

Blivande lärares frågor vid handledning - Gör jag en kvalitativ studie med kvantitativa inslag?

SUSANNE GUSTAVSSON OCH ANITA ERIKSSON

Institutionen för hälsa och lärande, Högskolan i Skövde

Artikeln behandlar examensarbetet i lärarutbildningen och studentens frågor i samband med handledning. Syftet är att förstå examenarbetets karaktär och krav så som det framträder genom studentens frågor, samt att belysa på vilket sätt och för vad studenten använder möjligheten till handledning. Data består av observationer av fysisk handledning samt texter från handledning via digital plattform. I analysen fokuseras studentens explicita och implicita frågor. Som grund för analysen används Bernsteins begrepp vertikal och horisontell diskurs samt reproduktion, produktion och rekontextualisering. I analysen identifieras tre olika typer av frågor som alla relaterar till kraven på examensarbetet; vetenskaplig tradition, den egna studiens genomförande samt rapportens innehåll, utformning och struktur. Studenten söker i hög grad bekräftelse eller råd. Frågorna behandlar i högre grad vetenskaplig tradition och produktion, än det studerade området eller forskningsfrågan.

INLEDNING

Det självständiga arbetet (examensarbetet¹) i lärarutbildning har varit föremål för en mängd studier såväl internationellt som nationellt. Exempelvis finns studier om examensarbetets kvalitet, om handledning, om kopplingen till ett yrkesutövande och om vetenskapligt skrivande. Examensarbetets vetenskapliga kvalitet, det vill säga relationen till tidigare forskning, metodanvändning, hur teorier används i relation till forskningsfältet, men också språk och form samt i vilken utsträckning examensarbetet bidrar med ny kunskap (Forsberg & Lundgren, 2006), har granskats. Examensarbetet i lärarutbildningen har i Forsbergs och Lundgrens granskning visat sig kännetecknas av normativitet,

1 I artikeln har vi valt att konsekvent använda benämningen examensarbete.

brister avseende teoretisk förankring och studentens kritiska förmåga samt ensidighet gällande metod. Få studier har dock tagit sin utgångspunkt i ett studentperspektiv. I de fall tidigare studier har utgått från studentens perspektiv har fokus snarare legat på studentens prestationer än på själva genomförandet av examensarbetet och studentens uttryckta kunskapsbehov i samband med det, eller på studentens uppfattning om handledningen. I denna studie har vi därför valt att fokusera hur studenten i lärarutbildning använder handledningstillfället. Det vill säga vad det är för information som studenten söker i kontakten med handledaren under genomförande av examensarbetet? Ett sätt att närma sig detta perspektiv är att studera studentens frågor i samband med handledning, men också i vilken grad eller på vilket sätt dessa frågor relaterar till examensmål och därmed kommande yrkesutövande. Studien behandlar således inte handledningens karaktär eller kvalitet, utan snarare studentens initiativ inför, under eller som svar på handledning. Syftet med studien är att förstå examensarbetets karaktär och krav så som det framträder genom studentens frågor, samt att belysa på vilket sätt och för vad studenten använder möjligheten till handledning.

BAKGRUND

Under senare år har examensarbetet blivit en kvalitetsmätare för på vilket sätt och i vilken grad en akademisk utbildning ger studenten förutsättningar att utveckla de kunskaper som krävs för respektive examensnivå (Högskoleverket, 2012). Studentens kunskap och möjligheter att nå examensmålen relaterar till den utbildningsmiljö och därmed den undervisning som erbjuds under utbildningen som helhet, och i samband med examensarbetets genomförande.Handledning enskilt eller i grupp utgör då en del av detta erbjudande. Det faktum att examensarbetet i lärarutbildningen har kritiserats för sin kvalitet (t ex. Högskoleverket, 2005; 2008) har troligen också påverkat inriktningen på den forskning som har genomförts. I det följande lyfter vi fram de tendenser som framträder ur tidigare forskningsresultat som rör *examensarbetets kvalitet, examensarbetet i relation till en akademisk yrkesutbildning samt handledning*.

