

## Examensarbetet Ett bidrag till vetenskaplighet i lärarutbildningen?

KERSTIN BERGQVIST

Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet

**Sammanfattning:** *I artikeln belyses frågor som rör lärarutbildningens traditioner och examensarbetets betydelse som bidrag till ett vetenskapligt sammanhang i lärarutbildningen. Det hävdas att utbildningens sammanhang är centralt för studenters inriktning i studier och lärande. Data från ett projekt, där examensarbetet i grundskolläraprogrammet i Linköping studerats, används för att underbygga och illustrera resonemang om lärarutbildningens vetenskaplighet. Examensarbetet introducerar någonting obekant och skapar för många en osäkerhet i ett studiesammanhang som uppfattas som i hög grad reglerat och styrt. Studenter oroas av valfriheten och den erbjudna självständigheten men tycker också att de lärt sig något nytt, bland annat hur man skriver en uppsats på ett formellt korrekt sätt. I materialet förekommer också studenter som ger uttryck för ett mer kvalificerat lärande. Det handlar då till exempel om vad studenterna kallar ett annat sätt att tänka och en förändrad syn på kunskap och lärande som något man måste ta ställning till inom sig själv. Detta kan ses som uttryck för att examensarbetet gett upphov till situationer som för enskilda individer inneburit nya perspektiv och erfarenheter. Examensarbetet har bidragit till ett sammanhang som inbjuder till problematisering och kritisk analys, något som studenter och lärarutbildare i sin tur medverkat till att skapa. En utbildning på vetenskaplig grund bör genomsyras av förhållningssätt och inslag som stimulerar till nya och olika sätt att se och tänka och som uppmuntrar en nyfiken, frågande och analytisk hållning. Studien visar att examensarbetet kan utgöra ett sådant inslag.*

### EN VETENSKAPLIGT FÖRANKRAD LÄRARUTBILDNING

Yrkeskompetens för blivande lärare kräver förtrogenhet med skolans praktik och med vetenskapligt tänkande och arbetssätt. Lärarutbildningen ska, som annan högskoleutbildning, vila på vetenskaplig grund. Den förväntas leda till att studenterna utvecklar förmåga till självständigt tänkande, nyfikenhet och problematisering och att kritiskt kunna bedöma olika företeelser. Studenterna ska också tränas att analysera och ifrågasätta egna och andras värderingar. Ett sådant innehåll ska »löpa som en röd tråd i samtliga inslag i utbildningen» (SOU 1999:63 s 98) och förutsätter en lärarutbildning som genomgående

uppmuntrar och stärker ett vetenskapligt förhållningssätt. Examensarbetet kan bli ett viktigt led i detta.

Läroutbildningens vetenskapliga grund har diskuterats flitigt under en längre tid och det har pekats på en hel del brister därvidlag (t ex Englund 1996, Högskoleverket 1996, SOU 1999:63). En rad idéer har under åren förts fram när det gäller vad som bör präglade en utbildning på vetenskaplig grund, till exempel att lärarna ska vara forskarutbildade och aktiva forskare och att utbildningen ska erbjuda kurser i vetenskaplig metod.

Kansanen (1991) menar att kunskap om forskningsprocessen och dess metoder är nödvändig eftersom studenterna måste kunna granska och ifrågasätta forskningsresultat. Björklund ställer sig dock tveksam till kurser i metodkunskap utan koppling till specifika forskningsproblem och menar att det är viktigare att studiemiljön utmärks av samtal kring forskningsfrågor och kunskapsutveckling. Självtändigt tänkande och nyfikenhet stimuleras bäst genom att »öppna det vetenskapliga samtalet för den studerande, att få honom eller henne att som sina egna skäl se de skäl för och emot ståndpunkter som konstituerar det vetenskapliga meningsutbytet» (Björklund 1991 s 45).

I en tidigare skrift påtalar Björklund (1989) det värdefulla med självständiga arbeten, som han menar rymmer forskningsprocessens alla moment, bland annat den svåra uppgiften att formulera ett relevant problem. Han understryker nyfikenhetens betydelse och den inre motivationen som en viktig länk mellan forskning och studier. Det handlar om att skapa förutsättningar för en »attityd till kunskapsstoffet» och detta går inte att reglera eller visa på modeller för. Om former för vetenskapligt arbete betonas på bekostnad av nyfikenhet och lust, kan det snarare bli ett hot mot arbetets eventuella sprängkraft.

Drivkraften i kunskapsutvecklingen är förundran inför fenomen, menar Ahlström och understryker också hela studiemiljöns betydelse och därmed behovet av förändring av arbetsätt. Han förespråkar en undervisning som präglas av disputationens metod, med argumentation och kritisk analys, och menar att kunskap om undersökningsmetoder behövs för att studenterna ska se och förstå fenomen utifrån olika perspektiv (Ahlström 1992 s 6).

En slutsats här blir att kurser i forskningsmetod och enstaka inslag som är avsedda att introducera vetenskapliga tänkesätt i läroutbildningen inte är tillräckligt. För att studenterna ska utveckla en nyfiken och forskande attityd och ett självständigt och kritiskt tänkande och arbetsätt måste hela utbildningen utgöra ett sammanhang där en sådan studieinriktning blir självklar.

## LÄRANDET ÄR INTIMT FÖRKNIPPAT MED DET SAMMANHANG DÄR DET SKER

Det sociala sammanhangets betydelse för lärandet har uppmärksammas alltmer i senare års inlärningsforskning. En tydlig förskjutning har skett vad gäller uppfattningar om hur lärande går till. Kort kan sägas att fokus i forskningen har flyttats från synen på lärande som ett kognitivt fenomen lokaliserat inom individen, till en uppfattning om lärandet som kontextuellt och intimt sammanvävt med de sociala praktiker i vilka lärandet försiggår. I

linje med detta får lärandets innebörder sökas i kulturellt etablerade konventioner angående vad som räknas som lärande i olika sammanhang (Säljö 1987, 1994; Bergqvist 1990). Lärandet är diskursivt snarare än kognitivt och ett led i socialisationen till kompetent aktör i ett socialt sammanhang eller en kultur snarare än en direkt effekt av enbart undervisning (t ex Lave & Wenger 1991, Chaiklin & Lave 1993). Lärande handlar med ett sådant synsätt inte om att »ta till sig» något innehåll utan om att bli delaktig i sätt att tänka, tala, skriva, betrakta fenomen och förstå företeelser.

