

# Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

*Maria Calissendorff & Ylva Ståhle*

## ABSTRACT

With the latest upper-secondary school regulations, all students must complete a diploma project. The diploma project in the university preparatory programs has been given a more prominent role than the previous project work and should be seen as a preparation for higher studies. The article presents results from a sub-study within a major collaborative project on the diploma project. The purpose of the sub-study was to increase the knowledge of what is perceived as quality in the diploma project school work within the framework of the social science program through focus group discussions with secondary school teachers. Based on a phenomenographic analysis, four qualitatively different categories were identified: academic quality is perceived as that structure is followed, knowledge is obtained, language is mastered and that research awareness is shown. The results showed that the upper secondary school teachers' perceptions were primarily dominated by a skills discourse.

**Keywords:** diploma project in the social sciences program, phenomenography, upper-secondary school teacher

**MARIA CALISSENDORFF**

*Fil. Dr.*

*Institutionen för Pedagogik och Didaktik  
Stockholms universitet*

*E-post: maria.calissendorff@edu.su.se*

**YLVA STÅHLE**

*Fil. Dr.*

*Institutionen för Pedagogik och Didaktik  
Stockholms universitet*

*E-post: ylva.stahle@edu.su.se*

## INTRODUKTION

I och med den senaste gymnasieförordningen ska alla gymnasieelever genomföra ett gymnasiearbete om 100 poäng (Proposition 2009:10:165; SFS 2010:2039). Gymnasiearbetet inom de högskoleförberedande programmen fick därmed en mer akademisk prägel än det tidigare projektarbetet, eftersom det ska vara ”ett kvitto på att eleven är förberedd för högskolestudier” (Skolverket, 2012b, s. 2). Samtidigt poängterar Skolverket att de kunskaper som eleverna förväntas visa i sitt gymnasiearbete ska vara på gymnasial nivå, även om arbetsmetoder och presentationsformer ska efterlikna högskolans. Dock beskrivs skillnaden mellan högskole- och gymnasienivå i mer övergripande termer, som att de inte går att jämföra och att kraven inte är lika höga på gymnasienivå. Det leder till att det blir upp till handledande gymnasielärare att själva avgöra den gymnasiala nivån.

Detta väcker frågor kring vad för slags kunskaper som ses som högskoleförberedande, vilka utmaningar handledande gymnasielärare ställs inför och vad de uppfattar som kvalitet i ett gymnasiearbete. För att undersöka dessa frågor möttes gymnasielärare och rektorer från tre kommunala gymnasieskolor i Storstockholm samt forskare vid Stockholms universitet. Mötet ledde till ett kollaborativt samverkansprojekt där gymnasielärarnas erfarenheter utgjorde en självklar grund i en forskningsprocess (Carlgren, 2011; Eriksson, 2018).

I den första delstudien undersöktes hur *vetenskapligt grundat arbetssätt* tar skriftspråklig form i gymnasiearbetet med fokus på förberedelse för högskolestudier (Svärdemo Åberg, Calissendorff & Ståhle, 2018). Delstudien utgjordes av 54 godkända gymnasiearbeten, 18 från varje gymnasieskola. Resultaten visade att det var stora variationer i gymnasiearbetenas omfattning, men att de hade tydlig förankring i samtida samhällsfrågor och problem. Syfte, forskningsfrågor, resultat och diskussion presenterades koherent. Däremot användes teorier i mindre omfattning liksom att det fanns brister i kritiskt förhållningssätt vid värdering av källor.

I den andra delstudien undersöktes vilka utmaningar handledande gymnasielärare ställs inför samt vilka förändringar de önskade (Ståhle, Svärdemo Åberg & Calissendorff, 2019). Den största utmaningen gymnasielärarna upplevde var att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter avseende teori, begrepp och metod. Andra utmaningar var att stödja elevernas design av undersökningen, få dem att agera självständigt, motivera omotiverade elever, få handledningstiden att räcka till samt att få information om vad eleverna tagit del av i tidigare kurser i relation till de förkunskapskrav som efterfrågas när gymnasiearbetet inleds. De förändringar som lärarna ville se var främst mer tid för handledning samt möjlighet till kollegial kompetensutveckling. Lärarna önskade också att gymnasiearbetet ska organiseras och ha samma villkor som vanligtvis är gällande för gymnasiekurser och att betygsskalan utökas till F–A.

Mot bakgrund av dessa delstudier och att förutsättningarna för lärares bedömningsarbete förändras genom nya läroplaner samt att forskning visar att det tar tid för lärare att bli förtrogna med nya bedömningskriterier (Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2018) ansågs det angeläget att undersöka vad gymnasielärarna uppfattar som kvalitet i ett gymnasiearbete. Enligt Lindberg (2018) utvecklar lärare sin bedömning i de skolor där de arbetar, vilket var ytterligare en anledning till delstudien då projektet omfattade lärare från tre olika skolor och därmed skulle kunna ge en bredare syn på kvaliteter i gymnasiearbetet.

Begreppet kvalitet är flerdelat, men även inkonsekvent. Kvalitet i vardagligt tal rör de egenskaper som man värdesätter, medan kvalitet inom vetenskap handlar om ”kvaliteter överhuvudtaget och med ett bredare perspektiv” (Skolverket, u.å. s. 8). Skolverket ger exempel på lärare som säger sig inte veta vad god kvalitet är, men att de känner igen den när de ser den. Vidare skriver de att lärare ”bedömer ofta kvalitet mot bakgrund av sin utbildning och arbetssituation” (s. 7). Detta visar att kvalitet är påverkat av sammanhanget och de förhållanden som råder. En ståndpunkt Skolverket presenterar är att kvalitet kan bestämmas utifrån indikatorer på vad som uppfattas som hög respektive låg kvalitet. I föreliggande studie var detta utgångspunkten. Genom att lärarna skulle diskutera kring sina uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet, och att diskussionerna inte skulle utgå från bestämda kriterier eller mätas, skulle det vara möjligt att få kunskap om vad som kännetecknar kvalitet.

Syftet med studien är att beskriva och förstå handledande gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet på samhällsvetarprogrammet.

