grundskolan hösten 2017*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Roe, A. & Tengberg, M. (2018) *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 8: Fyra moduler riktade till förskolan*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Kärnebro, K. & Carlbaum, S. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 9: En fallstudie av Läslyftets avtryck och effekter i gymnasieskolan*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Kärnebro, K. & Lundström, U. (2019) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 10: Skolbibliotekariernas roll i Läslyftet*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Carlbaum, S. & Hanberger A. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 11: Erfarenheter av Läslyftets genomförande och effekter i förskolan 2017/18*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Carlbaum, S., Andersson, E. & Hanberger. A. (2019) *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 12: Uppföljning av Läslyftets kvarstående effekter i gymnasieskolan ett och ett halvt år efter deltagande*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Andersson, E., Carlbaum, S. & Hanberger, A. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 13: Uppföljning av huvudmännens erfarenheter av effekter i olika skolformer hösten 2018*. Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå universitet.

Bilaga 4. Utvärderingens effektanalys

Analysen av Läslyftets effekter görs i utvärderingen utifrån en deskriptiv bedömningsgrund, i detta fall nationella mål och intentioner (regeringens och Skolverkets) och modulskaparnas intentioner med avseende på vilka språk-, läs-, och skrivförmågor som modulerna är tänkta att utveckla. I analysen tolkas också effekterna mot en teoretisk bedömningsgrund, vilka didaktiska perspektiv och språk-, läs- och skrivteorier som Läslyftet bygger på och främjar, respektive saknar.

Effektanalyserna baseras på forskning om interventionseffekter och hur dessa kan bedömas. Läslyftet förstås som en intervention i skolor med olika förutsättningar och i skolors pågående processer. Med interventionseffekt avses påverkan av en intervention i en pågående process eller ett tillstånd. När effekter av en intervention ska bedömas försöker utvärderaren isolera den relativa effekten från den samlade effekten. Rossi & Freeman (1993) kallar interventionseffekten för nettoeffekt (net outcome) och den samlade effekten för bruttoeffekt (gross outcome). Rossi & Freemans bruttoeffekt omfattar även effekter av själva utvärderingen eller mätningen.

$$[\text{Bruttoeffekt}] = [\text{nettoeffekt}] + [\text{effekter av andra processer}] + [\text{designeffekter av utvärderingen/mätningen}]$$

Bruttoeffekten inkluderar alla observerade förändringar i ett effektmått. Idealt sett finns tillgång till observationer före och efter en intervention. Att bedöma om en viss intervention skapat den önskade effekten är dock svårt eftersom data före interventionen ofta saknas eller är bristfällig, och för att många faktorer förutom interventionen kan påverka de förhållanden som interventionen avser påverka. I vilken utsträckning Läslyftet kan förklara identifierade förändringar på effektvariabler bedöms och analyseras därför i förhållande till olika bakgrundsvariabler. De aspekter av Läslyftets genomförande och processer som anges i tabell 1 i kapitel 2 används också i tolkningar av effekter. Utvärderingen utgår också från att lärares utsagor om effekter på till exempel egna insikter och på elevers förmågor är valida men också att det kan finnas en designeffekt av utvärderingen, att de svarat att effekterna har varit större än de egentligen är. Bedömning av interventionseffekter baseras också på forskning om skolutveckling och faktorer som utvecklar språk-, läs- och skrivutveckling.

Bilaga 5. Läslyftets programteori

Grundantaganden:

- **PISA och PIRLS mätningar och Skolinspektionens granskningar är tillförlitliga och har identifierat tydliga brister i svenska elevers läsförståelse**
- **De sjunkande resultaten beror på brister i undervisningen, att lärare arbetar isolerat från varandra och att lärarnas didaktiska kompetens är otillräcklig**
- **Om påtalade brister i undervisningen åtgärdas och om undervisningen utvecklas kollegialt kommer elevernas språk-, läs- och skrivförmågor att successivt förbättras**
- **Om elevers språk-, läs- och skrivförmågor utvecklas förbättras elevernas resultat i nationella och internationella kunskapsmätningar**
- Lärare upplever ett behov av att få tid att utveckla undervisningen tillsammans
- Svenska elever får för lite vägledning och stöd att arbeta med olika lässtrategier
- Kollegialt lärande med externt stöd är ett effektivt sätt att förändra och utveckla undervisningen
- Mattelyftet har fungerat bra för att kollektivt utveckla undervisningen i matematik
- Mattelyftskonceptet antas också kunna fungera för att utveckla språk-, läs-, och skrivundervisningen i svenska och även andra ämnen