En rad författare har visat på hur nära den studerandes uppfattning av det sociala sammanhanget och studiesammanhanget är förknippat med studieinriktning och inläringens utfall (t ex Marton, Hounsell & Entwistle 1986; Ramsden 1992; Bowden & Marton 1998). Studieinriktningen har att göra med intresse för uppgiften, engagemang liksom tidigare erfarenheter och upplevda krav i utbildningen. Men också hela atmosfären inom en utbildning eller institution påverkar studenternas förhållningssätt. Skilda ämnesområden arbetar med skilda typer av uppgifter och bildar ämneskulturer som erbjuder olika sammanhang för lärande (Ramsden 1979, 1986; Beecher 1989).

En numera klassisk studie som visar hur sammanhanget blir medskapare i vad studenter gör och lär i sin utbildning är *Making the Grade* (Becker, Geer & Hughes 1968). Här beskrivs vilka förhållningssätt som studenter utvecklar i en utbildning med krav på sig att få igenom så många studenter som möjligt med godkända eller höga betyg. Det visar sig inte oväntat att studenterna svarar mot kraven, inte i enlighet med hur officiella mål anges av lärare och i dokument, utan så som de upplevs av den som är student i systemet. Det studentperspektiv som utvecklas innebär en fokusering på betyg och på att klara tentamina, något som framstår som rationellt och är ett fullkomligt rimligt svar på hur institutionen fungerar. Därmed bidrar även studenterna till att upprätthålla institutionens intressen och sätt att fungera.

En annan klassisk undersökning som visar studenters försök att orientera sig i universitetsstudier och hur deras tänkande och föreställningar förändras under studietiden är William Perrys *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (Perry 1970). De svårigheter studenterna i Perrys undersökning stöter på i sina studier har inte så mycket med motivation och begåvning att göra. Dessa har snarare att göra med att deras uppfattning om vad kunskap är skiljer sig på ett avgörande sätt från den kunskapssyn som universitetet omfattar. För de nyblivna studenterna innebär kunskap detsamma som fakta eller sanna påståenden om världen. Med förväntningar på lärarna att de skall tala om »hur det är» har studenterna svårt att förstå poängen med mycket av undervisningen på universitetet. Lärarnas ambitioner att relativisera kunskaper, genom att presentera olika synsätt och konflikterande perspektiv och förklaringar, uppfattas bara som förvirrande av de studenter som förväntar sig att få veta »det rätta». Det visar sig emellertid att studenterna efterhand utvecklar ett mer relativiserat och personligt sätt att förhålla sig till kunskap som situationsbunden och inte som given.

I enlighet med ovanstående resonemang är utgångspunkten här att studiemiljön är en integrerad del av lärandet. Studenternas inriktning i sina studier

och deras lärande blir svar på hur de uppfattar studiemiljöer och de krav som ställs, vad som där räknas som kunskap och hur man tar sig an och löser uppgifter. Vilket sammanhang för lärande av vetenskapliga tänke- och arbetssätt utgör då lärarutbildningen?

## OLIKA TRADITIONER I LÄRARUTBILDNINGEN

Läro-utbildningen rymmer olika traditioner som har vuxit fram med kopplingar till akademiska ämnesstudier respektive skolans arbete (Linné 1996). Huvuduppgiften för den akademiska traditionen har varit att bilda studenter som tilldelats rollen som kunskapssökande ämnesspecialister. Studierna har präglats av svag social kontroll och självstudier. I seminarietraditionen, med koppling till skolan, har barnet och synsättet att yrket lärs genom att pröva varit centralt. De studerande har tilldelats rollen som elev och kunskapsmot- tagare och studierna har präglats av stark social kontroll (Hartman 1995).

Olika delkulturer, med fästen i skilda traditioner, har utvecklats och fortsatt återskapats också inom grundskolläro-utbildningen, 1–7 och 4–9. Vid Linkö- pings universitet genomfördes efter grundskolläro-programmets fyra första terminer en utvärdering (Hedenquist 1990, jfr Johansson-Wiipa 1997). De läro-utbildare som deltog i studien företrädde enligt egen utsago »seminarie- kulturen» eller »akademikerkulturen» som studenterna i sin tur upplevde som »delar» i utbildningen. Studenterna redogjorde för skillnader i atmosfär och studieinriktning vid »universitetet» (ämnesstudier) och »läro-utbildningen», dvs tidigare läro-seminariet (pedagogik och metodik). De mest framträdande skillnaderna enligt studenterna var en upplevd förmyndarmentalitet med obligatorisk närvaro och behandlingen som elever »på läro-utbildningen» respektive krav på omfattande självstudier och kunskapsreproduktion »på universitetet».

I Linköping genomfördes också en studie med syftet att belysa det metalä- rande som sker bland studerande i grundskolläro-utbildningen med avseende speciellt på självständighet och ansvarstagande (Hammar Chiriac 1996, 1997). Främst granskades undervisnings- och examinationsformer. Det visade sig att studenterna överlag tog litet ansvar för sin egen utbildning och att samtliga institutioner var dåliga på att uppmuntra ansvarstagande. Tiden »på läro-utbildningen» sågs som i hög grad styrd av krav på gottgörande av utebliven närvaro med olika ålagda uppgifter. Uppgifterna betraktades som straff och avsedda att kompensera tid snarare än kunskapsluckor. Studierna i ämnena innebar främst omfattande läsning av fastställd kurslitteratur till ten- tamina. Enligt studenterna gavs inte utrymme för vare sig självständighet eller kritiskt tänkande inom någon av utbildningens »delar».

I och med att läro-utbildningarna fördes över till universitetet har inslag från akademiska traditioner gjort sig gällande i utbildningen, något som tagit sig olika uttryck vid olika lärosäten. Englund (1996) hävdar i sin utvärdering av grundskolläro-utbildningen, gjord på uppdrag av Högskoleverket, att utbild- ningarna i till exempel Uppsala och Lund/Malmö har tydligare åtskillnad mellan studier i ämnen respektive pedagogik och metodik än andra lärosäten. Utvärderingen visar också att läro-utbildningarna överlag präglas av en tydlig

seminarietradition och förebildlighet men att denna är olika stark vid olika lärosäten. Så är till exempel Linköpings grundskollärautbildning starkt influerad av en lång seminarietradition till skillnad från utbildningen i Örebro som är en ny utbildning utan lokal seminarietradition. I Linköping har återskapandet av traditionerna också underhållits genom att undervisning i ämnesmetodik och pedagogik huvudsakligen skett i den gamla seminariebyggnaden. »Lärarhögskolan», som byggnaden (och verksamheten) ännu benämns bland studenter såväl som lärargrupper, är geografiskt skild från resten av universitetet.<sup>1</sup>

I Linköping har genom åren gjorts en rad försök att överbrygga seminarie- och ämnestraditioner. Bland annat har det funnits en ambition att integrera inslag i utbildningarna för 1–7- och 4–9-lärare genom samläsning av kurser och en basgruppsorganisation. Fortlöpande har ändå utvärderingar visat att undervisningen uppfattas som uttryck för olika »kulturer» som kännetecknar seminariet respektive akademien (Ahlstrand & Bergqvist 1994, 1996; Englund 1996; Johansson-Wiipa 1997).