## BAKGRUND

Det är i sig inget nytt att gymnasieutbildningen avslutas med ett skrivet större arbete. Gymnasiearbetet har sin föregångare i det tidigare projektarbetet, som introducerades år 2000 på samtliga gymnasieprogram och som i sin tur ersatte det dåvarande specialarbetet. En av avsikterna med projektarbetet var att höja kvaliteten i de yrkesförberedande programmen (Österlind, 2008). Detta är en skillnad mellan projektarbetet och gymnasiearbetet, då det första avsåg att förbereda eleverna för arbetslivet och arbetssätt de kan möta. Gymnasiearbetet däremot, ska göra eleverna inom de högskoleförberedande gymnasieprogrammen väl förberedda för högskolestudier, vilket kan ses som en ökad akademisering.

Till skillnad mot gymnasieskolans andra kurser, omfattas inte gymnasiearbetet av en ämnesplan utan det ska utgå från de centrala kunskapsområdena i examensmålen, vilka för samhällsvetenskapsprogrammet är: ”samhällsfrågor och samhällsförhållanden, samhällens strukturer, verksamheter och funktioner, samspelet mellan individ och samhälle, människors livsvillkor samt mediernas och informationsteknikens förutsättningar och möjligheter” (Skolverket, 2012b, s. 15). En ytterligare skillnad är att gymnasiearbetet är obligatoriskt och sträcker sig över gymnasieutbildningens hela sista läsår. Det måste också vara godkänt för att eleven ska få ut sin gymnasieexamen (Skolverket, 2019). Slutligen betygssätts det med endast två betyg, i jämförelse med övriga kursers sexgradiga betygsskala, vilket gör att det inte räknas med i meritvärderingen till högskolan (Skolverket, 2011a).

De anvisningar som Skolverket (2011a) presenterar gällande gymnasiearbetets utförande har stora likheter med vad studenter inom universitet och högskolor förväntas uppnå i sina självständiga arbeten på såväl grund- som avancerad nivå avseende både arbetsmetoder och presentationsformer (Lundström, Stolpe, Björklund & Åström, 2016, 2019; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). De knyter även an till Högskoleförordningens examensmål för generella examina (1993:100) samt beskrivningen av grundläggande behörighet (1993:100:5§) vilket den anses ha som har:

1. ”kunskaper inom det svenska och det engelska språket,
2. ett vetenskapligt förhållningssätt,
3. förmåga att kunna belysa frågor ur flera perspektiv,
4. problemlösningsförmåga,
5. förmåga att kunna dra slutsatser och argumentera för dessa, och
6. övrig kompetens som är nödvändig för att kunna tillgodogöra sig sådan utbildning.”

Som beskrivits saknar gymnasiearbetet ämnesplan, men Skolverket har utarbetat 14 punkter som stöd för bedömning. Dessa samlas under rubrikerna: ”Fakta och förståelse”, ”Färdigheter” samt ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” (Skolverket, 2011a, s. 262).

Tabell 1. Bedömningsstöd för gymnasiearbetet (Skolverket 2012b, s. 16).

Fakta och förståelse	Färdigheter	Värderingsförmåga och förhållningssätt
<ul style="list-style-type: none"> <li>• relevanta kunskaper om det valda kunskapsområdet med utgångspunkt i den avgränsade frågeställningen,</li> <li>• kunskaper om relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder inom det valda kunskapsområdet, samt</li> <li>• kunskaper om relevanta källor och om hur man bedömer deras relevans och trovärdighet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• färdigheter i att avgränsa sin frågeställning,</li> <li>• färdigheter i att använda relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder för att hantera sin frågeställning,</li> <li>• färdigheter i att använda lämplig teknik och metod för att söka information och samla in och bearbeta underlag,</li> <li>• färdigheter i att presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur, eller i relevanta fall i en medieproduktion eller på annat lämpligt sätt,</li> <li>• färdigheter i att muntligt sammanfatta och presentera gymnasiearbetet på ett sätt som är anpassat till situationen och målgruppen, samt</li> <li>• färdigheter i att kort sammanfatta resultatet skriftligt på engelska med ett ämnesadekvat språk.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• förmåga att ta initiativ och ansvar för att anpassa planering och arbetssätt efter de situationer och krav som uppstår under arbetet,</li> <li>• förmåga att kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor,</li> <li>• förmåga att belysa frågeställningen ur olika perspektiv,</li> <li>• förmåga att värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats, samt</li> <li>• förmåga att ge, beakta och värdera saklig respons.</li> </ul>

Men frågan är om eleverna uppnår de kunskaper, färdigheter och förmågor som Skolverket (2012b) föreskriver. En slutsats i den första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) var att det fanns brister i gymnasiearbetena främst vad gäller teori och kritiskt förhållningssätt. Även Skolinspektionen (2015) påpekar detta i sin kvalitetsgranskning av gymnasiearbeten på naturvetenskapliga och ekonomiska program. De konstaterar att eleverna behöver ”träna mer på att förankra sina gymnasiearbeten teoretiskt, att självständigt tillämpa metod och analys samt att tillämpa kritisk värderingsförmåga” (s. 4).

## TIDIGARE FORSKNING

Även om gymnasiearbetet har några år på nacken så är forskning kring det begränsad. Förutom tidigare nämnda studier i föreliggande samverkansprojekt (Ståhle, m.fl., 2019; Svärdemo Åberg, m.fl., 2018) har Persson Thunqvist (2012) undersökt samspelet mellan elever och mellan elever och lärare i oppositionsseminarier av gymnasiearbetet. Dock tar inte studien upp skrivprocessen och kvaliteter i det skriftliga arbetet. I ett pågående projekt (Eklöf & Kullenberg, 2017) om hur elever resonerar kring både undervisning och gymnasiearbetet mot bakgrund av de förändringar som blev en följd av GY 2011 visar resultaten, så här långt, att eleverna anser sig vara mycket beroende av sin handledare. Enligt eleverna hjälper handledaren till med struktur och ser framförallt till att tiden disponeras på ett bra sätt. Tid för handledning, eller snarare brist på det, gällde även för projektarbetet vilket Fredrikssons (2007) visade. Fredriksson undersökte betygssättning av projektarbeten vid elevers arbetsplatsförlagda lärande och fastslår att det rådde variation i både vad som skulle bedömas, men också hur bedömningen skulle gå till. Det visade sig att vid betygssättning vägdes även andra aspekter in än de som beskrivs i styrdokumentet. Fredriksson konstaterar också att tiden som avsattes för handledning var otillräcklig och därmed inte motsvarade uppdraget. I en studie av Österlind (2008) undersöktes elevers perspektiv på gymnasieskolans projektarbete. Det eleverna främst vittnade om var att handledningstiden inte räckte till. Vidare beskriver Österlind att det rådde stora variationer mellan olika skolor, men även inom skolor, hur projektarbetena både handleddes och bedömdes. Österlind härrör dessa variationer till svårigheter överlag vad gäller bedömning liksom att lärarna inte erbjudits fortbildning i hur projektarbeten skulle bedömas.

