

Gymnasiearbetet som utgångspunkt för kollegialt lärande

SIMON HOLMSTRÖM

Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

CAMILLA FORSBERG

Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

KATARINA STÅHLKRANTZ

Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna artikel presenteras resultaten från en studie av kollegialt lärande inom ramen för ett kommunalt utvecklingsprojekt. Utvecklingsprojektet genomfördes i ett naturvetenskapligt programarbetslag på en gymnasieskola i södra Sverige, där utgångspunkten för det kollegiala lärandet var handledningsprocessen i gymnasiearbetet. Syftet med artikeln är att synliggöra gymnasielärares syn på dels kollegialt lärande, dels handledningsprocessen, och visa hur ett utvecklingsarbete inom området kan genomföras i pågående verksamhet. Empirin utgörs av innehåll från ämnesövergripande kollegiala diskussioner, enkät- och intervjuvar. Analysen utgår från Desimones (2009) aspekter för framgångsrik fortbildning av lärare; fokus på innehåll, aktivt lärande, samstämmighet, varaktighet och kollektivt engagemang. Resultatet visar bland annat att lärarna får en ökad kunskap om och förståelse för handledningsprocessen i gymnasiearbetet. Flera processer synliggjordes under projektet, till exempel hur lärdomar sprider sig i en lärargrupp. Resultatet visar även att rektors stöd är en viktig förutsättning för det kollegiala lärandet, sett till organisering av arbetet och förankring av synsätt i den pågående verksamheten.

Nyckelord

gymnasiearbete, handledning, kollegialt lärande, skolutveckling

INLEDNING

För alla gymnasieelever är gymnasiearbetet en viktig del av studierna, eftersom ett godkänt gymnasiearbete är en förutsättning för gymnasieexamen. På bland annat naturvetenskapsprogrammet, som är i fokus för den här studien, ska gymnasiearbetet också förbereda eleverna för fortsatta akademiska studier (Skolverket, 2012). Även om gymnasiearbetet ska efterlikna de presentationsformer som finns på högskolenivå, ska elevens prestationer bedömas på gymnasienivå. Eftersom det inte finns någon tydlig beskrivning av skillnaden mellan nivåerna, förväntas gymnasielärare göra denna tolkning själva (Calissendorff & Ståhle, 2021). Att gymnasielärare gör olika tolkningar av vad som kan bedömas vara god kvalitet i ett gymnasiearbete riskerar att leda till en



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBeredningar 4.0](#)

© 2026 [Simon Holmström, Camilla Forsberg, Katarina Ståhlkrantz] ISSN: 1401-6788
DOI: 10.63843/pfs.v31i1.61691

känsla av otydlighet och stress för gymnasieelever. I syfte att skapa så goda förutsättningar som möjligt för elever att genomföra gymnasiearbetet behöver gymnasielärare arbeta tillsammans för att utveckla en förståelse om och samsyn kring olika aspekter av kvalitet i gymnasiearbetet. Med utgångspunkt i ett vetenskapligt grundat skolutvecklingsprojekt syftar denna studie till att undersöka hur lärdomar, den gemensamma förståelsen och samsynen kring olika kvalitetsaspekter av gymnasiearbetet utvecklas under ett kollegialt lärande hos 24 lärare i ett programarbetslag på det naturvetenskapliga programmet. Följande frågeställningar har varit vägledande i studien: Hur kan kollegialt lärande bidra till att öka gymnasielärares samsyn kring elevers skrivprocess i gymnasiearbetet? Vilka processer framträder under ett kollegialt lärande med fokus på elevers skrivprocess i gymnasiearbetet? Hur påverkas gymnasielärares gemensamma förståelse för handledningsprocessen i elevers skrivprocess (i gymnasiearbetet) under ett skolutvecklingsarbete?

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Skolans kvalitets- och utvecklingsarbete utgör centrala, sammankopplade och ständigt pågående processer i varje gymnasieskolas lokala arbete. Dessa processer syftar till att möjliggöra för de professionella i skolan att skapa gynnsamma förutsättningar för att alla elever ska kunna utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen för utbildningen. Om skolutveckling betraktas som en betydelsefull del av gymnasielärares arbete, blir det också intressant att ställa sig frågan vilken kunskap gymnasielärare behöver för att kunna bedriva ett sådant utvecklingsarbete. I den här studien riktar vi fokus mot gymnasiearbetet som ett exempel på hur gymnasielärares skolutvecklingsarbete kan stödjas genom kompetensutveckling enligt en modell för kollegialt lärande.

Lärares kompetensutveckling och skolutveckling

Olika former av kompetensutveckling, där lärare ges möjlighet att utveckla sin undervisningsskicklighet, förväntas bidra till skolutveckling och påverka elevernas kunskapsutveckling i positiv riktning. Idag vet vi en hel del om hur lärare upplever olika kompetensutvecklingsinsatser, men det finns en avsaknad av vetenskapliga studier som tydligt visar en direkt effekt på elevernas kunskapsresultat (Desimone, 2023; Kirsten m.fl., 2023). Däremot finns det forskning som visar att innehållet, aktiviteterna och lärandeprocessen i sig liksom även kontexten, där lärarna, eleverna och skolan befinner sig har betydelse för huruvida lärares kompetensutveckling kommer att påverka undervisningspraktiken och därigenom indirekt elevernas lärande (jfr Kirsten m.fl., 2023; Lindvall m.fl., 2025)

Former för lärares kompetensutveckling har förändrats över tid (Bergmark, 2023). Från en tidigare inriktning mot traditionella och individuellt inriktade kompetensutvecklingsinsatser, såsom föreläsningar, har det skett en förskjutning mot mer kollaborativa och kontextspecifika kompetensutvecklingsinsatser. Förutom att lärares professionella lärande bör ske gemensamt, har en viktig lärdom också varit att kompetensutveckling bör integreras med den vardagliga undervisningspraktiken och utgå från lärarnas behov, samt ha elevernas kunskapsutveckling i fokus (Blossing, 2021; Tim-

perley, 2019). Generella modeller för lärares kompetensutveckling behöver alltså anpassas efter varje skolas kontextuella förutsättningar (Blossing & Wennergren, 2019). Sådana kompetensutvecklingsinsatser behöver också genomföras systematiskt och under längre tidsperioder för att bli framgångsrika (Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley, 2019).

Skolans rektor har en central roll i skolans förändringsarbete genom att skapa förutsättningar för och aktivt leda lärarnas kompetensutveckling (Timperley m.fl., 2007). Flera studier har visat på ett positivt förhållande mellan distribuerat ledarskap och förbättrade elevresultat (se exempelvis Harris, 2018; Leithwood m.fl., 2020). Rektorer som distribuerar sitt ledarskap till andra nyckelpersoner i skolorganisationer får ett större inflytande på förbättringsarbetet. Distribuerat ledarskap garanterar dock inte automatiskt högre måluppfyllelse. För att det ska få en positiv påverkan på skolutvecklingsarbetet krävs tydlig struktur, organisation och målsättning med det distribuerade ledarskapet, så att det kan bli ett verktyg för att stärka ledarskapet i hela skolorganisationen (Liljenberg, 2015).

Kollegialt lärande

Under de senaste tio åren har kollegialt lärande fått stort genomslag som en modell för lärares kompetensutveckling (Kirsten & Carlbaum, 2020). Den svenska modellen för kollegialt lärande initierades av Skolverket när de omfattande kompetensutvecklingsinsatserna Matematiklyftet och därefter Läslyftet introducerades (a.a.). Utvärderingar av dessa insatser visar positiva effekter på enskilda lärares kompetens, men mindre effekter kan påvisas på skolnivå och på det kollegiala lärandet (Carlbaum m.fl., 2019; Österholm m.fl., 2016). Utvärderingarna visar också att effekterna från dessa insatser har varit mer framgångsrika på grundskolenivå än på gymnasienivå. Det finns därmed ett behov av att studera hur olika faktorer påverkar utfallet av ett kollegialt lärande på gymnasienivå. På senare tid har det framförts kritik mot kollegialt lärande, bland annat att kritiska frågor kopplat till undervisningen sällan belyses i ett kollegialt lärande och att teoretiska frågor om undervisning och lärande får en nedtonad roll (Grimm, 2023). Viss kritik riktas även mot kollegialt lärande eftersom det inte alltid leder till förbättrade elevresultat (Blossing & Wennergren, 2019).