Det har hävdats att enhetliga traditioner knappast förekommer inom lärarutbildningarna men väl historiska avlagringar som omvandlats till mer eller mindre fasta traditioner (Carlgren 1992, SOU 1999:63 s 75). Dessa avlagringar är sammanvävda med utbildningen, med lärares föreställningar om sitt uppdrag och vad de uppfattar och behandlar som angeläget i undervisningen. Hartman (1995) menar att skillnaderna mellan lärarutbildningens olika traditioner i många stycken gått på djupet, att de inte bara finns på det administrativa planet. Det gäller också de skilda utbildningsdelarnas karaktär och de roller som tilldelats lärarutbildare och studerande. Carlgren (1997) understryker också detta och att speciellt de blivande lärarna för lägre stadier har lärt sig hur de ska göra snarare än att utveckla sitt tänkande kring praktiken. Trots försök att föra in mer teoretiska studier och mer kontakt med forskning tycks det, menar Carlgren (1997 s 117), som att traditionen att »överföra en benägenhet att underordna sig auktoriteter fortfarande är stark».

## KAN EXAMENSARBETET SÄGA NÅGOT OM LÄRARUTBILDNINGEN?

Ett examensarbete introducerades i och med högskolereformen (SFS 1993) och får ses som ett led i försöken att göra grundskollärautbildningen vetenskapligt orienterad och högskolemässig. Examensarbetet är ett självständigt slutarbete som ska ha forskningskaraktär och ge träning i att formulera och behandla problem som förekommer i eller anknyter till lärararbetet.

Lendahls Rosendahl (1998), som studerat examensarbetet och dess betydelse för ett antal studenter i grundskollärautbildningen, konstaterar att arbetet innebär ett annat sätt att studera än vad lärarstudenterna är vana vid. Examensarbetet förutsätter systematiskt tänkande, problemformulering, ett fokuserat och kritiskt läsande och skrivande samt analys och tolkning av insamlade data. Studenterna ställs i arbetet inför nya utmaningar som har att göra med eget ansvar och vetenskapligt arbetssätt. Deras osäkerhet om vilka

krav som ställs på formalia och språkbehandling blandas med förtjusning över större frihet, självständighet och valmöjligheter. Examensarbetet bidrar enligt studenterna i Lendahls Rosendahls studie till att deras tänkande utmanats på ett sätt som de inte upplevt i utbildningen i övrigt. När de till exempel förväntas argumentera för antaganden, i stället för att – som de säger – läsa och tycka, ser de detta som ett nytt sätt att förhålla sig i sina studier. Även om sådana inslag förekommer i enskilda kurser, är detta tydligen inte tillräckligt för att förhållningssättet ska få genomslagskraft och bli någonting som är naturligt i utbildningen, menar Lendahls Rosendahl (1998 s 176).

## EXAMENSARBETET I LINKÖPINGS GRUNDSKOLLÄRARUTBILDNING

Vid Linköpings universitet genomfördes för några år sedan en studie av examensarbetet i grundskolläraryrket.<sup>2</sup> Data insamlades med hjälp av intervjuer med dels tjugotre av de studenter som tillhörde den första gruppen som gjorde ett examensarbete dels elva handledare, det vill säga lärarutbildare vid olika institutioner med uppgift att handleda examensarbeten<sup>3</sup>. Ett syfte med projektet var att ta reda på studenternas uppfattningar om examensarbetet och därigenom få veta något om deras försök att orientera sig i den för de flesta av dem okända situationen att självständigt genomföra ett skriftligt 10-poängsarbete. Förhoppningen var att studenternas uttalanden i sin tur skulle synliggöra något av utbildningens kulturer.

Examensarbetet görs i slutet av utbildningen och studenterna väljer själva ämne för arbetet och därmed vid vilken institution handledning ges och arbetet ska läggas fram. Det kan göras vid någon av alla institutioner som har undervisning i grundskolläraryrket.<sup>4</sup> Avsikten med detta är att öka valfriheten för studenterna och att bidra till samverkan och integrering inom utbildningen.

Institutionerna erbjuder olika studiesammanhang vad gäller till exempel vetenskapstraditioner. Studenterna förmedlas olika uppfattningar om hur uppsatser och examensarbeten genomförs och dokumenteras vid olika institutioner. Det kan röra sig om allt från normer som inte är explicit uttryckta till detaljerade anvisningar för hur uppsatser ska skrivas och hur framläggning och opposition ska gå till. Tillgången på handledare med doktorskompetens varierar och endast hälften av institutionerna har egen forskning. De båda institutionerna för slöjd och form och för tillämpad lärarkunskap har den proportionerligt minsta andelen disputerade lärare.<sup>5</sup> Erfarenheter bland lärarna av att handleda större skriftliga arbeten i lärarutbildningen skiljer sig också åt. Inom de samhälls- och naturvetenskapliga ämnena skrivs till exempel uppsatser av olika omfattning (5–10 poäng) på olika nivåer (B- eller C-nivå) medan studierna i metodik och pedagogik, då denna undersökning genomfördes, vare sig förutsatte eller rymde omfattande skriftliga arbeten.

Hittills har det största antalet examensarbeten lagts fram vid institutionen för tillämpad lärarkunskap. Näst flest arbeten har gjorts vid institutionen för pedagogik och psykologi. När det gäller val av ämnen som belysts i de tidiga examensarbetena visar Johansson-Wiipa (1997) i ett urval av uppsatser att

dessa behandlar vad hon kallar »yrkesrelevanta» och »praktikorienterade» frågor. Efter en innehållsanalys har arbetena hänförs till tre grupper med vad författaren definierar som »praktiker-», »värderings-» respektive »vetenskapsperspektiv». En översikt av arbetena visar inte på något speciellt samband mellan studenternas utbildningsinriktning och examensarbetenas institutionstillhörighet och perspektiv. Av 36 granskade arbeten är det endast fem som intar ett »vetenskapsperspektiv» och dessa är spridda över institutionerna (Johansson-Wiipa 1997 s 66).