Det kan konstateras att forskningen har mer fokuserat på gymnasieelevers skrivande och kritiska förhållningssätt överlag och inte specifikt kopplat till just gymnasiearbetet. Liksom vid forskning kring studenters skrivande (Blåsjo, 2010; Jansen & van der Meer, 2012; Porter & Polikoff, 2012) är fokus i dessa sammanhang många gånger på brister som eleverna visar i sitt skrivande och som leder till svårigheter att klara av en högskole-/universitetsutbildning.

En som ifrågasätter detta är Malmström (2017) som har studerat synen på skrivande i mediedebatter och läroplaner beträffande elevers skrivande och visar att diskurser om elevers och studenters bristande skrivförmåga florerat sedan början på 70-talet. Skribenterna har ofta uttryckt sig dramatiskt och använt språket manipulativt. De antar att elevernas färdigheter är bristfälliga, utan några bevis som stöder dessa uttalandena. Enligt Malmström har läro- och kursplaner mest fokuserat på färdigheter och akademisk förberedelse, som till viss del formas av en skrivdiskurs. Synen på skrivande i läroplanerna nämns ofta i mediedebatterna, och medias syn har, enligt Malmström, sannolikt ett inflytande på innehållet i läroplanerna.

I en studie om digitalt skrivande i gymnasieskolan visar resultaten att skiftet från papper och penna till dator och skärm betyder mer än ett byte av artefakter (Nordmark, 2014). När eleverna använder sig av digitalt skrivande börjar de skriva direkt, för att sedan spara och skicka sin text för bedömning. Detta är en skillnad mot tidigare generationer där det första steget var planering, följt av flera utkast och bearbetning. I det digitala skrivandet planerar och bearbetar eleverna sin text samtidigt som de skriver den. Sättet ordbehandlingsprogrammet används på gör att eventuella felaktigheter lätt tas bort med en tangenttryckning, men leder inte till att eleverna lär sig stava.

Thorsten, Wickman, Tunek och Scheibel-Sahlin (2019) har undersökt gymnasieelevers förmåga till kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. De konstaterar att eleverna inte har tillräckliga

kunskaper för att kunna se skillnad mellan fakta och åsikt. Eleverna tar till sig alternativa fakta, så kallade ”fake news”, med argumentet att det är en åsiktsfråga, snarare än en sakfråga, med hänvisning till individens rätt till yttrandefrihet. Problematiken är att eleverna förbiser att sakpåståenden som ligger till grund för åsikten bör tas upp för granskning.

Även Wennås Brantes och Stang Lunds (2017) studie berör kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation inom gymnasieskolan. De beskriver att elever nu har möjlighet att via internet söka information men att de själva, till stor del, ska avgöra källornas tillförlitlighet vilket de många gånger brister i.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Under gymnasietiden möter elever olika typer av läs- och skrivpraktiker, så kallade litteracitetspraktiker (Barton, 2007; Beaufort, 2007; Lea & Street, 1998, 2006). Gymnasiearbetet kan ses som en litteracitetspraktik, som formas socialt av diskurser vilka konstruerar kunskaper om kvalitet avseende ett skrivande som är ”vetenskapsliknande”. En diskurs kan beskrivas som uttryck i tal eller text om en sammanhållen kunskapsproduktion, i detta fall gymnasiearbetet. Det innebär mer konkret att lärarna visar sina erfarenheter och uppfattningar om kvaliteter i elevers skrivande genom tal och handling. Vidare ses samtal med lärare om skrivande som reproducerande fragment av diskurser, vilket gör att diskurser om skrivandets kvaliteter antas vara möjliga att identifiera i lärarnas samtal.

Ivanič (2004) menar att det är föreställningar om skrivande och skrivundervisning som formar elevers texter och lyfter fram sex olika diskurser som i varierande grad påverkar undervisningen och elevers skrivande. Inom *färdighetsdiskursen* fokuseras det uttryckligen på den skrivna texten och tonvikten ligger på hur språkliga färdigheter och regler är oavhängiga av genrer och typer av text. Stavning, interpunktion och grammatik samt disposition betonas vid bedömning av skrivande. Inom *kreativitetsdiskursen* förverkligas idéer om att skrivandet utvecklas genom elevens egen erfarenhet, nyfikenhet och kreativitet. Diskursen är, likt den förra, inriktad mot den skriftliga texten eller på skrivandet som en produkt. Dock har skrivandet ett värde i sig samt att innehållet kan framgå genom uttryckta erfarenheter. Att utveckla en historia, en personlig röst och ett intressant innehåll är något som erkänns inom diskursen. Inom *processdiskursen* fokuseras på skrivandet som en produkt, där uppmärksamhet riktas mot hur produkten bildas av händelsen som den är en del av. Inom *genrediskursen* ses skrivandet också som en produkt, men det är format av kunskaper om olika texttyper och genrer. Här uppmärksammas att skrivandet är beroende av olika specifika syften och sociala sammanhang. I diskursen om den *sociala praktiken* ses skrivandet som något som formas genom sociala sammanhang, i en funktionell verksamhet och där texten bedöms efter sin användbarhet. Den sjätte diskursen, *sociopolitiska diskursen*, är nära anknuten till den förra, men bygger på en uppfattning om att skrivandet formas av sociala påtryckningar och maktförhållanden och där vikt läggs vid att vara problematiserande och utveckla en kritisk medvetenhet. Ivanič (2004) påtalar att diskurser som dessa inte ska uppfattas som varandra uteslutande utan de kan, mer eller mindre, förekomma samtidigt och påverka arbetssätt och synsätt på skrivande.

## METOD OCH MATERIAL

Datamaterialet som låg till grund för föreliggande delstudie utgjordes av tre fokusgruppsdiskussioner (Dahlin-Ivanoff, 2011, 2015; Morgan, 1998; Smithson, 2000) med åtta handledande gymnasielärare från tre gymnasieskolor under läsåret 2018. De tre gymnasieskolorna, som är placerade i två olika kommuner i Stockholms län, valdes för att skapa variation:

- antal elever i samhällsvetenskapsprogrammets år tre (från 52 till 138 elever),
- andel elever med utländsk bakgrund (från 13 till 60 %),
- högutbildade föräldrar (från 43 till 85 %) samt
- antagningspoäng (från 180 till 292) (Gymnasieantagningen Stockholms län, 2015; Skolverket 2017).