Om följande förutsättningar finns:

- **Innehållet i Läslyftet ska möta olika skolors, ämnens och lärargrupperns behov**
- **Statsbidrag ges till huvudmän för handledare och för att stimulera huvudmän och skolor att delta i Läslyftet**
- **Huvudmän och rektorer ger stöd och tid för handledare, processledare och lärare att genomföra Läslyftet och för kollegialt lärande**
- **Läslyftet utvecklas och finslipas under utprövningsomgången**
- Läslyftet genomförs i enlighet med regeringsuppdraget
- Läslyftet inkluderar lärare i alla ämnen
- Stödmaterial och moduler har stöd i forskning om språk-, läs- och skrivutveckling samt skolutveckling
- Forskare vid olika lärosäten och målgrupperna involveras i utvecklingen av Läslyftet
- Läslyftet samordnas med andra satsningar med likartat syfte

Om följande aktiviteter utförs:

- **Handledare ges utbildning i att handleda lärare i genomförandet av Läslyftet**
- **Huvudmän och rektorer informeras om Läslyftets idé och om deras ansvar i genomförandet av Läslyftet**
- **Ett forskningsbaserat stödmaterial med moduler som svarar mot olika behov utvecklas av forskare i samverkan med Skolverket**
- **Handledare stödjer lärare i att genomföra Läslyftet och underlättar kollegialt lärande**
- **Lärarna genomför två moduler av Läslyftet**

- Skolverket sprider information om Läslyftet genom olika kanaler
- Stödmaterial och Läslyftets moduler görs tillgängligt på Skolverkets lärportal
- Rektorer görs delaktiga genom särskilda stödsatser
- Utprövningsomgången utvärderas
- Lärdomar från utprövningsomgången används för att utveckla Läslyftet och underlätta genomförandet av huvudomgången

Leder det till:

På kort sikt

- **Handledare har teoretisk förståelse och är praktiskt kompetenta att handleda olika lärargrupper i språk-, läs- och skrivutveckling samt kollegialt lärande**
- **Det kollegiala lärandet har stimulerats och utvecklats**
- **Strukturer finns som stödjer handledare och lärare i samarbete och kollektivt lärande**
- **Lärare har kunskap om vetenskapligt grundade metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga och kan tillämpa den i den egna undervisningen**
- **Elever utvecklar sina språk-, läs- och skrivförmågor och lässtrategier**
- Handledare känner sig trygga i Läslyftets arbetssätt och kan fortsätta arbeta med andra grupper
- Lärare har en god medvetenhet och förmåga att förhålla sig till olika metoder
- Lärares förmåga att kontinuerligt bedöma den egna undervisningens betydelse för elevers språk-, läs- och skrivutveckling har ökat
- Lärarna ser läs- och skrivutveckling som betydelsefull i all kunskapsutveckling
- Lärare använder ändamålsenliga läs- och skrivmetoder för olika elevers behov
- Lärare utvecklar sin undervisning i språk-, läs- och skrivutveckling
- Lärarna använder medvetna och strukturerade textsamtal som arbetsform
- Lärarna använder sig av processkrivning där eleverna blir medvetna om sina strategier
- Rektorer synliggör och följer upp lärares lärande
- Rektorer synliggör och följer upp läs- och skrivutvecklingens kvalitet
- Läslyftets arbetssätt integreras i skolors kvalitetsarbete