Ämnesstudierna, så som studenterna uttalar sig om dem, kännetecknas överlag inte av den självständighet och det kritiska tänkande som är förenligt med akademisk självförståelse. Det förekommer säkerligen inslag på olika håll i utbildningen som är avsedda att utveckla ett sådant tänkesätt, men det är inget som är framträdande i utbildningen eller särskiljande för ämnen eller institutioner så som studenterna beskriver det. Ett uttalande från en grupp studenter med so-inriktning antyder dock en skillnad i attityder hos lärare som de uppfattas av studenterna i undervisningen. Studenterna menade att de i sina studier i de samhällsvetenskapliga ämnena uppmanades vara »kritiska» i relation till litteraturen. Enligt samma studenter var det däremot inte alls uppskattat »att vara kritisk på lärarhögskolan».

I intervjuerna uppehåller sig studenterna mycket vid hur de ser på examensarbetet i förhållande till övriga delar i utbildningen. Arbetet representerar enligt utsagorna »någonting helt nytt» som det stora flertalet uppskattar då de menar att det, till skillnad från resten av utbildningen, erbjuder möjlighet till eget ansvar och fördjupning i något personligt intresse. En utbredd föreställning om utbildningen kunde uttryckas så här: »Man får uppgifter och det är förutbestämt hur det ska bli. Här (i examensarbetet) får man fundera ut hur man ska komma fram till det. Det är ingen som kommer och serverar.» När det gäller studenternas tidigare erfarenheter av examination, är det självstudier och tentamina som är det vanliga i ämneskurserna, i övrigt gäller begränsade så kallade inlämningsuppgifter där innehållet bestäms av lärarna. Inlämningsuppgifter är ett genomgående inslag och ses som uttryck för lärarstyrning som lämnar litet rum för eget ansvar och personligt lärande. Examensarbetet, oavsett vid vilken institution det görs, upplevs som en stark kontrast till detta. Studenterna förväntas arbeta självständigt och har stor frihet att välja ämne med den enda begränsningen att området ska vara yrkesrelevant. »Skillnaden med inlämningsuppgifter är ju att dom är styrda uppifrån, »ni ska göra en inlämningsuppgift på det här» och så gör man det, man tar inte till sig det på samma sätt som man gör här. Det här har man själv bestämt.»

Jag ska här med stöd i delar av resultat från projektet uppehålla mig vid några fenomen som jag menar är kritiska för om lärarutbildningen ska kunna utvecklas som vetenskapligt sammanhang för blivande lärares lärande. Avsikten är att med dessa uttalanden illustrera något av hur lärares och studenters vanor och förgivettaganden, liksom utbildningens traditioner, upprätthåller sätt att se som motverkar en undersökande och analyserande attityd. Jag kommer också att belysa hur studenters upplevelser antyder möjligheter till utveckling av vetenskapliga tänkesätt.

## Studenterna har inga frågor

När handledarna uttalar sig om examensarbetet är det flera av dem som kommenterar studenternas osjälvständighet. Två av dem, båda disputerade, efterlyser en mer nyfiken och frågande hållning: »Dom har inga frågor. Jag skulle vilja att dom hade en verklig fråga. Jag trodde att det fanns ett större intresse. Man vill ha tips precis på ›vad ska jag läsa för det här?›, ›hur många sidor ska det va?›» Den andra handledaren hänför orsaken till bristen på frågor till själva utbildningen och antar att den fostrat studenterna till en sådan hållning: »Jag är förvånad över att dom inte är mer sugna på kunskap än dom är. Dom är förmodligen förstörda av systemet. Det är sällan dom får kravet på sig att ställa en fråga.»

Frågor av den art som lärarna ovan efterlyser är inte något som studenterna säger sig känna igen från utbildningen. De är vana vid att frågor används med andra syften. I likhet med skolans sätt att ställa vad som ibland, enligt min mening felaktigt, kallas »icke-autentiska frågor», med en didaktisk eller kontrollerande funktion, används frågor också i lärarutbildningen med syfte att leda ett samtal fram till ett tänkt svar. I en utbildning som är i hög grad förebildlig förekommer många inslag av »rätt» och »fel», något som studenterna ofta återkommer till när de beskriver examensarbetet i relation till den övriga utbildningen. Att en lärare i klassrummet frågar sig fram till »det rätta» framstår vanligen som mer önskvärt än att hon helt enkelt ger svaret själv. Detta sätt att ställa frågor är väl bekant för elever i klassrummet såväl som för lärarstudenter. Däremot förefaller studenterna ovana vid frågor som ställs med avsikt att problematisera eller ifrågasätta värderingar eller i ren förundran inför fenomen. Det tycks i stället vara det förebildliga som återskapas också i lärares frågor.

## Lärare frågar efter det rätta

En handledare, utan forskarutbildning men med lång erfarenhet som lärare i skolan och av att besöka och handleda lärarstudenter under deras skolpraktik, säger att det när det gäller examensarbetet är svårt att inta en frågande och undersökande hållning i samtal med studenten. Vetenskapligheten uppfattar han ligga i sättet att skriva och i produktens form. Att välja ett problem, strukturera texten, behandla litteratur på rätt sätt och använda ett lämpligt språk är viktigt och där säger han sig ge direkta råd.

I lärarrollen som handledare till studenten under dennes praktik i skolan säger han sig däremot avstå från att ge allmänna råd och är då mer benägen att ställa frågor till studenten när de diskuterar en genomförd lektion. Men det är en annan typ av frågande än det som de båda handledarna ovan efterlyser:

Jag vill ju ha dom reflekterande och därför frågar jag. Jag vill ju att de ska komma till slutsatser om vad som är fungerande, till det som vi hade tänkt oss att vi skulle komma fram till. Jag lyckas väldigt ofta med det, vi behöver inte säga det vi tänkt säga utan vi kan bara bekräfta, det var det här vi ville att du skulle förstå.

Studenterna ska reflektera men det finns ett rätt svar och reflektionen går ut på att fundera och komma fram till detta. Den situationen är studenterna vana



vid och den läser de in i andra sammanhang i utbildningen, oavsett vilken institution det gäller, något som blir tydligt i förhållande till examensarbetet.

### Vad får man göra? Hur ska det vara?

I samtalen med studenterna framkommer uppfattningar som oftast uttrycker deras syn på examensarbetet i förhållande till hur de upplever utbildningen i övrigt. Något som inledningsvis orsakade mycket irritation och ryktesspridning bland studenterna var att de saknade »klara regler som borde gälla för alla sammanhang». Det fanns inte någon som sa exakt vad man skulle göra och hur den slutliga produkten skulle se ut. Ändå antogs det att det finns ett »rätt» sätt. Så här säger en student om sina tidiga reaktioner:

Man hade kommit in på en lärarutbildning där det är väldigt fasta regler för vad man får göra och inte göra. Då förväntade jag mig att det fanns regler även för detta [examensarbetet]. Det gällde bara att få fatt i dom. Det man saknade hela tiden var ramarna, gränserna. Vad får man göra? Hur ska det vara nu då? Vad är tillåtet? Man var ju livrädd för att gå igång med något som skulle stoppas för att man var fel ute.