Det var sannolikt att i detta urval också kvalitativa skillnader i uppfattningar kunde komma till uttryck. Vår strävan var att finna så många olika uppfattningar som möjligt. Av gymnasielärarna som ingick i studien var tre män och fem kvinnor, där alla hade erfarenhet av handledning av gymnasiearbeten. Det varierade hur länge de varit yrkesverksamma, från 9 till 37 år, och ämnen de undervisade i inom samhällsvetenskapligt program; religion, historia, sociologi, geografi, kultur- och idéhistoria, samhällskunskap, engelska, svenska och retorik. Samtliga fokusgruppsdiskussioner sparades på ljudfil och transkriberades i sin helhet.

Vid den första fokusgruppsdiskussionen (vt 2018), som varade i 90 minuter, delades lärarna in i två grupper med representanter från varje skola. Krueger (1994) argumenterar för att fokusgruppens storlek kan variera, men när ämnet är komplext och deltagarna själva är direkt berörda av ämnet är mindre grupper att föredra. Som utgångspunkt för diskussionerna valde forskarna slumpvis ut tre gymnasiearbeten, ett från varje skola, av de tidigare analyserade gymnasiearbetena (se Svärden Åberg m.fl., 2018). Meningen var att diskussionerna skulle ta avstamp i ett gemensamt konkret underlag, men inte att just dessa gymnasiearbeten skulle diskuteras utifrån bedömningspunkter eller examensmål. Detta gjorde att lärarna kunde diskutera och ge exempel på vad i de skrivna gymnasiearbetena de relaterade till som kvalitet. Eftersom avsikten med studien var att undersöka just lärarnas uppfattning och därmed få kunskap om vad som kännetecknar kvalitet presenterades ingen definition av begreppet kvalitet.

Under diskussionerna ställde forskarna frågor i utvecklande och klargörande syfte för att främja att varje deltagare fick komma till tals. Detta gav utrymme för de handledande gymnasielärarna att ge uttryck för sina tankar och reflektioner samt att de fick möjlighet att knyta an och reagera på varandras uttalanden (jfr Dahlin-Ivanoff, 2015; Markova, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007).

Den andra fokusgruppsdiskussionen, som genomfördes samma dag som den första, varade i 60 minuter. Vid detta tillfälle deltog samtliga gymnasielärare i en gemensam fokusgruppsdiskussion och då koncentrerades diskussionen på eftersträvansvärd kvalitet i gymnasiearbeten överlag. Detta skedde mot bakgrund av de diskussioner som hade förts i den tidigare fokusgruppsdiskussionen i de mindre grupperna.

Vid tredje tillfället (ht 2018), som pågick i 180 minuter, ingick gymnasielärarna i en gemensam fokusgrupp. Forskarna inledde med att beskriva reflektioner kring tidigare fokusgruppsdiskussioner, som sedan var underlag för fortsatt diskussion. Vid diskussionen förklarade gymnasielärarna ytterligare hur de uppfattade kvalitet i gymnasiearbetena överlag, kopplat till hur de går tillväga i

handledning. Även om avsikten med fokusgruppsdiskussionen främst var att diskutera vad som framstod som kvaliteter generellt i gymnasiearbeten, kom diskussionen också att handla om brister. Diskussionen om brister var ändå av värde eftersom den avspeglar vad gymnasielärarna uppfattade som direkta felaktigheter, vad som kan saknas i ett arbete men också vad som är önskvärt, fast kanske inte alltid nödvändigt.

## FENOMENOGRAFISK ANALYS

Eftersom syftet med studien var att beskriva och förstå handledande gymnasielärares uppfattningar av *kvalitet i gymnasiearbetet* på samhällsvetarprogrammet analyserades datamaterialet med hjälp av fenomenografi (Marton, 1981; 2015). Fenomenografi är en forskningsansats med strävan att beskriva kvalitativt olika sätt att uppfatta, eller erfara, olika fenomen och bygger på grundantagandet att vi människor upplever fenomenen på delvis olika sätt. Det vill säga, samma fenomen kan ses på kvalitativt skilda sätt och beroende på tidigare erfarenheter tillskrivas olika betydelser (Marton & Booth, 1997). Med tanke på att människor endast kan utveckla ett begränsat antal uppfattningar av ett visst fenomen, kan man därför i en fenomenografisk analys hitta ett begränsat antal kvalitativt skilda kategorier.

Inledningsvis läste forskarna transkriptionerna individuellt flera gånger för att bli förtrogna med materialet och identifiera vad gymnasielärarna talade om. Transkriptionerna behandlades som en sammanhållen text, då intresset inte riktades mot personbundna uttryck utan mot lärarnas gemensamma erfarenheter och uppfattningar av fenomenet, kvalitet i gymnasiearbetet. Därefter inriktades analysarbetet mot att kondensera textmassan som berörde fenomenet. Avsikten med detta var att urskilja likheter och skillnader i hur gymnasielärarna talade om fenomenet och vilka uppfattningar som kunde urskiljas utifrån detta. Larsson (2011) menar att kärnan i analysen, som kan ses som det fungerande verktyget, är jämförelsen mellan olika svar. I analysarbetet söker man ständigt efter likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader som en uppfattning får en gestalt och genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karaktäristiska för en uppfattning.

Forskarna jämförde sina självständigt formulerade kategoriseringar upprepade gånger, så kallad kodad tillförlitlighetskontroll (Åkerlind, 2012), där liknande sätt att förstå fenomenet grupperades i kategorier där det mest väsentliga artikulerades. Text och kategorier bearbetades flera gånger och utsagorna ställdes mot varandra i en jämförande analys (Eriksson, 1999; Ståhle, 2006). Kategorierna diskuterades och en samsyn mellan forskarna nåddes kring vilka uppfattningar som urskilts och hur det karaktäristiska och särskiljande lyftes fram, dialogisk tillförlitlighetskontroll (Åkerlind, 2012). Avslutningsvis jämfördes kategorierna genom ett kontrastförfarande, varvid kategorierna beskrevs i termer av deras enskilda betydelser såväl som deras innehåll relativt varandra. Resultatet redovisas i ett så kallat utfallsrum där de kvalitativt åtskilda uppfattningarna av fenomenet tillsammans bildar en helhet av olika uppfattningar (Marton & Booth, 1997).