På längre sikt

- **Huvudmän, rektorer och lärare fortsätter utveckla ett systematiskt kvalitetsarbete inom språk-, läs-, och skrivutveckling utifrån lokala behov och förutsättningar**
- **Undervisnings- och fortbildningskulturen kännetecknas av att lärare tillsammans kontinuerligt utvecklar och sprider fungerande undervisningsmetoder till varandra**
- **Alla elevers språk-, läs- och skrivförmågor har utvecklats**
- **Svenska elevers resultat i internationella kunskapsmätningar förbättras**
- **Det framtagna materialet används efter att Läslyftet har avslutats**
- **Rektorer och lärares förståelse av professionen inkluderar att utveckla undervisningen tillsammans, att reflektera över och välja vetenskapliga metoder och arbetssätt som möter olika elevers behov**
- Fler elever har full förmåga att läsa och skriva och fler elever kan förstå svåra texter
- Fler elever lyckas väl med fortsatta studier

- Fler elever har förutsättningar att lyckas på arbetsmarknaden
- Fler elever har förutsättningarna att delta i samhället som aktiva medborgare
- Skolinspektionens granskningar innehåller färre brister i språk-, läs- och skrivundervisningen
- Fler skolor har en kultur där kontinuerlig skolutveckling är norm
- Fler elever presterar bättre i nationella och andra prov

Anm. Fetstil anger en förenklad programteori. Regeringen syftar på alliansregeringen som gav Skolverket Läslyftsuppdraget. Programteorin är den officiella såsom vi tolkar statens intentioner och antaganden i oktober 2014

Källor: Regeringsuppdraget (U2013/7215/S), Skolverkets programbeskrivning bilaga 1 Dnr 2013:1065/2014:1058, text om Läslyftet på Skolverkets webbplats, overheadmaterial från Skolverkets presentation av Läslyftet, intervju med tidigare statssekreteraren Bertil Östberg (fp), projektledare för Läslyftet Erica Jonvallen och Anna Österlund från Läslyftets projektgrupp.

Bilaga 6. Moduler i Läslyftet

Modulnamn	Skolform /åk	Målgrupp	Syfte
Delrapport 1 (13 moduler)			
Samtal om text	Grundskola åk 1-9	Lärare i alla ämnen, skolbibliotekarier	- att förse lärare med relevanta kunskaper om hur samtal om texter kan bidra till elevers förståelse och kunskapsutveckling i alla ämnen.
Tolka och skriva text i skolans alla ämnen (Modulen har reviderats och heter nu Tolka och skriva text (se bilaga 2).)	Grundskola åk 1-9	Lärare i alla ämnen	- att visa att både läs- och skrivförmågan är viktig i alla ämnen och i alla årskurser i skolan. Den ska också ge lärarna kunskap om vad som kännetecknar de olika texter som eleverna ska läsa och skriva i skolan.
Läsa och skriva i alla ämnen	Förskoleklass / Grundskola åk 1-3	Lärare i alla ämnen och förskollärare	- att ge teoretiska kunskaper om läs- och skrivprocessen och att presentera didaktiska verktyg som lärare kan använda i undervisningen.
Kritiskt textarbete	Förskoleklass / Grundskola åk 1-6	Lärare i alla ämnen och förskollärare	- att visa hur lärare genom ett kritiskt textarbete i klassrummet kan bidra till att elever förstår sig själva och sin omvärld och att de ska få en röst för att kunna delta och påverka världen runt omkring sig
Stimulera läsintresse	Förskoleklass / Grundskola åk 1-9	Lärare i alla ämnen, förskollärare och skolbibliotekarier	- att visa hur skolans personal tillsammans kan skapa en levande läskultur för att stödja elevernas lärande.
Lässtrategier för sakprosa	Grundskola åk 4-9	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk	- att ge lärarna kunskap om hur de kan undervisa eleverna i att använda bra och lämpliga lässtrategier när de läser faktatexter.
Lässtrategier för skönlitteratur	Grundskola åk 4-9	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk	- att ge lärarna forskningsbaserad kunskap om hur de kan arbeta med skönlitterära texter i klassrummet, samt att utveckla elevernas förmåga att läsa och analysera olika skönlitterära texter.
Skriva i alla ämnen	Grundskola åk 4-6	Lärare i alla ämnen	- att hjälpa lärare utveckla strategier och kompetenser för skrivundervisning i alla skolans ämnen.
Främja elevers lärande i NO I	Grundskola åk 4-9	Lärare i NO	- att ge NO-lärarna kunskap och medvetenhet om hur språk och lärande hänger ihop och hur de med ett språkutvecklande arbetssätt i NO kan hjälpa eleverna att tillsammans ta ett steg in i ämnesspråket.
Främja elevers lärande i NO, II	Grundskola åk 4-9	Lärare i NO	- att ge lärarna stöd att utveckla förståelse för och kunskap om språkets betydelse för lärandet i NO-ämnena.
Främja elevers lärande i SO	Grundskola åk 4-9	Lärare i SO	- att ge SO-lärarna kunskap och medvetenhet om hur språk och inläring hänger ihop, samt ge insikt i hur eleverna kan utveckla ett samhällsorienterat ämnesspråk
Strukturerad läs- och skrivundervisning	Grundsärskola åk 1-9	Lärare i grundsärskolan	- att bidra med verktyg för ett strukturerat och systematiskt arbete med elevers läsförståelse och skrivutveckling.
Tematiska arbetssätt och digitala verktyg	Grundsärskola åk 1-9	Lärare i grundsärskolan	- att elever med en eller annan funktionsnedsättning, som innebär att de måste ha anpassad undervisning, ska få läs-, skriv- och språkkunskaper utifrån den nivå de befinner sig.