Avsaknaden av detaljerade anvisningar skapade stor oro bland studenterna, som efterlyste »klara papper på hur det ska se ut», och även många frågor bland handledarna vid flera institutioner. Utbildningen uppfattas som mycket styrd och man är van vid att det finns »rätt» och »fel». I examensarbetet är valfriheten stor och det finns få allmänna anvisningar utöver vad som kan läsas ut av kursplanen och en handledning, där det framgår att de centrala idéerna är det egna ansvaret, det fria valet och det självständiga arbetet.

Som regel följer man inom en studieinriktning samma kurser och alla ges samma uppgifter. Uttalanden visar också att studenterna är vana att det finns modeller för hur man kan göra men också vad man helst bör göra. En student uttryckte den frustration flertalet inledningsvis kände över att examensarbeten kunde te sig olika beroende på ämne och inom vilken institution arbetet gjordes och att seminarier gick till på olika sätt: »Vi blir so-lärare allihop. Skulle det inte gå att ha en mall, att när man går på lärarhögskolan och ska göra ett examensarbete, vad du än väljer för inriktning så har du den här mallen att följa?» Uttalandet (när man går på lärarhögskolan) visar också något som framkom av undersökningen, nämligen att studenterna vanligen uppfattade institutionen för tillämpad lärarkunskap som överordnad andra institutioner och som den instans som har ansvar för lärarutbildningen. Även om ett examensarbete handleds inom institutionen för tema så gör man det »på lärarhögskolan».

Examensarbetet är ett nytt inslag som representerar något som ännu inte blivit naturligt i studierna. Detta introducerar en osäkerhet i det sammanhang som i övrigt uppfattas som regelstyrt och lika för alla. Vad gäller? Vad krävs? Vad är tillåtet? Vem ska man tro på? Hur ska en uppsats skrivas? Ett visst kaos uppstår i vad som annars är säkert och förutsägbart. Studenternas reaktioner säger något väsentligt om lärarutbildningen, så som de uppfattar den. Någon

annan än man själv bestämmer över aktiviteter och vad de ska leda till. Man är rädd att göra fel, efterfrågar regler och lika krav.

I brist på entydiga svar tycks arbetets formella aspekter bli speciellt viktiga. Någon skillnad mellan institutionerna i detta avseende var inte synlig för studenterna. Intervjuerna med handledarna visade dock att flertalet av dem menade att det examensarbetet bidrar med främst är av innehållslig art och har att göra med forskningsprocessen. De nämnde sådant som perspektivtagande, att ställa en fråga och självständigt ringa in och belysa ett problem, att fördjupa sig i ett ämne och skapa något eget. Två av handledarna, båda från institutionen för tillämpad lärarkunskap, menade att studenterna i examensarbetet lär sig att leta efter och behandla litteratur och skriva ett vetenskapligt arbete på formellt korrekt sätt.

### **Jag har lärt mig hur man gör!**

Studenterna var eniga om att de lärt mycket av arbetet och vad de ansåg sig ha lärt varierade. För flertalet var det nya främst av formell karaktär. Det kan gälla färdigheter som att klara av att skriva på datorn och skriva ut, söka litteratur, ta kontakt för intervju, göra enkätfrågor, organisera saker. Det handlar också om att ha blivit bekantgjord med vad man uppfattar som vetenskapliga arbetsätt. Att arbeta och skriva på ett vetenskapligt sätt förstås av de flesta studenterna som att tillämpa en rad tekniska färdigheter. Detta är för dem en ny kunskap som fogas till det kända på ett relativt osjälvständigt sätt. Det nya inslag som förts in i utbildningen förstås inte som sätt att tänka och förhålla sig till kunskap utan snarare som en ny uppgift, att skriva en uppsats. Det innebär till exempel hur man ska göra »när man gör på rätt sätt», »hur en rapport ska se ut formellt», »att man ska ha ett mål och ett syfte», »hur man ställer upp det», »hur man uttrycker sig». En student menade att detta var någonting alldeles nytt i utbildningen som tillskrevs »universitetskulturen»:

Bara synsättet på hur man ska skriva en rapport. Man känner ju direkt att nu är det universitetet som kommer in lite i lärarhögskolan. Förut har det gått lite på en höft och man har skrivit någon rapport och det har fått vara handskrivet. Det har varit lite så där småflummigt. Och sen helt plötsligt så kommer universitetet in och då ska det vara lite mer styrt och ordning och reda. Omfattningen på arbetet, det ska vara forskningsinriktat. Det ska vara mål och syfte klart formulerat. Skriva ut och göra snyggt, trycka upp. Det är man inte van vid. Så är det ju inte annars här.

Studentens uppfattning är att inflytandet från ämnesinstitutionerna (»universitetet») innebär högre och mer specifika krav vad gäller omfattning och form på uppsatsen. Det handlar emellertid också här om att anamma en modell för hur ett vetenskapligt arbete »ska se ut».

Myrskog (1993) visade i en studie av hur lärarstuderandes uppfattningar av inläring påverkades av två olika studiesammanhang, en praktiskt inriktad »fältövning» och ett teoretiskt inriktat »proseminarieskrivande». I fältövningen uppfattades inlärandet handla om »ökad inblick» medan inläringen i

proseminarieskrivandet sågs som »färdighetsökning». Ett mål med proseminarieskrivandet var, liksom när det gäller examensarbetet, att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt och tänkande hos studenten. Utformningen av de tekniska detaljerna i uppsatsen var dock dominerande. Resultaten visade att majoriteten av deltagarna uppfattade inlärande i det sammanhanget som ökade tekniska färdigheter av formell art snarare än innehållslig som kunnat leda till förändrade sätt att tänka, ökad insikt och personlig utveckling.

Studenternas oro och sökande efter regler och modeller ska ses som ett svar på hur de förstår den utbildning de själva är specialister på. Att examensarbetet ses som någonting helt nytt i utbildningen talar för att de inte heller ser att ämneskurserna erbjuder något motsvarande. Deras uppfattning om det vetenskapliga som en fråga om form kan ställas mot det »ständiga ifrågasättande» som allmänt sägs känneteckna ett universitets verksamhet och som är central i akademins självförståelse. Universitetsstuderande förväntas tränas i självständigt arbete för att efter hand kunna genomföra och lösa uppgifter inom sitt fält utan att någon talar om hur detta ska göras (Lindberg 1994).