## RESULTAT

I detta avsnitt presenteras handledande gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet på samhällsvetenskapsprogrammet. Fyra kvalitativt skilda kategorier identifierades. Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som:

- att struktur följs
- att kunskap erhålls
- att språket behärskas
- att forskningsmedvetenhet visas

### Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att struktur följs

En av uppfattningarna som framträder i intervjumaterialet innehåller uttalanden som handlar om att struktur i gymnasiearbetet uppfattas som kvalitet. Gymnasielärarna uttrycker att eleverna ska kunna åstadkomma detta genom att följa skrivmallar och instruktioner.

är det någonting som vi verkligen ska öva dem i så är det väl vitsen i att se struktur och formalia, för att då har man vunnit väldigt mycket när man börjar högskolan. (L1)

Då skolorna tillhandahåller skrivmallar finns ett givet ramverk med rubriker och instruktioner för vad gymnasiearbetet ska innehålla och som därmed strukturerar texten. Gymnasielärarna uppfattar att skrivmallen används i stor utsträckning. Den ses också som en garant för att eleverna ska kunna skriva ett gymnasiearbete med struktur. Eleverna har, enligt lärarna, använt skrivmallar i tidigare kurser under gymnasietiden, så det är inte något nytt för dem.

Ja, precis. Ja, vi har en mall, en uppsatssmall som de möter för första gången i historia 1 och sedan i ett antal andra kurser och prövar sig på liksom att arbeta med den. Så den är de ganska bekväma med tror jag. (L2)

Gymnasiearbeten med kvalitet är noggrant uppställda utifrån skrivmallens struktur, med tydliga rubriker som leder in läsaren i arbetet. Delarna i gymnasiearbetet ska också vara anpassade i omfång och inte vara för långa eller kortfattade.

Jag ser det här ändå som väldigt strukturmässig så [...] det verkar vara väldigt mycket ordning och reda från eleven, liksom genomfört, den är snyggt uppställd och tydliga rubriker som leder läsaren in i rätt spår. (L4)

Man måste ju skriva en bakgrund som är anpassad till det som man ska undersöka. [...] Den är ju väldigt framtung den här uppsatsen, när jag bläddrar igenom här så var det väldigt mycket bakgrund det är ju, där leder ju ambitionen fel. Man måste skriva en bakgrund som är anpassad för det som man ska undersöka. Anledningen till att jag säger det är för att slutsatsdelen är tolv rader. (L3)

Att kunna följa instruktioner och struktur relateras också till formalia. Gymnasielärarna ger uttryck för att texten ska vara korrekt vad gäller käll- och referenshantering och att den ska utgå från ett vedertaget system. Det ska också vara tydligt när det är elevens egna åsikter som framträder och när det är referat till källor.

Det saknas årtal som gör att man inte kan sätta in saker i sitt sammanhang och det här med att klistra in länkar rakt in gör att håret reser sig. Men det finns i alla fall källor i texten, så att man inte bara tycker någonting. Hela det här stycket är taget från någon. (L2)

## Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att kunskap erhålls

Denna kategori innehåller uttalanden om att gymnasiearbetet ska bidra med ny kunskap, inte enbart reproducera, satt i relation till tidigare studier. Detta inbegriper frågeställningar och ämnesval, att kunna välja och kritiskt granska de källor som gymnasiearbetet bygger på samt förståelse för hur det som avhandlas skrivs fram. Det ska tidigt i arbetet framgå vad texten handlar om och varför ämnet är intressant.

Jag har aldrig undervisat om amerikanarnas behandling av japaner under andra världskriget, så det var intresseväckande tycker jag. Sedan så får man reda på ganska mycket i den här presentationen, inledningen, om vad arbetet kommer handla om. Jag tycker hela arbetet låter intressant när man läser den här inledningen för det är både hur amerikanerna behandlar japanerna under andra världskriget och sedan så lyfts det fram till nutid, kopplingar då till Trump och ja, synen på muslimer är det väl framförallt. Jag tycker det är en spännande och intressant ingång. Det är tydligt framskrivet. Det här vill man läsa mer om. (L2)

Gymnasielärarna ger uttryck för att eleverna självständigt förväntas söka svar på aktuella ämnesrelaterade frågor och problem samt fördjupa sig i ett ämnesinnehåll. De är också av den uppfattningen att elever som har ett starkt intresse och engagemang för ett ämne ska få skriva om det, så att de får genomföra, för dem, meningsfulla undersökningar.

Det tycker jag absolut är en kvalitet att visa att man förstår ämnesområdet, skulle kunna vara ännu bredare, större och mer omfångsrikt än vad man har gjort och att man gjort ett medvetet val. (L4)

Dock kan elevernas valda ämne och frågeställningar ibland bli svåra att undersöka. När eleverna väljer ämne utifrån personligt intresse leder det ofta till att ambitionsnivån är hög och att de väljer problematiska områden som kan vara svåra, ja rent av omöjliga att undersöka, till exempel: *Finns det två universum?* eller *Sambandet mellan de stora världskrigen och nöjen*. Gymnasielärarna ger uttryck för att ämnesvalet i sig måste vara undersökningsbart och avgränsas, så att omfattningen inte blir oöverstiglig.

Att skriva ett gymnasiearbete där kunskap erhålls handlar om att kunna välja och kritiskt värdera olika källor. Gymnasielärarna uppfattar det som problematiskt när information och fakta från bloggar, vetenskapliga artiklar eller dagspress likställs. De uppfattar det också som problematiskt när det inte görs skillnad i användning av första-, andra- eller tredjehandskälla i argumentationen. Det relaterar till vikten av att förstå vem upphovsmannen är bakom källan och vem som anses vara trovärdig.

Då vill man gärna ha en källkritisk diskussion, som inte går ut på att professorer är bra för att de är professorer utan att det faktiskt handlar om vad som faktiskt finns i källan. (L3)

Valet av litteratur och valet av studieobjekt baseras ju på vad man har för syfte och frågeställning. Det är ju det som kommer att avgöra och deras förtrogenhet att välja rätt är ju en kvalitet i vetenskaplighet. Så gör man en studie av rapportering av Vietnamkriget i Expressen och DN är ju källan uppenbar. (L3)

## Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att språket behärskas

De uppfattningar som bildar denna kategori innehåller uttalanden från gymnasielärarna som handlar om att kunna behärska språket. Texten förväntas, rent språkligt, vara tydlig och med fylliga beskrivningar utifrån ett akademiskt uttrycksätt, snarare än personligt.