Begreppet kollegialt lärande har efter hand fått en vidare innebörd och beskrivs som “ett samlingsbegrepp för olika former av strukturerat, gemensamt arbete, där kollegor tillsammans utvecklar kunskap” (Skolverket, 2023b). Kollegialt lärande kan sammanfattningsvis beskrivas som en kontinuerlig process där deltagarna samarbetar för att skapa ny kunskap om eleverna och deras lärande med ett kollektivt ansvar för att stödja och hjälpa varandra att förbättra skolan och elevernas lärande (Blossing, 2021; Timperley, 2019). Modeller för kollegialt lärande brukar beskrivas som cykliska och prövande, och kan definieras som “ett kontextuellt (utgångspunkt i identifierade lokala behov), systematiskt, kollegialt och iterativt (cykliskt) arbete” (Jacobsson & Laurell, 2020, s. 9).

För att ett kollegialt lärande ska vara framgångsrikt krävs en tydlig organisation, exempelvis genom avsatt tid, dagordning och syfte. Samtidigt måste lärarna arbeta med gemensamma målsättningar och ta ansvar för ett ömsesidigt lärande. Hargreaves och

Fullan (2013) betonar vikten av en samarbetskultur, där lärare arbetar kollektivt i fungerande samarbeten. För att bygga upp en skolas gemensamma förbättringskapacitet, med syftet att stärka elevernas måluppfyllelse, behöver lärare ges möjlighet att inte enbart tala om sina föreställningar om undervisning och lärande, utan också kritiskt reflektera över både sin egen och andras praktik (Blossing, 2021). Här har skolans rektor ett särskilt ansvar för att skapa förutsättningar för lärares kollegiala lärande. För att ett kollegialt lärande ska leda till ett framgångsrikt och hållbart skolutvecklingsarbete är *kollegial tillit*, *kollektiv tillit* och *processtillit* viktiga beståndsdelar (Jederlund, 2019). Kollegial tillit handlar om tillitsfulla interpersonella relationer och professionellt förtroende mellan deltagarna. Kollektiv tillit handlar om deltagarnas tillit till den kollektiva kompetensen och gruppens utvecklingspotential som innefattar förmåga att samarbeta, stötta och förändra. Processtillit omfattar den tillit som deltagarna har till processen, det vill säga själva upplägget av det kollegiala lärandet och skolutvecklingsprocessen, som också hänger samman med deltagarnas upplevelser av handledningen i processen, skolledningens inställning, processtöd och organiseringen av utvecklingsarbetet över tid (a.a.).

Gymnasiearbetet och vetenskapliga aspekter

Vid införandet av gymnasieskolans läroplan GY11 (Skolverket, 2022) ersattes det tidigare projektarbetet med ett gymnasiearbete (GA), som även blev ett krav för en godkänd gymnasieexamen. Gymnasiearbetet saknar kursplan och styrs i stället av examensmålen, och det aktuella programmets inriktning. För en elev på det naturvetenskapliga programmet med inriktning naturvetenskap (som denna studie avgränsats till) innebär detta att gymnasiearbetet ska inriktas mot naturvetenskapliga ämnen eller matematik. På naturvetenskapsprogrammet, liksom på de flesta andra högskoleförberedande program, förväntas gymnasiearbetet presenteras i form av en rapport (Skolverket, 2023a). Det vanligaste upplägget för gymnasiearbeten på det naturvetenskapliga programmet är experimentella undersökningar som har tydliga kopplingar mellan teori och praktik (Fägrell, 2026). Upplägget av gymnasiearbetet har tydliga likheter med uppsatsarbeten på högskolenivå (Fägrell, 2020) men kraven är inte lika högt ställda. Vad som räknas som gymnasial nivå är inte fastställt, utan lämnas till handledande och bedömande lärare att avgöra (Calissendorff & Ståhle, 2021).

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2015 av gymnasiearbeten på ekonomi- och naturvetenskapsprogrammen framkom att det fanns brister kopplat till flera vetenskapliga aspekter, såsom teoretisk förankring, definition av centrala begrepp, tillämpning av metod och analys samt kritisk värderingsförmåga (Skolinspektionen, 2015). En studie genomförd på naturvetenskapsprogrammet (Planting-Bergloo m.fl., 2021) visar att eleverna behövde stöd från lärare när de skulle formulera frågor som gick att undersöka inom ramen för gymnasiearbetet. Ett sådant behov synliggörs även i en studie av naturkunskapsundervisning på högstadiet (Lunde m.fl., 2015). Utformningen av godkända gymnasiearbeten på samhällsvetenskapsprogrammet har undersökts i en studie av Svärde Åberg m.fl. (2018). Kopplat till vetenskapliga aspekter visade resultatet att huvuddelen av de undersökta gymnasiearbetena hade brister kopplat till vetenskaplighet, och i författarnas diskussion lyfts frågor om vad som är skillnaden mellan vetenskaplighet på gymnasial nivå respektive högskolenivå (jfr Skolverket,

2012). Denna fråga är aktuell även i internationell forskning (se exempelvis Jansen & van der Meer, 2012; Porter & Polikoff, 2012).

Även om det delvis är oklart vad som är vetenskaplig kvalitet i gymnasiearbetet, visar en studie av Calissendorff och Stähle (2021) att de deltagande lärarna på samhällsvetenskapsprogrammet (samma skolor som i studien av Svärde Åberg m.fl., 2018) var relativt eniga i sin uppfattning. Till kvalitet räknades att eleverna kunde följa en given struktur (skrivmall), behärskade språkliga normer, lärde sig något nytt och visade någon form av forskningsmedvetenhet. Lärarna i studien var emellertid inte eniga om vad som bör ingå i forskningsmedvetenhet; för en del lärare var exempelvis en teori nödvändig medan det för andra räckte med teoretiska begrepp (Calissendorff & Stähle, 2021). Även om gymnasielärarna var eniga om att förmågan att behärska språkliga normer var en kvalitetsaspekt i gymnasiearbetet innebar det inte att lärarna lade någon "vikt vid stavning och grammatik utan kvaliteten är uteslutande på gymnasiearbetets struktur" (a.a., s. 62). De deltagande lärarna önskade tydliga ramar och förutsättningar för handledningen, och föreslog bland annat kollegiala samtal som en utveckling av handledningen (a.a.).

På många gymnasieskolor tillhandahålls mallar och manualer som stöd för elevernas rapportskrivande (Calissendorff & Stähle, 2021; Svärde Åberg m.fl., 2018) när det gäller struktur, språk och formalia. Detta kan tyda på en viss samsyn kopplat till gymnasiearbetets yttre utformning och strukturella genomförande, men eleverna kan även behöva stöd i sin användning av mallar (Magnusson m.fl., 2023). I Magnussons m.fl. (2023) studie, med syftet att se "hur elever förbereds för gymnasiearbetet genom skrivuppgifter under utbildningen" (a.a., s. 78), analyserades skrivuppgifter på ekonomi-, samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammet på två skolor under tre år (år 1-3). Resultatet visade att det fanns brister dels när det gällde samsyn och systematik i utformning och beskrivning av skrivuppgifter, dels kopplat till det stöd som gavs.

En reflektion kring resultaten av de studier som behandlar gymnasiearbetet – både som process och som produkt – är att det finns stort utrymme för tolkning både när det gäller vad som ingår i forskningsmedvetenhet (Calissendorff & Stähle, 2021) och vad som menas med vetenskapliga förmågor, exempelvis kritiskt förhållningssätt (Brante & Stang Lund, 2017; Thorsten m.fl., 2019). Det innebär att gymnasielärare måste göra egna tolkningar. Skillnaderna i uppfattning leder även till skillnader mellan lärares förväntningar på innehållet i gymnasiearbetet och deras uppfattningar om hur eleverna kan stödjas i sitt skrivande (Magnusson m.fl., 2023; Ohlsson, 2023). Gymnasielärares kollegiala samtal kan bidra till en ökad samsyn kring olika kvalitetsaspekter i gymnasiearbetet (Calissendorff m.fl., 2018). I nästa avsnitt presenteras en modell för kollegialt lärande genom strukturerade kollegiala samtal.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I vår studie av lärares kollegiala lärande står den enskilde lärarens lärande och processer i gruppen i förgrunden, och vi har därför utgått från Desimones (2009) fem kritiska aspekter för framgångsrik kompetensutveckling. Även om det till viss del saknas

forskning om vilka effekter lärares kompetensutveckling har på elevernas kunskapsutveckling, argumenterar Desimone (2009) för att det ändå finns tillräckligt mycket empirisk forskning för att kunna identifiera fem grundläggande aspekter för framgångsrik kompetensutveckling. Dessa fem aspekter, som Desimone lyfter fram som kritiska för att lärares kompetensutveckling ska leda till en förändrad undervisningspraktik, som i sin tur har en positiv påverkan på elevernas kunskapsutveckling, är i) *fokus på innehåll*, ii) *aktivt lärande*, iii) *samstämmighet*, iv) *varaktighet*, och v) *kollektivt engagemang*.