Kännetecknande för universitetstraditionen sägs också vara omfattande självstudier, men bland studenterna förstås inte alltid det de möter som uppmuntran till självständighet och eget ansvar. Det handlar snarare om att läsa in det som någon annan bestämt ska tenteras. Examensarbetet däremot uppfattas erbjuda någonting helt annat. En student talar om ämnesstudierna och om examensarbetet som kontrast till dessa:

Tidigare så har det varit liksom utstakat. Man har förstått att det här och det här ska du göra. Så det har liksom blivit som en slags frizon eller vad man ska kalla det för, att nu är det upp till dig.

Lendahls Rosendahl (1998) resultat avslöjar att när studenterna i examensarbetet fått argumentera och söka antaganden bakom argument i stället för att tycka, ser de detta som någonting nytt i förhållande till utbildningen i övrigt. Hon frågar sig om detta vittnar om en överlevande tradition från seminarietiden eller om det också är kännetecknen i en nutida högskolekultur (Lendahls Rosendahl 1998 s 177). Resultaten antyder åtminstone att metakognitiva inslag i utbildningen är sällsynta eller inte uppfattas av studenterna, menar hon. Den tolkningen verkar rimlig också utifrån resultaten i vår studie av examensarbetet i Linköping.

### **Det är något man måste ta ställning till inom sig själv**

För en del av studenterna har ändå examensarbetet betytt någonting som lett till lärande av kvalitativt annorlunda slag. Det fanns de som menade att de genom arbetet fått en förändrad syn på studierna och den egna personen och möjlighet att visa (mest för sig själva) vad de kan. Det är ett omfattande arbete som de ansvarar för och driver själva, det är något de tar ställning till utifrån egna intressen och genomför på egna villkor. Det är ett arbete som inger självkänsla. En student säger:

Examensarbetet har verkligen skilt ut sig från övriga studier för där behöver man inte tänka så mycket själv. Nu har man varit väldigt

aktiv. Ibland har det varit jobbigt att sätta sig och göra det men när man väl har satt sig så har det varit så roligt att känna att det här gör jag själv och det här är något jag själv tänkt ut, aktiverat hjärnan på ett annat sätt.

Arbetet väcker en annan motivation. Inget är förutbestämt.

Några studenter talar om »nya sätt att tänka» och att det egna arbetet gått ut på att »skapa klarhet», »få en annan människa att förstå». En student menar: »Man började fråga varför, tänka lite djupare, sortera sina tankar och försöka få en röd tråd, man måste tänka på vad som är relevant för frågan och vad som är intressant. Det är något man måste ta ställning till inom sig själv». En annan beskriver hur hon kom till insikt om sitt eget förhållningssätt i studierna:

Det tog flera veckor innan jag förstod att ett examensarbete kan inte bara vara att man läser in sig på ett ämne och skriver av någonting som man har gjort hela gymnasiet och början på lärarhögskolan. Utan nu var det en helt annan syn på hur man skulle göra det. Innan jag kom på, ja just, jag måste jämföra något, jag måste ha en fråga, jag måste hitta på något eget, tänka själv.

Många uttrycker entusiasm över att i så hög grad kunna fångas av och gå upp i ett arbete. Så säger till exempel en student:

Det är någonting som har väckts inuti som man inte riktigt kan ta på. Jag kunde bli förvånad själv att jag levde så med mitt examensarbete för man tyckte kanske inte att man tänkte på det jämt och ändå så kunde det plötsligt komma så här [knäpper med fingrarna] i duschen! Så ska jag göra! Det kom jättesnabbt en tanke. Det var en sån process som är rolig att ha varit med om. Det blev ett intresse.

En annan student beskriver hur det i samband med att hon skulle vara opponent på ett arbete gick upp för henne att arbeten kan läsas på olika sätt och att hon plötsligt fick insikt i vad ett kritiskt distanserat läsande kan innebära.

Då när man satte sig att läsa igenom så tänkte jag först att, åh, vad svårt att hitta kritik på någon annans arbete när dom har jobbat lika mycket som jag med det. För själv tyckte jag att jag hade ett ganska bra arbete och det var inte så mycket att kritisera. Sen när man började med en röd tråd och resultatet, om det var tydligt, så upptäckte man att författarna har säkert haft en jättetanke med det och dom tycker att det är jättetydligt. För mig var det inte tydligt. Och sen när jag hade suttit ett tag och hittat mer och mer negativt så tänkte jag, undrar om mitt arbete inte håller för den här granskningen? Så var jag tvungen att sätta mig och läsa mitt eget och plötsligt kunde jag hitta brister i mitt eget arbete. Det är svårt att sätta ord på. Det var någonting som hände med min ögon när jag skulle läsa mitt eget arbete igen.

Här uttrycker studenten mycket åskådligt hur hon upplevde att plötsligt se sin text på ett nytt och annorlunda sätt, »något hände med mina ögon».

Upplevelser som de här studenterna beskriver vittnar om nya insikter. De har upptäckt något av kunskapens kvaliteter, som något som skapas, som kan ses på nya och olika sätt, som man dras med av, något att ta ställning till själv, som har betydelse i den personliga utvecklingen. Detta är uttryck för ett kvalificerat lärande som enligt Bowden och Marton (1998) med flera skulle kallas meningsskapande och som innebär att individen förmår se något nytt, insikter som ger henne en upplevelse av att faktiskt ha förändrats som person. Behovet av regler och formalia har kommit i bakgrunden. Det som i stället tonar fram i uttalanden är lusten inför det arbete som görs självständigt och upptäckten att man är delaktig i att utveckla egen kunskap som har betydelse för andra och för en själv, nya sätt att tänka och se.

### ETT VETENSKAPLIGT SAMMANHANG FÖR LÄRANDE

Studenterna talar om olika förhållningssätt och krav vad gäller undervisningen. Så som de uppfattar det, innebär ämnesstudierna pluggande, tentamina, höga krav och ofta brist på yrkesrelevans. I övrigt handlar undervisningen om inlämningsuppgifter, närvarokontroll, låga krav och att många gånger bli behandlad som barn. Utifrån inledande resonemang om de olika traditionerna och institutionernas tillgång på forskning och forskarutbildade lärare kan man kanske förvänta sig att de institutioner som representerar en akademisk tradition i högre grad skulle uppmuntra ett vetenskapligt tänkande. Intervjuerna med studenterna visar emellertid inte det (även om detta naturligtvis ändå kan vara fallet). Inte heller antyder det studenterna säger att undervisningen i metodik, som sägs kännetecknas av en seminarietradition, i högre grad än ämnesundervisningen skulle uppmuntra formalistiska aspekter när det gäller examensarbetet. Om valet av ämne för examensarbetet haft någon direkt inverkan på lärandets kvaliteter är svårt att uttala sig om utifrån våra data.