Skrivandet ses som en process där texten behöver redigeras, tydliggöras och utvecklas allt eftersom de olika delarna i texten skrivs fram.

Jag tänker på processen, att de ska lära sig att förstå att det är en process, att skriva, redigera, gå tillbaka, att det handlar väldigt mycket om det. De vill väldigt gärna skriva klart med en gång. ”Nu vill jag inte ändra, nu är jag klar.” (L7)

En kvalitet som betonas avser referat, det vill säga att innehållet i någon annans text sammanfattas med egna ord.

Vi har många elever som kommer, som aldrig har hört ordet referat. Och vet inte skillnaden på en berättande text och en refererande mer vetenskaplig text. (L6)

Det uppfattas också vara en kvalitet när det i texten visas genremedvetenhet och det inte förekommer personliga värderingar.

För nu, som jag uppfattar det, nu blir jag negativ, det blir så mycket tyckanden och när vi jobbar med just gymnasiearbeten så gäller det att ta bort sina egna åsikter, framförallt i en resultatdel. (L2)

## Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att forskningsmedvetenhet visas

De uttalanden från gymnasielärarna som bildar denna kategori relaterar till de rubriker i skrivmallen som styr planeringen och genomförandet av gymnasiearbetet. Gymnasielärarna ger uttryck för att det ska finnas en medvetenhet och kunskap om rubrikernas betydelser och att innehållet i texten överensstämmer med rubrikerna.

det är ju inte bara rubriksättning. Strukturen är också förmåga att konkretisera syfte och frågeställning, välja en teori och metod, applicera det här på empiri, tydliggöra resultat och dra slutsatser av det. Det är ju ett vetenskapligt förhållningssätt. Den mallen funkar ju väl i allt sorts vetenskapligt arbete och vetenskapliga rapporter. Det är ju därför vi har den rubriksättning vi har. (L3)

Medvetenheten kring rubrikernas betydelse har även en övergripande relevans. Detta kommer till uttryck vid design av undersökningen, vilket inkluderar att kunna välja metoder som är användbara i relation till syfte och frågeställningar samt att kunna göra någonting med dem. Innehållet i de olika textdelarna förväntas relatera till varandra och skapa en helhet.

Jag tänker att allting hänger på den här röda tråden. Hänger det ihop? Så om jag har ett syfte och en frågeställning har jag valt rätt metod för frågeställningarna, vilka källor ska jag använda? Det tycker jag man måste pröva hela tiden. (L3)

att vi i alla fall funderar rätt mycket på om fokus på syfte och frågeställningar som någonting som sedan hela tiden ska vägleda arbetet, och att vi tjarar om att syfte och frågeställningar ska finnas med i en levande process och ständigt förändras. Eleverna ska se syftet som diamanten, på något sätt. Där finns allt som ska med och frågeställningarna länkar ner i källmaterialet och sedan när man hållit på med källmaterialet ett tag, så; upp via frågeställningarna via syftet och framåt tillbaka sådär många gånger. (L4)

Det är ganska mycket fina ord, men det är inte konkret. Det finns ju tidigare någonsans att det står att de ska göra en litteraturstudie, att den ska vara kvalitativ, men det betyder ingenting i metoddelen. (L3)

Ett exempel på metodmedvetenhet handlar om att välja en metod för att förutsättningslöst söka svar på frågeställningarna, som motsats till att bekräfta förutfattade meningar. En lärare diskuterar utifrån ett gymnasiearbete som jämfört olika filmer och säger:

Jag tycker att det var bra med avgränsningen. Eleven har valt att titta på de trettio första minuterna i respektive film. Det tycker jag var bra, för ibland kan det bli att man känner att man får specifika scener som eleven har letat efter, som den vill se. Så det var bra. De första trettio minuterna. (L5)

Vidare uppfattas metodmedvetenhet som att kunna analysera undersökningens resultat, men gymnasielärarna uttrycker att det kräver att studien har ett tydligt studieobjekt samt att det finns begrepp eller teori att utgå ifrån i analysen. Att använda begrepp handlar om att de ska definieras och betyda någonting i sammanhanget och inte endast klistras på som en etikett.

Alltså om man inte har en stringent idé om vad man ska titta på och vad man letar efter i relation till begrepp eller teori, då är det väldigt svårt att analysera. Analys kräver redogörelse, eller stoff för empiri. Annars blir det ingen analys. Det är det som kanske lyser igenom lite grand. Jag tycker absolut att man ska analysera undersökningsdelen. Jag tycker det blir platt och tråkigt annars, men vad är vad? (L3)

En ambivalent hållning kommer dock till uttryck vad gäller om teorier behöver ingå i ett gymnasiearbete. En uppfattning handlar om att inledningen bör innehålla teori, medan en annan uppfattning är att teori inte är nödvändigt, men att det ska finnas teoretiska begrepp. Under diskussionerna framkommer en osäkerhet hos lärarna om vad teori är och hur den ska hanteras på gymnasienivå och de uttrycker tankar som:

Eleven har försökt lyfta någon slags teori. Det är ganska svårt för den här eleven att hantera den teorin sedan. Vi har diskuterat det. Vad är det för en gymnasieelev, att ha en teori? [...] Eleven har ändå en ambition att använda någon sorts teoretiskt synsätt. Det står ju där. Men jag har inte uppfattat att det krävs teorier för att man ska bli godkänd, men någon sorts begreppsapparat. (L1)

## DISKUSSION

I denna avslutande del förs en diskussion kring delstudiens resultat i förhållande till tidigare studier och relaterat till Ivaničs (2004) diskurser samt Skolverkets bedömningspunkter.