Fokus på innehåll (i) är förmodligen den aspekt som har störst betydelse (Desimone, 2009). Denna aspekt belyser vikten av att varje aktivitet behöver rikta fokus mot ett bestämt ämnesinnehåll och hur eleverna lär sig detta innehåll, samt hur detta fokus bidrar till att öka lärarnas kunskaper och yrkesskicklighet. Genom ett sådant fokus ökar sannolikheten också för att lärarna förändrar sin undervisning för att skapa bättre förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling. Det är också viktigt att skapa förutsättningar för *aktivt lärande* (ii), till exempel genom aktiviteter som observation av särskilt skickliga lärare eller att lärare själva blir observerade, följt av återkoppling och diskussioner, samt granskning och analys av elevarbeten inom de aktuella ämnesområdena (Desimone, 2009; Desimone & Pak, 2017). Därtill behövs även *samstämmighet* (iii) mellan dels kompetensutvecklingens innehåll, mål och aktiviteter, dels lärarnas egen kunskap, kompetens och övertygelser. Aktiviteterna behöver också stämma överens med den kontext där kompetensutvecklingen genomförs, vilken omfattar både elevernas förutsättningar och behov, den vardagliga pedagogiska praktiken, samt styrdokument och policy på nationell och lokal nivå (Desimone, 2009; Desimone & Pak, 2017). Att kompetensutvecklingsinsatser genomförs under längre tid, det vill säga har *varaktighet* (iv), är också betydelsefullt. Desimone (2009) specificerar till och med att minst 20 timmar behöver avsättas och att kompetensutvecklingen bör spridas ut över ett helt läsår. Genom aspekten *kollektivt engagemang* (v) betonas att lärares kompetensutveckling bör genomföras kollektivt. En aktiv kollegial lärandegemenskap kan utvecklas om lärare som till exempel undervisar i samma årskurs eller ämne, eller tillhör samma arbetslag, skapar gemensamma mål, förväntningar, åtaganden och tillit, men också tar ett gemensamt ansvar för elevernas lärande (Desimone & Pak, 2017).

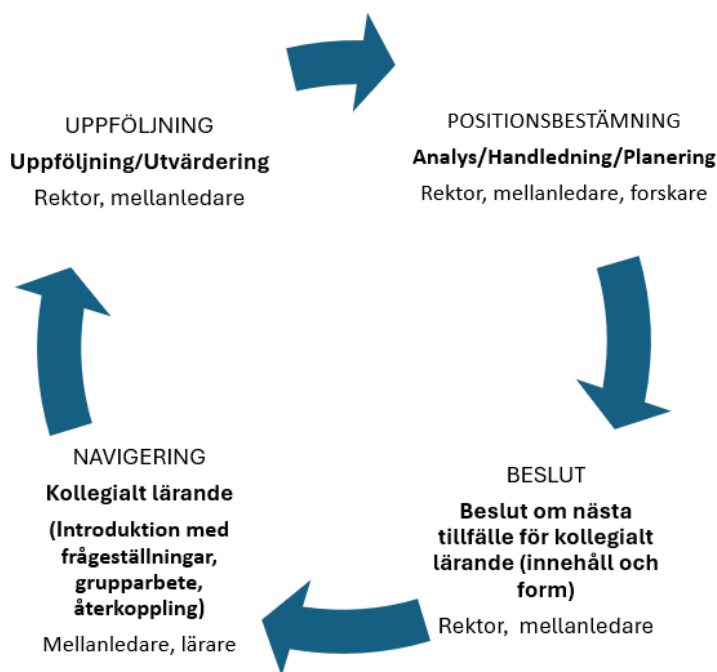
METOD, UPPLÄGG OCH GENOMFÖRANDE

Föreliggande studie behandlar utvecklingen och utvärderingen av ett kollegialt lärande för ett naturvetenskapligt programarbetslag på en gymnasieskola i södra Sverige läsåret 2022/2023. Programarbetslagets 24 lärare har tillsammans med rektorn programmöte en gång i månaden, där kollegialt lärande under den pågående perioden var en återkommande punkt. Ansvar för upplägget av det kollegiala lärandet delades mellan rektorn och en av förstelärarna (mellanledare) i programarbetslaget. Det kollegiala lärandet handlade om elevernas skrivprocess i gymnasiearbetet och lärarna arbetade i grupper där olika ämnen var representerade. Upplägget byggde vidare på föregående läsårs kollegiala lärande, vars syfte var att förbättra elevernas skriftliga kommunikationsförmåga. Detta utvecklingsarbete genomfördes ämnesvis och en slutsats från det

tidigare utvecklingsarbetet var att eleverna behövde stöttning under skrivprocessen i uppsatser och laborationsrapporter.

Den aktuella gymnasieskolan har gemensamma kollegiala projekt som återkommande utvecklingsaktiviteter, baserade på utvärderingar av tidigare insatser och skolans systematiska kvalitetsarbete. Under läsåret 2022/2023 fick rektorn och försteläraren stöd i utformning av och inriktning på det kollegiala lärandet genom regelbunden handledning av två forskare från ett närbeläget universitet. Forskningshandledarna hade matchats med programarbetslagets projekt genom ett kommunalt utvecklingsprojekt. Projektet utgick från kollegialt lärande på vetenskaplig grund, och forskarna bidrog med kompetens inom områdena skolutveckling och elevers skrivutveckling. Handledningsträffarna mellan rektor, försteläraren och forskarna genomfördes under höstterminen en till två gånger i månaden i anslutning till programträffarna, och under vårterminen i samband med olika steg i utvärderingsfasen av projektet. De deltagande lärarna informerades om projektets innehåll och genomförande, samt att de kunde avbryta sitt deltagande i studien om, och när, de ville och att deras identitet inte skulle avslöjas vid presentationer (jfr Vetenskapsrådet, 2024).

I figur 1 nedan åskådliggörs rektorns, förstelärarens, lärarnas och forskarnas roll i det kollegiala lärandets utveckling. Modellen omfattar aspekter som ligger till grund för framgångsrik skolutveckling: *positionsbestämning*, *navigering* och *uppföljning* (Håkansson & Sundberg, 2016). Upplägg och planering av det kollegiala lärandet byggde på handledningssamtal och utfall från föregående programmöte. I vår studie har modellen utökats med ytterligare en aspekt: *beslut* som illustrerar hur försteläraren och rektorn, utifrån en analys av föregående möte, tog beslut om nästkommande mötes upplägg. Upplägget upprepades under processen och modellen illustreras därför som en cyklisk process.



Figur 1: Modell för skolutveckling, efter Håkansson och Sundberg (2016)

Studien är explorativ avseende lärares syn på kollegialt lärande, och utvärderande avseende den enskilda lärarens lärdomar och gruppens gemensamma förståelse. Datagenereringen är därför uppdelad i två delar. I den första delen genererades empirin – enkätsvar, lärargruppernas anteckningar och förstelärarens mötesanteckningar – under det kollegiala lärandets gång. Under den andra delen genererades empirin – enkätsvar och fokusgruppsintervju – under en utvärderingsfas av det kollegiala lärandet. Enkäter användes både inför det kollegiala lärandet och vid utvärderingen. Valet av enkät grundar sig i metodens fördel att snabbt erhålla en överblick över flera individers åsikter (Bryman, 2018; Robson, 2011). De gemensamma skriftliga anteckningarna från respektive lärargrupp under den pågående processen gav insyn i lärarnas diskussioner, såväl vad gäller diskussionsområden som uppfattningar, men de var relativt komprimerade. Fördelen med att använda lärarnas gruppanteckningar var att gruppen gemensamt stod bakom de formuleringar som lämnades vidare i processen. För att överbygga eventuella mellanrum mellan innehållet i samtalen och de skriftliga anteckningarna avslutades studien med en fokusgruppsintervju. Fokusgruppsintervjuer, som visat sig fungera bra i just explorativa studier, gav lärarna möjlighet att utveckla eventuella kortfattade resonemang och användes för att följa upp nyanser i svaren (jfr Wibeck, 2010).