Det studenterna säger om examensarbetet och utbildningen som helhet ska ses i relation till de kulturella sammanhang som återskapas i en utbildning med normer och ideal från skilda traditioner. När studenterna talar om vad examensarbetet har betytt för dem, vad de lärt, oron för att »göra fel» liksom tillfredsställelsen över att »ha lärt sig göra rätt», görs detta mot bakgrund av hur de uppfattar resten av utbildningen. Det är en utbildning med starka förebildliga inslag. Inom utbildningen finns given kunskap, rätt och fel, regler som alla ska följa, uppgifter som alla ska göra, texter som alla ska läsa. Examensarbetet tycks i viss grad och i likhet med andra uppgifter tas om hand och smälta in i utbildningens befintliga sammanhang. Uppgiften blir själva uppsatsen, som i de flesta fallen inte uppfattas som ett medel att utveckla ett vetenskapligt tänkesätt utan ett mål i sig. Med välkänd terminologi kan det liknas vid en ytinriktad hållning som i sin tur får ses som ett svar på hur studiesammanhanget uppfattas.

Studenterna uttalar sig om hur de uppfattar utbildningen och om de erfarenheter de gör där. Examensarbetet förstås i linje med (»det ska vara på

ett visst sätt») eller i kontrast till (»examensarbetet är någonting helt nytt») den övriga utbildningen. Men examensarbetet introducerar också en osäkerhet och öppnar för något nytt. Våra data visar att arbetet i vissa fall kan bidra till att ett vetenskapligt sammanhang för lärande skapas. När studenter talar om examensarbetet som en »frizon», betyder det något annat än det de kallar »vetenskapligt korrekt sätt att arbeta».

Utöver värden som studenterna tillskriver examensarbetet, som till exempel valfrihet, eget ansvar och motivation, talar många av dem om att något hänt med dem, att de har fått utveckla personliga intressen och göra något som de känner kommer att betyda mycket för dem som personer och i läraryrket. De studenterna har fått näring i sin egen utveckling från de egna frågorna som hjälpt dem att sortera tankar, skapa klarhet och uppmärksamma vad de kallar »nya sätt att tänka». I de fall där studenter ger uttryck för nya insikter och vittnar om att de upptäckt något hos sig själva (att se och tänka på ett nytt sätt) tycks det vara det egna arbetet som blivit ett nytt sammanhang för lärande. Inslag som tillkommit med uppgiften att göra ett examensarbete (som exempelvis sammanställning av litteratur och material, kritisk läsning och värdering av forskning, självständigt och systematiskt arbete, tolkning och analys av data, färdigställande av en omfattande uppgift) tycks ha bidragit till ett studiesammanhang som uppmuntrar ett vetenskapligt förhållningssätt.

Lendahls Rosendahl (1998) påpekar att analys och tolkning är moment som i anslutning till examensarbetet haft större betydelse än annat för utveckling av kritiskt tänkande, något som de flesta säger att de inte medvetet ägnat sig åt tidigare i utbildningen. Kanske kan arbetet på så sätt, i likhet med vad Ivor Goodson<sup>6</sup> (Lendahls Rosendahl 1998) uttrycker, bli en kil genom det filter som utbildningen utgör. I sin resultatdiskussion bidrar Lendahls Rosendahl med en rad konstruktiva idéer när det gäller examensarbetet och lärarutbildningens behov och menar bland annat att arbetssättet i betydligt högre grad borde präglas av problematisering från såväl teoretiska som praktiska utgångspunkter. Hon ser detta som en färdighet som »successivt övar den blivande läraren att se tydligare och därmed tränga igenom de filter av antaganden om undervisning som de bär med sig in i utbildningen» (Lendahls Rosendahl 1998 s 174). Hon befarar också att studenterna inte kan tillgodöra sig de nya tänkesätt examensarbetet kan bidra till eftersom arbetet görs sist i utbildningen. Jag menar att examensarbetet bör få vara en slutuppgift där studenten visar sin förmåga att självständigt genomföra ett vetenskapligt arbete och att utbildningen i övrigt i alla delar måste utgöras av situationer som uppmuntrar och stärker vetenskapligheten.

Lärandet är del av och ett svar på studiesammanhanget. Om lärarstudier ska erövra förtrogenhet med vetenskapliga tänkesätt, måste utbildningen utgöra ett sammanhang som genomsyras av en mångfald situationer där föreställningar utmanas och som ger kontakt med vetenskap som verksamhet och praktik. Det förutsätter en forskande och analytisk hållning hos de lärare som studenterna möter i hela sin utbildning. En utbildning på vetenskaplig grund måste bryta med en hel del kulturellt etablerade konventioner angående vad som räknas som lärande i lärarutbildningen. I stället för

att tycka och formas i vad som uppfattas som önskvärda synsätt behöver studenterna erfara kognitiva konflikter som utmanar föreställningar.

De bör ges möjlighet att utveckla förmåga att se och uppleva fenomen och situationer på bestämda sätt. Sådana metakognitiva inslag kan utgöras av aktiviteter som att fokuserat läsa texter skrivna ur olika teoretiska perspektiv, läsa samma text med olika glasögon, ifrågasätta egna och andras värderingar och lära av varandras olika sätt att se. Detta förutsätter tillfällen att observera, analysera och förstå beteenden i klassrum och korridorer ur olika teoretiska perspektiv och se dem så som de uppfattas av lärare, elevgrupper och enskilda elever. Studenter och lärarutbildare behöver lära sig se elever, lärare, klassrumsaktiviteter, situationer, fenomen, skolor, närsamhälle, samhälle, osv, på olika sätt, inte som något »är» eller »bör vara», utan som något kan ses, uppmärksamma den variation som synliggörs och lära av olika sätt att se.

Bowden och Marton utvecklar tankar om vikten av att träna förmågan att se:

Preparing students for situations in the future amounts to developing their capabilities for seeing in effective ways and developing the eyes through which these situations are going to be seen. (Bowden & Marton 1998 s 278)

I ett sådant förhållningssätt blir likheter mellan undervisning och forskning påfallande. Vetenskapligheten i utbildningen kan stärkas genom att variationen i sätt att se görs till föremål för studier och kunskapsutveckling:

So discerning critical aspects and focusing on them simultaneously, experiencing particular patterns of variation and developing certain ways of seeing, mean as many things as there are objects of learning. We have to find out the specific meanings of critical aspects, dimensions of variation and ways of seeing in each case anew, in every domain of knowledge, defined in disciplinary, professional, transdisciplinary or communal terms. (Bowden & Marton 1998 s 283).