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att struktur följs, att kunskap erhålls, att språket behärskas och att forskningsmedvetenhet visas. Även om fenomenografi inte innefattar en kvantifierad analys av de olika kategorierna framstår det som att lärarnas uppfattningar av kvalitet främst ses som ett uttryck för att det är en *färdighetsdiskurs* (Ivanič, 2004) som dominerar. Detta kan förstås mot bakgrund av att den diskurs som är normerande till stor del förmedlas genom skrivmallen. I och med att skolorna tillhandahåller skrivmallar finns det ett givet ramverk som både styr och underlättar för eleverna att hålla en struktur. Gymnasielärarna ger uttryck för att den slutgiltiga texten bedöms med ett tydligt fokus på disposition och struktur. I färdighetsdiskursen fokuseras den skrivna textens framställning, både vad gäller struktur och språkliga färdigheter. Lärarna lägger dock ingen vikt vid stavning och grammatik utan kvaliteten är uteslutande på gymnasiearbetets struktur (jfr Ivanič, 2004). Att skrivmallen används och ses som vägledande för gymnasiearbetet framkom i första delstudien (Svärdemo Åberg, m.fl., 2018). Även i Skolverkets (2012b) bedömningspunkter värderas struktur, där det beskrivs att eleven ska visa färdigheter i att ”presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur” (s. 16). Liknande resultat visas i Lundström m.fl. (2019) där universitetslärare diskuterar kriterier vid bedömning av självständiga arbeten och där de flesta lägger vikt vid ”röd tråd, god struktur och tydlighet” (s. 35). Malmström (2017) menar att det finns risk för att skrivning reduceras till att följa konstruerade regler för hur vetenskapliga texter ska struktureras. Det är givetvis viktigt med träning i akademiskt skrivande på samhällsvetenskapliga programmet, men Malmström uttrycker en oro över att skrivandet blir en färdighetsträning där det i princip endast går ut på att följa konstruerade regler om hur akademiska texter ska struktureras. Malmströms uppfattning är att det i första hand är högskolor och universitet som ska utveckla studenternas akademiska skrivande då det är specifikt för varje disciplin.

En annan kvalitet som gymnasielärarna ger uttryck för är att erhålla kunskap, som relaterar till ämnesval, intresse och engagemang. Denna uppfattning av kvalitet ses som ett uttryck för vad Ivanič (2004) benämner som den *sociala praktikerdiskursen*, där skrivandet är en ändamålsenlig verksamhet och där ämnet ska vara verklighetstroget och ha relevans. Detta kan förstås mot bakgrund av att gymnasielärarna uppmuntrar projekt där elever har ett starkt intresse och engagemang för ett ämne så att de får genomföra, för dem, meningsfulla undersökningar samt få möjlighet att fördjupa sina kunskaper kring valda ämnen. I resultaten från första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) framgår det att i de 54 analyserade gymnasiearbetena visas stort engagemang i valda ämnen och problem samt att det finns tydliga kopplingar till samhällsfrågor och samhällsförhållanden. Detta knyter an till Skolverkets (2012b) bedömningspunkter där förståelse för relevanta kunskaper om det valda kunskapsområdet ska visas. Kategorin att erhålla kunskap ryms även inom *genrediskursen* (Ivanič, 2004) där ämnet är satt i förbindelse till den genre som eleverna skriver inom.

Att utveckla en historia och ett intressant innehåll är något som erkänns inom  *kreativitetsdiskursen* (Ivanič, 2004) där också elevens pragmatiska och retoriska förmåga uppmärksammas och värderas. I gymnasiearbetet visas det både genom val av ämne (intressedrivet) och framskrivning (självständighet). Det förväntas att eleverna under gymnasieutbildningen ska ha fått verktyg för hur de ska genomföra gymnasiearbetet. I och med det ska de nu visa att de själva kan hålla igång arbetet och

också stå för sina val. Självtändighet är en förmåga som relaterar till flera diskurser. Det relaterar dels till *processdiskursen* där elevens skrivande är just en process och där eleverna löpande förväntas bearbeta sina texter, men också till det som uppmärksammas inom den *sociopolitiska diskursen* där tyngdpunkten ligger på att vara kritisk och problematiserande. I Eklöf och Kullenberg (2017) framgår att självständighet är svårt att uppnå då eleverna anser sig vara mycket beroende av sin handledare. Självtändighet rör också en av Skolverkets (2012b) bedömningspunkter där det framgår att eleverna förväntas ”ta egna initiativ och eget ansvar för att anpassa sin planering och arbetssätt efter de situationer och krav som uppstår under arbetets gång” (s. 16). En aspekt av just självständighet är att eleverna inte enbart ska reproducera kunskap utan vara självständiga i relation till tidigare studier och bidra med ny kunskap.

Gymnasielärarna uppfattar att förmågor som att vara kritisk och problematiserande är kvaliteter som ses som viktiga, men som är svåra att visa. Dessa förmågor relaterar till det som uppmärksammas inom den *sociopolitiska diskursen* (Ivanič, 2004) som innefattar att utveckla en kritisk medvetenhet. Det ses som problematiskt när eleverna värderar bloggar, vetenskapliga artiklar och dagspress lika högt och när källhänvisningar används för att belysa eller legitimera egna påståenden eller ställningstaganden. Elevers svårigheter att kritiskt värdera källor redovisas även i den första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) där det framgick att detta är en av gymnasiearbetenas största brister. De analyserade 54 godkända gymnasiearbetena vilar i hög grad på information hämtad från olika hemsidor och media, men uppfattas som trovärdiga utifrån en vardaglig argumentation. Det saknas också redovisning av vilka sökvägar eleverna har tagit för att finna vetenskapligt trovärdiga källor. Att kunna kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor är tillika en av Skolverkets (2012b) bedömningspunkter. Thorsten m.fl. (2019) samt Wennås Brante och Stang Lunden (2017) menar att en kritisk aspekt är just att eleverna behöver kunna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt. I och med digitaliseringen har hela processen med att genomföra ett skriftligt arbete utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt påverkats. Det är lätt för eleverna att leta fakta samtidigt som de skriver och det blir mycket i form av ”klippa och klistra” i texterna (jfr Nordmark, 2014). Lärarna uttrycker att de undervisar om källkritik och att vikten av det poängteras i de flesta kurser på programmet. Ändå så brister arbetena många gånger i just kritisk granskning.

## SLUTSATSER

Det kan konstateras att medverkande lärare har en enhetlig uppfattning om vad som är kvalitet i gymnasiearbetet och som korrelerar väl med vad som efterfrågas i såväl läroplan för gymnasieskolan som Skolverkets bedömningspunkter. Vad som ses som problematiskt är gymnasiearbetets teoridel då det finns en oenighet i lärarnas diskussioner kring vad teori är och hur teori ska hanteras på gymnasienivå. Oenigheten kommer till uttryck i fokusgruppsdiskussionerna men även i analysen av de tidigare 54 gymnasiearbetena. Utav de godkända arbetena var det nio som explicit presenterade en teori (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Detta problem påvisas även i Skolinspektionens (2015) granskning. Som konstaterats tar det tid för lärare att bli förtrogna med nya ämnes- och kursplaner (Lindberg, 2018). Även om gymnasiearbetet nu är inne på sitt tionde år råder fortfarande osäkerhet kring vad teori på gymnasial nivå innebär och hur det ska bedömas.