Empiriskt underlag – del I

Empirin från det kollegiala lärandets utveckling genererades under fyra programarbetslagsträffar, totalt åtta timmar, och utgörs av lärarnas enkätsvar och gruppanteckningar, samt förstelärarens mötesanteckningar (se tabell 2). Vid första mötet (möte 1) fick lärarna läsa ett gymnasiearbete i astronomi och svara på enkätfrågor (enkät 1) kopplade till hur de uppfattade språk, innehåll och upplägg. Gymnasiearbetet som ligger till grund för lärarnas diskussioner valdes eftersom det uppnådde ett godkänt betyg och därmed uppfyller grundläggande kriterier, samtidigt som det bedöms ha utvecklingspotential bland annat sett till den språkliga utformningen. Den elev som hade författat gymnasiearbetet hade godkänt att uppsatsen användes som utgångspunkt i lärarnas kollegiala lärande. Inför de efterföljande mötena (möte 2, 3 och 4) fick lärarna läsa bestämda kapitel i samma gymnasiearbete. Lärarna delades in i fem grupper så att så många olika skolämnen som möjligt representerades och gruppindelningen behölls under samtliga möten (se tabell 1).

Tabell 1. Fördelning av lärargrupperna.

Grupp A	Grupp B	Grupp C	Grupp D	Grupp E
5 lärare	5 lärare	5 lärare	5 lärare	4 lärare

Vid möte 2, 3 och 4 fick lärarna gruppvis diskutera och skriftligt besvara frågor kopplade till bestämda kapitel i gymnasiearbetet (se tabell 2).

Tabell 2. Mötenas upplägg, innehåll och diskussionsfrågor

Möte	1	2	3	4
Innehåll	Läsa igenom ett gymnasiearbete. Svara på enkät	Läsa inlednings- och bakgrundskapitel. Gruppdiskussioner	Läsa metod- och resultatkapitel. Gruppdiskussioner	Läsa diskussionskapitlet. Gruppdiskussioner
Frågor och instruktioner	Vad lägger du märke till när du läser texten? Vad uppfattar du är bra i det utdelade gymnasiearbetet? (utveckla dina svar) Vad skulle du vilja ändra på i det utdelade gymnasiearbetet? (utveckla dina svar) Vad behöver eleven hjälp med för att utveckla sitt gymnasiearbete?	Hur kan vi få elever att skriva tydligare övergångar? Dels mellan olika stycken, dels mellan olika delar av arbetet.	Vad menar vi med förtydliga? Hur kan vi få elever att skriva tydligare övergångar mellan olika delar av arbetet?	Hur kan vi som lärare använda oss av precision i vår feedback? Hur lär vi elever att använda frågor med precision? Ge ett exempel från uppsatsen på hur man kan använda feedback med precision (ge feedback i texten och ta en skärmdump)

Efter varje möte genomförde försteläraren föranalyser på gruppernas svar, med syftet att utarbeta nya diskussionsfrågor till nästkommande möte (uppföljning, se figur 1). Föranalyserna och diskussionsfrågorna bearbetades under handledningsträffarna mellan rektor, förstelärare och forskare (positionsbestämning). Möte 2, 3 och 4 inleddes genom att försteläraren presenterade korta sammanfattningar av föranalyserna för lärarna. Syftet med sammanfattningarna var att belysa det kollegiala arbetets utveckling för lärarna och för att ge dem möjlighet att ge respons på innehållet i det kollegiala lärandet. Lärarnas respons på föranalysen användes som vägledning i den fortsatta planeringen av det kollegiala lärandet (uppföljning, positionsbesämning och beslut).

Empiriskt underlag – del II

Den utvärderande delen av studien bygger på en enkät och en fokusgruppsintervju. Efter att den kollegiala fasen, möte 1-4, avslutats skickades en enkät ut till lärarna (enkät 2) med frågor om uppfattade förändringar i kunskap om handledning och i handledarroll, om önskemål om ökad kunskap inom något område eller övriga synpunkter på det genomförda utvecklingsarbetet. Resultaten från enkät 2 användes därefter för att utarbeta frågor till en fokusgruppsintervju. Frågorna behandlade uppfattningar som framkommit vid gruppdiskussioner om gymnasiearbetets struktur, lärares feedback, bedömningskriterier/-krav och vad som kunde vara utmaningar för eleverna i skrivandet. I fokusgruppsintervjun fick lärarna även frågor om innehållet i det aktuella utvecklingsarbetet, dess omfång och varaktighet, om det egna deltagandet, om kopplingar mellan utvecklingsarbetet, egen praktik och skolans praktik, samt om hur

gruppens arbete hade fungerat. Det gavs även utrymme för lärare att kommentera övrigt som de ansåg vara relevant. Fokusgruppsintervjun genomfördes som en semistrukturerad intervju (Kvale m.fl., 2009) och sex (6) lärare (se tabell 3) deltog frivilligt.

Tabell 3. Deltagande lärare i fokusgruppsintervjun.

Lärare	Ämne
Anna	Svenska, religion
Björn	Kemi, biologi
Cissi	Svenska, franska
Dennis	Kemi, biologi
Erik	Matematik, fysik
Filippa	Svenska, engelska

Fokusgruppsintervjun, som varade i en timme, spelades in och transkriberades. Därefter analyserades intervjun. Syftet med den utvärderande fokusgruppsintervjun var att följa upp och validera (jfr Robson, 2011) teman som framkom under höstens arbete och lärarnas uppfattning om det kollegiala lärandets upplägg. De frågor som syftade till att utvärdera lärarnas uppfattning kring det kollegiala lärandet är kopplade till Desimones (2009) aspekter för framgångsrik fortbildning av lärare.

GENOMFÖRANDE AV ANALYS

Enligt Desimone (2009) är den viktigaste aspekten av lärares fortbildning fokus på *innehåll* (i). Innehållet i den här aktuella studien utgörs av elevers skrivprocess i gymnasiearbetet, och hur lärare kan stötta eleverna i skrivprocessen. Denna aspekt användes för att studera hur lärarna under det kollegiala lärandet hanterade innehållet i det kollegiala lärandet och hur innehållet ändrades under projektets gång, samt hur lärarna i fokusgruppsintervjun hanterade dilemman kopplade till det kollegiala lärandets innehåll. Hur effektiv en fortbildning är beror på i vilken utsträckning lärarna görs *aktiva i sitt lärande* (ii). I den här studien blev lärarna aktiva i sitt lärande genom att de olika lärargrupperna fick granska ett konkret elevarbete och sedan resonera kring frågor om gymnasiearbetet. I fokusgruppsintervjun belystes det aktiva lärandet genom lärarnas konkreta lärdomar från utvecklingsarbetet. Aspekten *samstämmighet* (iii) innebär hur förenlig fortbildningen är med lärarens uppfattningar, kunskap, samt med praxis och styrdokument. Lärarnas samtalsområden analyserades utifrån likheter och skillnader i samstämmighet mellan deras uppfattningar i både gruppdiskussionerna och fokusgruppsintervjun. För att en fortbildning ska hinna ge effekt i lärarens praktik krävs en *varaktighet* (iv), med vilket Desimone menar att fortbildningen ska pågå under tillräckligt lång tid. Denna aspekt innebär också att lärare måste ges tillräcklig tid för att hinna med arbetsuppgifterna. Utifrån Desimones definition bör ett kollegialt lärande minst sträcka sig över en termin och omfatta minst 20 timmar. I den här aktuella studien togs hänsyn till denna aspekt genom att empiri genererades under en termin och vid åter-

kommande programarbetslagsträffar. I analysen belyses lärarnas beskrivningar av den avsatta tiden för det kollegiala lärandet. Den femte aspekten *kollektivt engagemang* (v) synliggörs genom hur lärarna som grupp involverades i fortbildningen, samt genom samtal och samspel mellan lärargrupper. Lärarsamtalen återges i citat och samspelet mellan lärarna avspeglas i gruppanteckningarna. Ytterligare en aspekt av samspel är hur lärarna tar sig an arbetsfrågorna och besvarar dem.