Det betyder bland annat att frågor behöver ställas som väcker en attityd till kunskapsstoffet. I enlighet med vad Ahlström (1992) och Björklund (1991) förespråkar behöver samtal kring forskningsfrågor och kunskap föras som leder till delaktighet i sätt att tala och tänka. Det innebär en undervisning där fenomen i skolan likaväl som elevers, lärares, studenters och lärarutbildares uppfattningar och tänkande är forskningsobjekt. Examensarbetet kan bidra till att utveckla en praktik där fler frågor ställs på bekostnad av givna rätta svar. Då kan det fungera, inte som ytterligare en modell för »vad man får göra» och »hur det ska vara», utan som en forskningsuppgift som förutsätter en undrande och analytisk hållning att ständigt utveckla i utbildningen och den kommande lärarverksamheten.

## NOTER

1. Detta förhållande ändras år 2000 då lärarutbildningarna kommer att inrymmas i ett nybyggt hus på universitetsområdet.
2. Projektet »Examensarbetet – en arena för kulturmöten inom lärarutbildningen» (1994) vid institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet, har genomförts av Elisabeth Ahlstrand och Kerstin Bergqvist. Filosofiska fakulteten har bidragit med medel. Katarina Johansson-Wiipa, doktorand, har skrivit en D-uppsats i pedagogik inom projektet där hon bland annat granskat examensarbetet i fråga om ämnesval och kvalitet: *Examensarbeten inom grundskollärarytildningen: yrkesrelevanta och praktikorienterade* (Johansson-Wiipa 1997). Fredrik Alm, forskarstuderande och lärare vid institutionen för pedagogik och psykologi, slutför för närvarande en D-uppsats inom projektet.
3. De studenter som citeras i texten har handletts vid följande institutioner: Institutionen för pedagogik och psykologi, Institutionen för slöjd och form, Institutionen för tillämpad lärarkunskap och Institutionen för tema (geografi och historia). Intervjuerna har genomförts i grupper med två till fyra studenter. I grupperna kan finnas studenter som har olika studieinriktning och som handletts vid olika institutioner. Handledarna i undersökningen har intervjuats individuellt. De hör hemma vid följande institutioner: Institutionen för fysik och mätteknik, Institutionen för pedagogik och psykologi, Institutionen för slöjd och form, Institutionen för språk och kultur, Institutionen för tillämpad lärarkunskap och Institutionen för tema. De handledare som citeras i texten hör hemma vid Institutionen för pedagogik och psykologi respektive Institutionen för tillämpad lärarkunskap.
4. Examensarbetet kan göras vid Institutionen för fysik och mätteknik, Institutionen för pedagogik och psykologi, Institutionen för slöjd och form (nuvarande Estetiska institutionen), Institutionen för språk och kultur, Institutionen för tillämpad lärarkunskap, Matematiska institutionen samt Institutionen för tema (inkluderar samhällvetenskapliga ämnen).
5. Ett flertal av institutionernas lärare har dock följt ett kompetensutvecklingsprogram och därmed deltagit aktivt i seminarie- och forskningsaktiviteter och uppnått licentiatexamen.
6. Goodson (1996).

## LITTERATUR

- Ahlstrand, E. & Bergqvist, K. 1994: *Examensarbetet – en arena för kulturmöten inom lärarutbildningen. Projektbeskrivning*. Linköpings: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Ahlstrand, E. & Bergqvist, K. 1996: *The thesis in teacher education – a vehicle for student-centered learning*. Bidrag presenterat vid konferens i Maastricht, 20–22 november, 1996.
- Ahlström, K-G. 1992: Forskningsanknuten lärarutbildning. Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94–1995/96. Bilaga 4. Stockholm: Skolverket.
- Beecher, T. 1989: *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becker, H., Geer, B. & Hughes, H. 1968: *Making the grade*. New York: Wiley.
- Bergqvist, K. 1990: *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. (Linköping Studies in Arts and Science, 55) Linköping: Linköping university.
- Björklund, S. 1989: Att bygga på vetenskaplig grund. I *Festskrift tillägnad Martin H:son Holmdal: Universitet och samhälle*. Uppsala: Uppsala universitet.



- Björklund, S. 1991: *Forskningsanknytning genom disputation*. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 112) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bowden, J. & Marton, F. 1998: *The university of learning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Carlgren, I. 1992: *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 102) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carlgren, I. 1997: Professional sub-cultures in teacher education: complementary or inconsistent professionalisms? I I. Nilsson & L. Lundahl: *Teachers, curriculum and policy. Critical perspectives in educational research*. Umeå: Umeå universitet.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (red) 1993: *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund, T. 1996: Reflektioner utifrån en strategisk utvärdering och grundskollärarutbildningens (och grundutbildningens) framtid. *Utbildning och demokrati*, 5(2), 3–16.
- Goodson, I.F. 1996: *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärar-forskarsamarbete*. (Didacta 5) Stockholm: HLS Förlag.
- Hammar Chiriac, E. 1996: *Studenters vardag på grundskollärarutbildningen*. (Lärarutbildningens lilla serie nr 9) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hammar Chiriac, E. 1997: *Grundskollärarutbildningen som modell för framtida yrkesutövning*. Bidrag till NFPF's kongress i Göteborg, 6–9 mars 1997.
- Hartman, S. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisnings-historia*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande Vetande.
- Hedenquist, J-A. 1990: »Bröllopsbesvär och födslovåndor» *En studie av grundskollärarutbildningen i Linköping läsåren 1988/89–1989/90*. Söderköping: Utveckling och utbildning.
- Högskoleverket, 1996: *Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1R) Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson-Wiipa, K. 1997: *Examensarbeten inom grundskollärarutbildningen: yrkesrelevanta och praktikorienterade*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Kansanen, P. 1991: Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26(3), 251–260.
- Lave, J. & Wenger, E.C. 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lendahls Rosendahl, B. 1998: *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 122) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindberg, L. 1994: Akademiska studier och akademisk undervisning – kännetecknande drag. I S. Franke-Wikberg, L. Lindberg, B. Lundgren, B. Mårtensson, B. Sundin, T. Sundström & S. Sörlin: *Vetandets vägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Linné, A. 1996: *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. 1986: *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Myrskog, G. 1993: *Lärarstuderandes tankar om inläring*. (Rapport nr 6) Vasa: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Perry, W.G. 1970: *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt.
- Ramsden, P. 1979: Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 4(8), 411–428.

- Ramsden, P. 1986: Inläringens sammanhang. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (red): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ramsden, P. 1992: *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. 1987: The educational construction of learning. I J. Richardson, M. Eysenck & D. Warren Piper (red): *Student learning. Research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Säljö, R. 1994: Minding action: conceiving the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik*, 14(2), 71–80.