I Skolinspektionens (2015) granskning skrivs också att lärare behöver utveckla samarbetet kring bedömning och betygssättning. Föreliggande samverkansprojekt är en del i den processen då lärare vid tre olika gymnasieskolor bidragit till att öka kunskapen om vad som uppfattas som kvaliteter i

gymnasiearbetet. Genom de diskussioner som förts har lärarna varit del av en gemenskap och visat sina erfarenheter och syn på kvalitet i gymnasiearbetet. Därmed upprätthåller de diskursen om vad som formar skrivandet i gymnasiearbetet, vilket framförallt är en färdighetsdiskurs.

Då lärarna åläggs ett kvalificerat uppdrag, att förbereda elever för högre studier, uppkommer frågor för fortsatt forskning och utvecklingsarbete: Vilka förutsättningar har lärarna att bedriva ett bedömningsarbete med hög kvalitet utifrån Skolverkets 14 bedömningspunkter? Vilka redskap och strukturer kan vara funktionella att bygga in i undervisning och handledning för att skapa förutsättningar för att stärka elevernas förståelse av teori och kritiskt förhållningssätt?

## REFERENSER

- Barton, D. (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Blåsjo, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. MINS 56. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 5, ss. 64–79. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 71–82). Stockholm: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 81–92). Stockholm: Liber.
- Eklöf, A., & Kullenberg, T. (2017). "Det är bra att hon liksom har suttit och liksom verkligen kollat oss": gymnasieelevers tal om självständigt arbete. *Dialogkonferens - Pedagogisk forskning i Skåne*, Högskolan Kristianstad, 21/8, 2017
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättning och hinder. *Utbildning och lärande*, 12(1), 27–40.
- Fredriksson, S. (2007). Betygsättning av projektarbetet på gymnasiet. *Didaktisk tidskrift*, 17(1–2), 69–98.
- GY 2011. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Gymnasieantagningen Stockholms län. (2015). Tillgänglig <https://www.gyantagningen.se/antagningsstatistik/slutliga-antagningar/slutlig-antagning-2015.html>. [Hämtad 2017-11-15]
- Högskoleförordningen 1993:100. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. DOI: 10.1080/09500780408666877
- Jansen, E. P. W. A., & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 1–16. DOI: 10.1007/s13384-011-0044-6
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. (Serie: Teori, forskning, praktik). Tillgänglig <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacy approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–173.
- Lea, M. & Street, B. (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 227–236.
- Lindberg, V. (2018). Det svenska betygssystemet och dess aktörer. I V. Lindberg, I. Eriksson, & A. Pettersson, (Red.). *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar, villkor, agens* (ss. 173–212). Stockholm: Natur och Kultur.



- Lindberg, V., Eriksson, I., & Pettersson, A. (2018). Lärares bedömningsarbetet: En inramning. I V. Lindberg, I. Eriksson, & A. Pettersson, (Red.). *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar, villkor, agens* (ss. 5–16). Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundström, M., Åström, M., Stolpe, K., & Björklund, L. (2016). Assessing student theses: Differences and similarities between examiners from different academic disciplines. *Practitioner Research in Higher Education*, 10(1), 217–226.
- Lundström, M., Stolpe, K., Björklund, L., & Åström, M. (2019). Konsumtionsuppsatser som ny bedömningspraktik för lärarutbildare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1) 26–45.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Doktorsavhandling. Lund: Lund University.
- Markova, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-33223>
- Persson Thunqvist, D. (2012). ”Jag vill inte ta ner dig men...” Kritikens former i gymnasieskolans oppositionsseminarier. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(1–2), 23–45. Tillgänglig <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1139>.
- Porter, A., & Polikoff, M. (2012). Measuring Academic Readiness for College. *Educational Policy*, 26(3), 394–417. DOI: 10.1177/0895904811400410
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014*. (Kvalitetsgranskning 2015:7). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (u.å). *Att granska och förbättra kvaliteten: Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning. En kunskapsöversikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654a7d/1553957912244/pdf1085.pdf>
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/gymnasieskola-2011> [Hämtad 19 jan 2020].
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [Hämtad 28 dec 2018]
- Skolverket. (2012a). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Tillgänglig <file:///Users/mcali/Desktop/Bedomning-betygsa%CC%88tning-gy.pdf> [Hämtad 19 jan 2020].
- Skolverket. (2012b). *Gymnasiearbete – introduktionstext: Gymnasiearbete för högskoleförberedande examen*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20gymnasiearbetet%20h%C3%B6gskolef%C3%B6rberedande.pdf> [Hämtad 2 jan 2019].
- Skolverket. (2017). *SIRIS: Kvalitet och resultat i skolan*. Tillgänglig <http://siriskolverket.se/siris/f?p=Siris:1:0> [Hämtad 10 februari, 2018]

- Skolverket. (2019). *Gymnasiearbetet i gymnasieskolan*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiearbetet> [Hämtad 2 jan 2019]
- Smithson, J. (2000). Using and analyzing focus groups: Limitations and possibilities, *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
- Ståhle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*. Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences, 84. Stockholm: HLS förlag.
- Ståhle, Y., Svärden Åberg, E., & Calissendorff, M. (2019). Gymnasiearbetet och dess utmaningar för handledande lärare. I Y. Ståhle., M. Waermö., & V. Lindberg, (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: Analyser, utmaningar och exempel* (ss. 289–308). Stockholm: Natur & Kultur.
- Svärden Åberg, E., Calissendorff, M., & Ståhle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier? En studie av hur "vetenskapligt grundat arbetssätt" tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskaps-programmet. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 1–18. ISSN: 2001–4544
- Thorsten, A., Wickman, M., Tunek, T., & Scheibel-Sahlin, M. (2019). "Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte": En studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(7), 6–25.
- Wennås Brante, E., & Stang Lund, E. (2017). Undervisning i en sammansatt textvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation, *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(7), 1–18.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods, *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127, DOI: 10.1080/07294360.2011.642845
- Österlind, E. (2008). *Gymnasieskolans projektarbetet ur ett elevperspektiv*. Rapport 6. Stockholm: Stockholms universitet.



Vol 15, nr 1 2021

# Utbildning & Lärande

Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19:  
Skärvor av förståelse från skolor i Sverige

*Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind,  
Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson*

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares,  
chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

*Ann-Christine Vallberg Roth*

Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

*Maria Calissendorff & Ylva Ståhle*

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet,  
situationsstyrning och inbäddning

*Helena Ackesjö & Björn Haglund*