Metoddiskussion

Ett bakomliggande syfte med denna studie var att följa upp effekterna av ett kollegialt lärande på lärarnivå. Därför valdes Desimones faktorer för framgångsrik fortbildning som analysverktyg. Datainsamlingen har haft en uppföljande karaktär under det kollegiala lärandets process, och utvärderande vid projektets slut. För att få en djupare förståelse för effekterna av det kollegiala lärandet i denna studie, så återges en detaljerad beskrivning av genomförande och upplägg, vilket synliggör faktorer och processer som ligger till grund för det kollegiala lärandet. Studiens inriktning har medfört att effekterna av det kollegiala lärandet på elevnivå saknas. Däremot har studiens upplägg gett en bredd av lärares åsikter, både enskilt och i grupp.

I alla metoder för datagenerering finns en risk att resultaten inte avspeglar personens eller gruppens åsikter (Robson, 2011). För skriftligt underlag tillkommer att svaren kan bli kortfattade och sakna nyanser (Wibeck, 2010). För att överbrygga och ge lärare möjlighet att utveckla eventuella kortfattade resonemang avslutades studien med en fokusgruppsintervju. En annan eventuell nackdel med skriftliga frågor, såsom i enkäter, kan vara att de missförstås (Bryman, 2018; Trost, 2001). Det nära samarbetet mellan försteläraren och övriga lärare inom ramen för det aktuella projektet, samt uppföljningar – föranalyser – av innehållet bör ha minskat risken för att deltagande lärare inte förstod frågorna. Fördelen med att använda lärarnas gruppanteckningar är att gruppen gemensamt står bakom de formuleringar som lämnas vidare i processen. Det innebär även att det som lämnas in är både diskuterat och förankrat i gruppen, men det kan naturligtvis finnas en risk att den som för anteckningar har kunnat påverka innehållet. För att säkerställa tolkningen av resultaten från enkätsvar, gruppanteckningar och intervjuer fick de deltagande lärarna därför ta del av och kommentera sammanfattningar av resultaten under processen. För att validera resultaten från enkätsvaren och gruppanteckningarna följdes även uppkomna teman upp under fokusgruppsintervjuerna.

En möjlig brist som kan ha påverkat resultaten i studien är att faktorn varaktighet inte uppfylls i och med att endast 8 mötestimmar ägnades åt det kollegiala lärandet. Däremot har programarbetslagets kollegiala lärande läsåret innan studiens genomförande varit grundat i elevers skriftliga färdigheter. Sett ur detta perspektiv uppfylls faktorn varaktighet gällande fokus på elevers skriftliga färdigheter. Däremot uppfylls inte varaktighet med fokus på lärares handledningsprocess.

RESULTAT OCH ANALYS

Analysen belyser Desimones aspekter för kompetensutveckling genom lärarnas uppfattningar och lärdomar, och hur de arbetsfrågor som lärarna fick besvara under pro-

gramträffarna har vuxit fram under projektets gång. Eftersom resultat och analys har haft direkt påverkan på genomförandet presenteras de tillsammans.

Samstämmighet

Aspekten *samstämmighet* används för att belysa kopplingen mellan det kollegiala lärandet och lärarnas kunskap och uppfattningar. Vid möte 1 fick lärarna enskilt läsa ett gymnasiearbete och svara på enkätfrågor (se tabell 2). Bland annat undersöktes vilka faktorer lärarna uppfattar som positiva i det utdelade gymnasiearbetet. Lärarna kommenterade främst att uppsatsen hade en given struktur, att elevens språk i stora drag var lätt att förstå och att frågeställningarna besvaras. Det lärarna skulle vilja ändra på handlade om förbättring av struktur, språk och innehåll. En lärare kommenterar exempelvis textbindning:

Att det är väldigt många begrepp som kräver förklaringar som i sin tur leder till ganska korta meningar och till viss del påverkar flytet i texten. Några sektioner känns som att läsa en punktlista. Språket blir lite ledigare i andra sektioner och då blir det även lättare att följa för läsaren. (Enkät 1, Lärare 2)

Även om flera lärare har en positiv uppfattning om uppsatsens struktur, så nämner några lärare att strukturen och kopplingen mellan uppsatsens olika delar behöver bearbetas. För att tillgodose graden av samstämmighet i det fortsatta kollegiala lärandet utformades en arbetsfråga om uppsatsens struktur (tydligare övergångar) inför nästkommande möte (se avsnittet *Aktivt lärande*).

Under fokusgruppsintervjun framkommer flera uttalanden som tyder på att det kollegiala lärandet har lett till en ökad *samstämmighet* bland lärarna. Detta synliggörs när lärarna diskuterar återkoppling och språkliga begrepp. Flera av lärarna uttrycker att de som grupp har kommit närmare ett gemensamt språk. Anna säger:

Alltså rent kollegialt så är det väl en styrka med att ha ett sådant här arbetsområde eller utvecklingsarbete. Vi får ett gemensamt språk, så att eleverna kanske kan känna igen när vi pratar om sambandsord. Då ringer det klockor ifrån svenskundervisningen och engelskundervisningen.

Det framkommer också exempel på hur det kollegiala lärandet har synliggjort skillnader i *samstämmighet* mellan lärarna. Exempelvis återger Anna att gruppdiskussionerna har gett henne en ökad insyn om hur lärare i olika ämnen instruerar sina elever att använda metatexter eller inte.

Aktivt lärande

Aspekten *aktivt lärande* illustreras genom att lärarna granskade en elevuppsats och svarade på frågor i grupp, och genom att de ombads att ge konkreta tips på utformning av skriftlig återkoppling (se även figur 4). Vid möte 2 läste lärarna gymnasiearbetets två inledande kapitel, inledning och bakgrund, och besvarade frågan om hur de kan få elever att skriva tydligare övergångar, mellan både stycken och olika delar av arbetet. Lärarnas förslag var bland annat att eleven behöver leda läsaren genom inledningskapitlet fram till frågeställningen, förklara begrepp som är nödvändiga för läsaren ska förstå frågeställningen (grupp D) och placera bakgrundskapitlet före frågeställningarna, så att läsaren får en förförståelse för frågeställningarna (grupp B). Andra förslag är

att lärare kan ge stöd genom att lyfta fram goda exempel på övergångar i elevens text eller göra färgmarkeringar i elevtexten som illustrerar hur eleven börjar ett nytt stycke med en formulering eller begrepp, och som förekommer i ett tidigare stycke (grupp E), se figur 2 nedan.

“[...] så stor som solen (Lagerkvist & Olofsson, 2003). Om moderstjärnan däremot har en större massa än chandrasekhar massan, exploderar stjärnan som en supernova. Järnjonerna ökar tyngden hos kärnan vilket leder till kärnan kollapsar under dess egen gravitation (Lagerkvist & Olofsson, 2003).

En supernovaexplosion har i sin tur två möjliga restprodukter: en neutronstjärna eller ett svart hål. En neutronstjärna består av neutrondegenererad materia, närmare bestämt protoner och elektroner som smält samman till neutroner under påverkan av starka gravitationskrafter (Illustrerad Vetenskap, 2009).

Ett svart hål definieras som ett område i rymden vars gravitationskraft är så stark att ljus inte kan passera genom det. Den starka gravitationskraften beror på att massan har pressats samman till en liten area, vilket ökar densiteten hos stjärnan [...]” (hämtat från s. 4)

Figur 2: Exempel på hur en av lärarna i grupp E belyser kopplingen och övergångar mellan olika stycken. I detta exempel ges kopplingarna mellan styckena med färgmarkeringar i texten, genom att ett stycke inleds med ett begrepp som nämns i föregående stycke.

Det *aktiva lärandet* kommer även till uttryck när lärarna lyfter fram lärdomar som det kollegiala lärandet har lett till. Under fokusgruppsintervjun beskriver alla lärarna olika lärdomar som kan relateras till deras undervisningsämnen. Lärare som undervisar i naturvetenskapliga ämnen beskriver hur de har fått nya insikter i hur de kan handleda elever i skrivprocessen. Exempelvis beskriver Björn att det kollegiala lärandet har gjort att han har börjat använda skriftliga motfrågor i sin återkoppling på elevernas laborationsrapporter:

Jag började ganska omgående med att ställa motfrågor till eleverna då de får feedback i labbrapporter ... /---/ “Konkretisera det här” till exempel.