Delrapport 3 (14 moduler)

Från vardagsspråk till ämnesspråk	Förskoleklass / Grundskola åk 1-9	Lärare i alla ämnen och förskollärare	- att utveckla elevernas ämnesspråk, vilket motiveras med att språket spelar en central roll i elevernas inläring i alla ämnen på alla steg. Modulen är avsedd att ge lärare och förskollärare kunskap om språkets funktion i alla ämnen.
Kritiskt textarbete	Grundskola åk 7-9	Lärare i alla ämnen	- att visa hur lärare genom ett kritiskt textarbete i klassrummet kan bidra till att elever förstår sig själva och sin omvärld och att de ska få en röst för att kunna delta och påverka världen runt omkring sig.
Skriva i alla ämnen	Grundskola åk 7-9	Lärare i alla ämnen	- att låta lärare få erfara olika aspekter av hur skrivande möjliggör elevernas kunskapsutveckling och därigenom utveckla strategier för skrivundervisning i alla skolans ämnen.
Grundläggande litteracitet för nyanlända elever	Grundskola åk 7-9 Gymnasieskola	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk	- att visa hur lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärare kan arbeta med språkutvecklingen hos nyanlända elever med begränsade tidigare skolerfarenheter.
Perspektiv på litteraturundervisning	Gymnasieskola	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk	- att presentera aktuell forskning om litteraturdidaktik och på det viset lyfta fram olika sätt att reflektera över litteraturundervisningen på gymnasiet.
Analysera och kritiskt granska	Gymnasieskola	Lärare i alla ämnen	- att ge lärarna didaktiska verktyg och användbara begrepp som de kan använda för att öka elevernas förståelse för olika typer av texter och deras komplexitet.
Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär	Gymnasieskola	Lärare i alla ämnen	- att ge lärarna didaktiska verktyg och begrepp som de kan använda i arbetet med att stödja elevernas läsande och skrivande när det gäller texter av vetenskaplig karaktär.
Lässtrategier för ämnestexter	Gymnasieskola	Lärare i alla ämnen	- att visa hur lärare kan arbeta med att utveckla elevernas lässtrategier i alla ämnen i gymnasieskolan, på ett sätt som är anpassat till olika texttyper i olika ämnen
Språk- och kunskapsutvecklande arbete	Gymnasieskola	Lärare i alla ämnen	- att visa hur explicit undervisning om läsande, skrivande och samtal kan leda till en bättre och djupare förståelse av olika ämnen genom att utveckla elevernas akademiska språk.
Språk i yrkesämnena	Gymnasieskola	Lärare i yrkesämnena	- att visa hur lärare kan arbeta med olika yrkestexter, hur de kan konstruera och bedöma uppgifter, och hur de kan stödja elevernas arbete när de ska förbereda presentationer för en publik.
Läsförståelse och skriftproduktion	Gymnasiesärskola	Lärare i gymnasie-särskolan	- att bidra med modeller för strukturerade samtal om texter och för ett strukturerat skrivande.
Narrativt skrivande	Gymnasiesärskola	Lärare i gymnasie-särskolan	- visa på betydelsen av berättandets funktioner för elevers sociala och språkliga utveckling samt att illustrera hur en explicit och genomtänkt undervisning kan utveckla förmåga till berättande och berättelseskritik hos eleverna.
Textarbete i digitala miljöer (Modulen ersattes av Text i en digital värld inkluderande grundskolans åk 4-9.)	Gymnasieskola	Lärare och skolbibliotekarier	- att ge lärare begrepp och didaktiska verktyg för att utveckla elevernas förmåga att läsa och skriva i ett digitaliserat samhälle.