Lärare som undervisar i språk uttrycker lärdomar som relateras till en större insyn i elevernas arbetsprocess under gymnasiearbetet. Anna och Filippa, som båda undervisar i svenska, beskriver hur utvecklingsarbetet har gjort det lättare för dem att dra paralleller mellan utredande texter i svenskämnet och laborationsrapporter i naturvetenskap. Anna beskriver en lärdom så här:

Jag tänker som språklärare att kunna knyta an till labbrapporter, alltså utredande texter. Att ha en frågeställning som vi jobbar med i svenskan, till exempel, att de får en frågeställning som de ska utreda med hjälp av källor för att besvara. Det bygger man sedan vidare på i svenska 3.

Fokus på innehåll

Aspekten *innehåll* i det kollegiala lärandet avspeglas i mötenas upplägg och i hur lärarna hanterade mötesuppgifterna. I fokusgruppsintervjun diskuterades *innehållet* i den egna undervisningen och hur lärarna hanterar dilemman som synliggörs av det kollegiala lärandet. Kopplat till syftet att utveckla lärares kunskap om elevers skrivprocess i gymnasiearbetet grundades det kollegiala lärandet i olika typer av *innehåll* relaterat till detta, exempelvis hur lärare kan få elever att förbättra övergångar mellan olika delar av uppsatser och förstå skriftlig återkoppling. Vid möte 3 vinklades *innehållet* mot åter-

koppling i handledningsprocessen om kommentarer till elevtexter som behöver bearbetas. Lärarna fick gruppvis svara på vad de menar med ”förtydliga” och hur elever kan stöttas i att skriva tydligare övergångar.

I gruppanteckningarna framträder tre områden kopplat till förtydliganden: *språk*, *struktur* och *inhåll*. Inom området språk innebär förtydliganden hur läsningen kan underlättas genom fler sambandsord och läsarleddsagning, men också genom att eleven förklarar förkortningar som används. Inom området struktur relateras förtydliganden till att eleven både behöver ge en tydligare koppling mellan bakgrunds- och metodkapitlet, och skilja på innehållet i dessa kapitel. Grupp B beskriver hur lärarna anser att kopplingen mellan frågeställning och metod- och resultatkapitlet behöver förtydligas:

Syftet om hur svarta hål bildas och utvecklas visas i den andra frågeställningen, men skribenten återknyter inte tillräckligt tydligt till syftet (om svarta hål) i metoddelen och resultatet. Således bristfälliga kopplingar mellan syfte, frågeställning och metod för fråga 2. Däremot tydlig koppling mellan första frågeställningen och metod och resultat.

Det kollegiala lärandets upplägg och innehåll styrdes av handledningsträffarnas diskussioner och analys, där analysen av ett möte påverkade upplägg och innehåll i efterföljande möten. Att ett nytt möte byggde vidare på föregående möte kan vara en förklaring till att fokus för det kollegiala lärandet under projektets gång har utvecklats från fokus på elevers skrivande till lärarnas roll och deras kommunikation med eleverna i handledningsprocessen.

Kollektivt engagemang

Utgångspunkten för det kollegiala lärandet i denna studie bygger på ett *kollektivt engagemang* genom lärarnas engagemang i gruppdiskussioner och anteckningar i delade dokument. Det *kollektiva engagemanget* som tema avspeglas i samtalen och samarbetet mellan lärarna, och även i hur lärargrupperna beskriver att de hanterar dilemman i handledningssituationen.

Vid möte 4 diskuterade lärarna hur de skulle kunna öka precisionen i sin skriftliga återkoppling i elevernas skrivprocess. Lärarna uppmanades att ge exempel på autentisk återkoppling genom skriftliga kommentarer i det utdelade gymnasiearbetet. I detta sammanhang poängterades också att precisionen kunde gälla såväl språkliga frågor som innehållsfrågor. Lärarna i grupp D svarar bland annat att precisionen kan öka om lärare ställer tydliga motfrågor till eleven i texten i stället för att kommentera med enstaka ord, såsom i exemplet nedan:

Ställer tydliga frågor till texten istället för enstaka ord, Ex. ”förtydliga”, ”förklara” bör undvikas till förmån för ”förklara vad du menar med det här stycket/ordet/meningen/begreppet”.

Flera av lärargrupperna svarar även att lärare kan kommentera detaljer i elevens text, till exempel användning vissa ord och källhänvisningar. Det kollektiva engagemanget i grupp A synliggörs genom att gruppen ger ett konkret förslag i elevuppsatsen på hur texten kan utvecklas (se figur 3 nedan).

s på en kropp som rör sig genom ett v vätskan till skillnad från annat tryck et orsakar en dragkraft som utövas på a och cirkulära banor, tenderar galaxer excentricitet. De radiogalaxer som uvudsakligen i mycket radiella banor på att de böjs när deras banor tar dem nråden (Garon, 2019).	Detta stycke verkar bestå av fakta och det är inte en diskussion av dina resultat. Du behöver också se över dina övergångar mellan dina olika stycken. Du behöver, precis som du gjort från nästa sida, arbeta med kärnmeningar för varje stycke. För läsaren är det just nu svårt att läsa texten då det saknas läsarledsagning i form av sambandsord.
--	--

Figur 3: Exempel på hur en lärare (grupp A) uppmärksammar eleven på detaljer i texten och ger förslag på hur omformulering. I anteckningarna har grupp A bifogat ovanstående skärmdump.

Under fokusgruppsintervjun framkom att det kollegiala lärandet har gjort att lärarna har kommit närmare ett gemensamt språk (se även avsnittet *Samstämmighet*). I detta avseende avspeglas det kollektiva engagemanget i en diskussion kring problematiken mellan struktur och röd tråd i elevernas texter:

Någonting, en tydlig mening om vad som kommer längre ner i stycket och så, det pratade vi om. (Cissi)

Jag kommer ihåg att vi pratade om att idéerna inte riktigt var sorterade. Ja, precis att det kunde komma en idé här och så gick du över till nästa idé. Så kommer man tillbaka till den förra idén och så vidare. Det var inte sorterat helt enkelt. (Filippa)

Och har man en röd tråd som man egentligen, men man [eleverna] hoppar lite grann fram tillbaka. Det är sådant som är en av utmaningarna när man håller på, att få ordning på den biten. (Erik)

Varaktighet

Aspekten *varaktighet* synliggörs genom lärarnas beskrivning av avsatt tid för det kollegiala lärandet och i vilken utsträckning de hann genomföra arbetsuppgifterna. I studien sträcker sig det kollegiala lärandet över en termin, men omfattar endast cirka åtta timmars mötestid. Detta innebär att grundförutsättningen för *varaktighet* enligt Desimones definition, inte uppfylls. Den uppfattningen framkommer även i enkät 2:

Upplever inte att det är tillräckligt för att jag ska kunna dra nytta av det. Blir endast en punktinsats som försvinner i mängden av övriga arbetsuppgifter/utvecklingsarbeten. Det är ingen kritik mot just detta utvecklingsarbete utan att det helt enkelt pågår för mycket annat samtidigt. (Enkät 2, lärare 9)

I motsats till enkätsvaret ovan anser flera av lärarna i fokusgruppsintervjun att den avsatta tiden för utvecklingsarbetet har varit tillräcklig, vilket kan förklaras med det föregående läsårets inriktning mot elevernas skriftliga kommunikationsförmåga. Filippa upplever att längden på utvecklingsarbetet har varit tillräcklig, men önskar samtidigt kontinuitet i det kollegiala lärandet:

Filippa: Jag tycker också att det har varit lagom.../---/ Sen är det väl kontinuiteten kanske som ... om man vill ha ett genomslag.
Intervjuare: Skulle det varit längre till och med?
Filippa: Nej, men man kanske återkommer till det och följer upp det.