Läsa och skriva i förskolan	Förskola	Förskollärare	Modulen analyserades i delrapport 3 men finns inte längre. Den delades upp i två moduler Läsa och berätta och Skapa och kommunicera inför Läslýftet i förskolan 2017/18 (se bilaga 2).
Delrapport 8 (4 moduler)			
Flera språk i barngruppen	Förskola	Förskollärare	- att synliggöra flerspråkighet som en kompetens och att stärka förskolans arbete med barns flerspråkiga utveckling.
Läsa och berätta	Förskola	Förskollärare	- att bidra till barns språkutveckling och upptäckt av det skrivna språket genom läsning, berättande och strukturerade samtal, samt att skapa en inspirerande läsmiljö i förskolan.
Natur, teknik och språkutveckling	Förskola	Förskollärare	- att visa genom teori och ett antal praktiska exempel hur man kan ta upp och arbeta med tekniska och naturvetenskapliga ämnen i förskolan.
Skapa och kommunicera	Förskola	Förskollärare	- att bidra till att utveckla förskollärares arbete med barns tidiga skrivande. I modulen presenteras teori, forskning, modeller och metoder som förskollärarna kan ha nytta av i sitt arbete.
Tillgängliga moduler 2018/19 som inte är utvärderade			
Utforska skriftspråket	Förskola	Förskollärare	
Tidig läsundervisning	Förskoleklass / Grundskola åk 1-3	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk och förskollärare	
Tidig skrivundervisning	Förskoleklass / Grundskola åk 1-6	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk och förskollärare	
Muntlig kommunikation	Förskoleklass / Grundskola åk 1-9	Lärare och förskollärare	
Språk i matematik, (Modulen utvecklades inom Matematiklyftet men kan också väljas inom Läslýftet)	Grundskola åk 1-3	Lärare i matematik	
Språk i matematik (Modulen utvecklades inom Matematiklyftet men kan också väljas inom Läslýftet)	Grundskola åk 4-6	Lärare i matematik	
Språk i matematik, (Modulen utvecklades inom Matematiklyftet men kan också väljas inom Läslýftet)	Grundskola åk 7-9	Lärare i matematik	
Språk i matematik (Modulen utvecklades inom Matematiklyftet men kan också väljas inom Läslýftet)	Gymnasieskola	Lärare i matematik	
Kommunikation i naturvetenskapliga ämnen (Modulen utvecklades inom Natur och teknik men kan också väljas inom Läslýftet)	Gymnasieskola	Lärare i naturvetenskapliga ämnen	
Utvecklande skrivundervisning	Gymnasieskola	Lärare i svenska eller svenska som andraspråk	

Tvåspråkig undervisning – teckenspråk och svenska	Specialskola åk 1- 10	Lärare i de regionala specialskolorna	
--	--------------------------	---	--