En förklaring till skillnaden i lärarnas syn på det kollegiala lärandets *varaktighet* med avseende på elevers skrivprocess kan vara skillnaden i lärares kompetens att bedöma skriftliga uppsatser. Lärare i till exempel språk har en större vana att stötta elevers skriftliga process i uppsatsskrivning, jämfört med lärare i naturvetenskapliga ämnen.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Lärarna som deltagit i föreliggande studie har, liksom lärare i tidigare studier, uppfattningen att struktur på olika nivåer är en viktig (kvalitets)aspekt i gymnasiearbetet. De lyfter även den språkliga utformningen i sina diskussioner, vilket stämmer överens med tidigare studier (jfr Calissendorff & Ståhle, 2021). En aspekt som diskuterats av lärare i tidigare undersökningar (jfr Svärde Åberg m.fl., 2018) men som inte uppkommer i denna studie är vetenskaplighet. Området har även setts som kritiskt i Skolinspektionens (2015) kvalitetsgranskning av gymnasiearbeten. En förklaring till att det saknas en diskussion om vetenskaplighet i föreliggande studie kan vara att det gymnasiearbete som låg till grund för lärarnas diskussioner uppfyller kriteriet för vetenskaplighet, exempelvis sett till språk och innehåll. En annan förklaring kan vara att fokus i föreliggande studie gällde allmänna språkliga drag eftersom studiens upplägg följde det som lärarna lyfte fram i sina gruppdiskussioner. Diskussionerna i grupperna handlade inte om övergripande resonemang om exempelvis objektivitet och vetenskaplighet, utan i stället ofta om konkreta språkliga bearbetningsåtgärder, såsom att utveckla innehållet med fler förklaringar (kopplat till begrepp), öka antalet textbindningsmarkörer (övergångar) och diskutera i stället för att beskriva (fakta).

En slutsats som de deltagande lärarna själva drar, är att deras utformning av skriftliga kommentarer till elevernas texter är centrala för handledningsprocessen. Utvecklade kommentarer till gymnasiearbeten tydliggör lärares utgångspunkt både för dem själva och för eleverna. När lärare skriver utvecklade kommentarer som knyts närmare den aktuella elevtexten, såsom frågor eller tydligt utpekade exempel i stället för vaga uppmaningar som ”utveckla” eller ”förklara”, får elever stöd i att utveckla både sitt eget tänkande och sin förståelse för hur den skriftliga formen kan påverka hur texten uppfattas och tolkas. Att undervisningspraktiken har påverkats kan antas ha en indirekt påverkan på elevers skrivprocess, genom en ökad tydlighet, minskad stress, bättre förutsättningar att klara gymnasiearbetet och förberedelser för fortsatta studier.

Analysen visar att lärarna utgår från olika föreställningar och antaganden när de beskriver sin handledning och elevers skrivprocess. Ett gemensamt språk är inte alltid möjligt att uppnå i kollegiala samtal. Det beror bland annat på att skilda ämnen inte enbart behandlar olika innehåll utan även delvis olika teoretiska perspektiv, och att lärare har olika pedagogiska erfarenheter och utgångspunkter. Däremot är det möjligt att inom ett kollegium medvetandegöra och reflektera kring olika, och möjliga, perspektiv och utgångspunkter för gymnasiearbetet. Genom att lärare får möjlighet att diskutera både sitt eget och andras sätt att resonera kring gymnasiearbetet och handledning, kan deras kunskaper utvecklas och dessutom spridas över ämnesgränser. En ökad *gemensam förståelse* för handledningsprocessen både underlättar och är ett resultat av det kollegiala lärandet. Resultaten från studien visar att en samsyn kring hur handledning ska utformas och genomföras inte är nödvändig för ett fungerande kollegialt

samarbete. Snarare kan en vidgad syn, i denna studie en ökad *gemensam förståelse* om skilda perspektiv på skrivprocess och handledning, leda till både ett mer gynnsamt kollegialt klimat och självinitierade förändringar i enskilda lärares handledning.

Interpersonella relationer och professionellt förtroende (Jederlund, 2019) avspeglar gruppdynamiken under ett kollegialt lärande, men också kontextuella aspekter av skolans värld. Lärarna i denna studie uttrycker att de har erhållit lärdomar från sina kollegor, vilket i sin tur bygger på att lärarna känner *kollektiv tillit* och *kollegial tillit*. Lärdomarna kan även förklaras med att lärarna upplever en *processstillit*, som kan kopplas till organisationen av det kollegiala lärandet som återges i figur 1 och i vilken utsträckning rektorn har skapat gynnsamma förutsättningar i den kontext som det kollegiala lärandet äger rum. Faktorn *varaktighet* är ett ytterligare exempel på kontextberoende, genom att lärarna har olika uppfattningar om den avsatta tiden. Samtidigt framkommer tecken på att varaktigheten för ett kollegialt lärande påverkas negativt av tidsbrist och konkurrens av en ständig ström av insatser i skolans värld. För att lärdomar från ett kollegialt lärande ska bli en bestående behövs en skola utvecklas som ett kollektiv och på en övergripande nivå (Österholm m.fl., 2016), till exempel genom mer långsiktiga satsningar på kollegialt lärande.

Ett bakomliggande syfte med denna studie var att följa upp effekterna av ett kollegialt lärande. Ett rimligt antagande är att effekterna från det kollegiala lärandet är kopplade till de processer som uppstår, vilket leder till ett behov av att belysa kopplingen mellan effekter och processer. En process som åskådliggörs är hur inriktningen på det kollegiala lärandet ändrades under resans gång, från elevers skrivande till lärares kommunikation med elever under skrivprocessen. Denna process belyser den bakomliggande planeringen av det kollegiala lärandet och samarbetet mellan försteläraren, rektorn och forskarna. Analysen visar att det kollegiala lärandet i denna studie ger upphov till olika lärdomar hos lärarna: ny kunskap för den enskilda läraren, och en gemensam förståelse för handledningsprocessen. De lärdomar som enskilda lärare beskriver hänger ihop med vilket ämne som läraren undervisar i. Med utgångspunkt i gruppssammansättningarna för denna studie, visar analysen hur ämneskompetens och praxis i ett ämne blir till lärdomar för en lärare som undervisar i ett annat ämne, och belyser samtidigt en process om hur kunskap sprider sig i en lärargrupp. I detta fall är gruppens sammansättning av lärare med olika ämneskompetens en viktig faktor. En spridning av lärarnas ämneskompetens kan vara en förklaring till att flera av lärarna ger uttryck för en ökad insyn, utan att nödvändigtvis ha samsyn om hur en uppsats ska struktureras och utformas språkligt.

SLUTDISKUSSION

Resultaten från studien tyder på att lärarna värderar strukturen i ett gymnasiearbete högt, och att det uppfattas som svårt att lära elever att skriva tydliga övergångar. Lärarna beskriver att det kollegiala lärandet har gett dem både konkreta tips i handledningssituationen och synliggjort skillnader i perspektiv mellan lärare i olika ämnen. Även om omfattningen för det kollegiala lärandet har varit begränsad, så uppfattar flera lärare att de har kommit närmare ett "gemensamt språk" i handledningen av elevernas skrivprocess. Studien ger även en djupare förståelse för Desimones (2009)

aspekter för framgångsrik lärarfortbildning och är ett exempel på hur ett kollegialt lärande kan vila på vetenskaplig grund. Resultaten ger en ökad insikt i processer som kan uppstå i ett kollegialt lärande, insikter som kan användas för att skapa förutsättningar som stärker det kollegiala lärandet.

REFERENSER

- Björnhammer, Sebastian, Andrée, Maria, Nordling, Johan, Dudas, Cecilia, Freerks, Per, Jahdadic, Sofija, Lundström, Johanna, Lavett Lagerström, Malin, da Luz, Johanna, Planting-Bergloo, Sara, Puck, Sara, Reimark, Josefin, Wennerström, Per, Westman Fredrik & Wiblom, Jonna (2020). Vad kan elever som kan formulera naturvetenskapligt undersökningsbara frågor?. *Forskning om undervisning och lärande*, 8(1), 81-104. <https://doi.org/10.61998/forskul.v8i1.27217>
- Bergmark, Ulrika (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Blossing, Ulf (2021). Förbättringskapacitet som funktionalistisk strukturerings eller en professionellt lärande gemenskapskultur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(1), 70-93. <https://doi.org/10.15626/pfs26.01.04>
- Blossing, Ulf & Wennergren, Ann-Christine (2019). *Kollegialt lärande. Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Brante, Eva W. & Stang Lund, Elisabet (2017). Undervisning i en sammansatt textvärld. En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritisk läsning och kritisk värdering av källinformation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.671>
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Calissendorff, Maria & Ståhle, Ylva (2021). Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 50-67. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i1.11227>
- Carlbaum, Sara, Hanberger, Anders, Andersson, Eva, Roe, Astrid, Tengberg, Michael & Kärnebro, Katarina (2019). *Utvärdering av Läslyftet. Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer*. Umeå universitet.
- Clarke, David & Hollingsworth, Hilary (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Desimone, Laura M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, Laura M. (2023). Rethinking teacher PD: a focus on how to improve student learning. *Professional Development in Education*, 49(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2162746>
- Desimone, Laura M. & Pak, Katie (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>

- Eriksson, Inger (2018). Lärares medverkan i praktisknära forskning. Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 27–40.
- Fägrell, Jack (2020). Projekt utan lärande? Gymnasiearbetets legitimeringar enligt gymnasieskolans centrala dokument. I M. Johansson, B.-G. Martinsson & S. Parmenius-Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-168486>
- Fägrell, Jack (2026). *Vetenskaplighet och vetenskapligt skrivande i gymnasieskolan: Gymnasiearbetet på två högskoleförberedande gymnasieprogram* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-578215>
- Grimm, Frida (2023). *Ledarskap för lärares lärande: förstelärare som lärarledare*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-207829>
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. Studentlitteratur.
- Harris, Alma (2018). *Distribuerat ledarskap. Perspektiv, förutsättningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Jacobsson, Andreas & Laurell, Michael (2020). "Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör". En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 14(1), 7-26.
- Jansen, Ellen P.W.A. & van der Meer, Jacques (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher* 39, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>
- Jederlund, Ulf (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 7-34. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.01>
- Kirsten, Nils & Carlbaum, Sara (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1). <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Kirsten, Nils, Lindvall, Jannika, Ryve, Andreas & Gustafsson, Jan-Eric (2023). How effective is the professional development in which teachers typically participate? Quasi-experimental analyses of effects on student achievement based on TIMSS 2003–2019. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104242>.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, & Torhell, Sven Erik (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Leithwood, Kenneth, Harris, Alma & Hopkins, David (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liljenberg, Mette (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(1), 152–170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- Lindvall, Jannika, Kirsten, Nils, Ryve, Andreas, & Gustafsson, Jan-Eric (2025). A critical review and meta-analysis of studies investigating the effects of the professional

- development teachers typically receive. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101482. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101482>
- Lunde, Torodd, Rundgren, Carl-Johan & Chang Rundgren, Shu-Nu (2015). När läroplan och tradition möts – hur högstadielärare bemöter yttre förväntningar på undersökande arbete i naturämnesundervisningen. *Nordic Studies in Science Education*, 11(1), 88–101. <https://doi.org/10.5617/nordina.783>
- Magnusson, Jenny, Olsson, Annie & Möllerud, Ewa (2023). Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 6–29. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18412>
- Ohlsson, Ann (2023). *Får man synas i texten? En fallstudie om hur gymnasieelever skapar mening om vetenskaplig text*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-214910>
- Planting-Bergloo, Sara, Andrée, Maria, Reimark, Josefin, Henriksson, Emma, Björnhammer, Sebastian, Dudas, Cecilia, Freerks, Per-Olof, Jahdadic, Sofija, Lavett Lagerström, Malin, Lundström, Johanna, da Luz, Johanna, Nordling, Johanna, Puck, Sara, Wennerström, Per, Westman, Fredrik & Wiblom, Jonna (2021). Att utveckla elevers förmåga att formulera undersökningsbara frågor i naturvetenskap. Mangling av en didaktisk modell. *LUMAT*, 9(1), 774–803. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1572>
- Porter, Andrew & Polikoff, Morgan (2012). Measuring Academic Readiness for College. *Educational Policy* 26, 394–417. <https://doi.org/10.1177/0895904811400410>
- Robson, Colin (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (2 uppl). Wiley.
- SFS 2020:800. *Skollag*.
- Skolinspektionen (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014*. Kvalitetsgranskning 2015:7.
- Skolverket (2012). *Gymnasiearbete – introduktionstext. Gymnasiearbete för högskoleförberedande examen*. www.skolverket.se.
- Skolverket (2022). *Läroplan för gymnasieskolan*. www.skolverket.se.
- Skolverket (2023a). *Naturvetenskapsprogrammet*. www.skolverket.se.
- Skolverket (2023b). *Kollegialt lärande*. www.skolverket.se.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring. Betänkande av utredningen om praktikinära skolforskning i samverkan*. Utbildningsdepartementet.
- Ståhle, Ylva, Svärdemo Åberg, Eva & Calissendorff, Maria (2019). Gymnasiearbetet – och dess utmaningar för handledande lärare. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel*. Natur & Kultur.
- Svärdemo Åberg, Eva, Calissendorff, Maria & Ståhle, Ylva (2018). Förberedd för högskolestudier? En studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet. *Utbildning och Lärande* 12(2), 7–23.

- Thorsten, Anja, Wickman, Martin, Tunek, Therese & Scheibel-Sahlin, Mikael (2021). "Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte" – en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 6–25.
<https://doi.org/10.61998/forskul.v7i2.27259>
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Timperley, Helen (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. (2, [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. www.vr.se.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.). Studentlitteratur.
- Österholm, Magnus, Bergqvist, Tomas, Liljekvist, Yvonne & van Bommel, Jorryt (2016). *Utvärdering av Matematiklyftets resultat. Slutrapport*. www.skolverket.se.

ENGLISH SUMMARY

During the last decade collegial learning has had a great impact on teachers' professional development. Despite this, collegial learning is sometimes criticised since it does not necessarily lead to improvement of student results. This article presents the results from a collegial learning project in an upper secondary school in the southern part of Sweden. The focus of the teachers' collegial learning in this article was the Diploma project and involved supervising teachers from different subject areas. As supervisors, teachers do not always focus on the same aspects, whether related to the (writing) process or (text) product. Regardless of subject area, the diploma project will be a preparation for higher education, therefore supervising teachers need a basic consensus of the design and purpose of the diploma project. The aim of the study was to explore upper secondary-school-teachers' perceptions of the supervision process and collegial learning, and to investigate the outcome of school development activities carried out in everyday work. The study is exploratory regarding teachers' views on collegial learning, and evaluative regarding the outcome of collegial learning.

The research questions were:

1. How can collegial learning contribute to an increased consensus among upper secondary school teachers regarding students' writing processes within the diploma project?
2. What processes emerge during a collegial learning project focused on students' writing process?
3. How is upper-secondary-school-teachers' common understanding of students' writing processes affected during a collegial learning project?

Twenty-four teachers from a school participated in a municipal school development project. The aim of the municipal development project was to serve as a scientific support for the collegial learning, and the school's principal and a teacher responsible for collegial learning was matched with two researchers specialised in collegial learning

and student writing processes. The teacher and principal met the researchers regularly during the project, and the meetings were grounded in planning and evaluating the collegial processes and outcomes. The collection of the empirical data during the exploratory phase was based on interdisciplinary collegial discussions, field notes and a questionnaire, while based on a questionnaire and a focus group interview during the evaluative phase. Desimone's (2009) aspects for successful teacher professional development: focus on content, active learning, coherence, duration and collective engagement, were used as an analysis tool. The results show that the project enhanced teachers' knowledge and awareness of supervision of students' writing processes in the diploma project. A reason why the teachers expressed an increased knowledge and awareness, could be that the participating teachers trust each other and feel confident in the collegial learning project. However, the results also indicate that a consensus of teachers' view on supervision practice is not necessary to make a collegial learning project to be effective. Several processes emerged through the project, such as how knowledge is spread among teachers. Another process was how the focus for the collegial learning evolved during the project, from students' writing processes to teachers' supervision processes. The results also show that the school principal's support is an important factor for collegial learning, both concerning organisation and anchoring of viewpoints in ongoing activities. This study gives a deeper understanding of Desimone's aspects of successful professional development, and how collegial learning can be grounded in scientific research.

Keywords

collegial learning, diploma project, school development, supervision

FÖRFATTARNAS KONTAKTUPPGIFTER

Simon Homström, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet,
<https://orcid.org/0000-0003-4396-8559>

Camilla Forsberg, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet,
<https://orcid.org/0009-0007-5921-1733>

Katarina Ståhlkrantz, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet,
<https://orcid.org/0000-0002-8944-7671>