Examensarbetets kvalitet

Den tendens som framträder avseende examensarbetets kvalitet i lärarutbildning är att det huvudsakligen brister i teoretisk förankring och kritiskt förhållningssätt samt metod (Högskoleverket, 2005, Forsberg & Lundgren, 2006). Flera studier har visat att studenten snarare reproducerar teori än sätter den i relation till den egna forskningsuppgiften (Bergqvist, 2000; Forsberg & Lundgren, 2006). Hit hör också att det empiriska materialet snarare

redovisas än analyseras (Emsheimer, 2005, 2006; Gustafsson & Hallström, 2005; Gustafsson & Morberg, 2005). Att studenten behöver mer övning både i att använda vetenskapliga metoder, att argumentera och att analysera data är en slutsats som dras (Stray Jörgensen & Rienecker, 2004). Detta kan jämföras med forskningsresultat (Hansen Orwehag, 2008) som visar att bara en femtedel av studenterna menar att de genom examensarbetet har tillägnat sig kunskap och insikt relaterad till ett vetenskapligt tillvägagångssätt i form av reflektion, medvetenhet och ett förändrat sätt att tänka, samt forskningsbaserad kunskap. Medan annan forskning visar att examensarbetet av studenten beskrivs som ett projekt som handlar om att lära sig att arbeta och kommunicera vetenskapligt, vilket beskrivs som att studenten uppfattar sig ha utvecklat kunskap om "problemformulering, ett fokuserat kritiskt läsande och skrivande samt analys och tolkning av insamlad information som nya arbetssätt" (Lendahls Rosendahl, 1998, s 152). Trots att flera av dessa studier kan betraktas som äldre och genomförda före Högskoleverkets (2005; 2008) utvärderingar av lärarutbildningen och initiativet att särskilt studera examensarbetets karaktär och kvalitet (Forsberg & Lundgren, 2006), så pekar de ändå sammantaget på att utbildningen inte verkar förbereda för examensarbetet och att det finns samstämmighet avseende examensarbetenas svagheter.

Flera möjliga påverkansfaktorer lyfts fram när det gäller examensarbetets vetenskapliga kvalitet. En faktor rör studentens grad av socialisering mot en akademisk diskurs, vilket i sin tur hänger samman med studentens insikt om den akademiska kontextens existens och värderingar (Blåsjö, 2004). En annan faktor som beskrivs vara av betydelse är det sätt på vilket ramarna för examensarbetet utformas, presenteras och uppfattas av studenten. Studier av handledningsmanualer visar till exempel att innehållet i dessa är mer riktat mot rapportens form, referensskrivande och skrivregler än mot själva forskningsuppgiften och dess kvalitet (Emsheimer 2005; Hagström, 2005). Ytterligare en faktor som verkar påverka examensarbetets kvalitet rör studentens förmåga att producera en vetenskaplig text, vilket både associerar till förståelsen av en akademisk diskurs och hur den kommuniceras i en rapport. Av flera studier (Ask, 2005a, b; Dysthe, Hertzberg & Lokensgard Hoel, 2002; Einarsson, 2005) framgår att studenten kan behöva mer övning i genren vetenskapligt skrivande. Om det vetenskapliga skrivandet ses som redskap för tänkande så som Björk och Räisänen (2003) beskriver det, så utgör också detta skrivande i sig ett redskap för språklig utveckling, kritiskt tänkande och lärande, vilket i sin tur kan inverka på examensarbetets vetenskapliga kvalitet. Detta kan jämföras med att studenten uttrycker att examensarbetet utvecklar ett vetenskapligt sätt att tänka, en vetenskaplig kunskap och att skriva på ett vetenskapligt sätt och inom en specifik genre (Ahlstrand & Bergqvist, 2006). Flera studier visar dock att studenten inte uppfattar att vetenskapligt

skrivande handlar om kunskapshantering och hur studenten i en akademisk kontext förväntas förhålla sig till denna kunskap, det vill säga att både kunna distansera sig och kritiskt granska kunskap (Einarsson, 2005). En annan studie (Itua, Coffey, Merrywether, Norton & Foxcroft, 2012) visar hur lärares respektive studentens uppfattningar om vetenskapligt skrivande skiljer sig åt. Studenten beskriver huvudsakligen vetenskapligt skrivande i termer av olika typer av evidensbaserade texter som essäer, rapporter och artiklar medan lärarnas beskrivningar handlar om struktur, grammatik, faktainnehåll och ämnesspecifika begrepp.

Avseende studier och dess resonemang om examensarbetets kvalitet är det således möjligt att å ena sidan se studentens kunskap i vetenskapligt skrivande som en förutsättning för kvalitet, eller å andra sidan, att studenten utvecklar sin förmåga att skriva vetenskapligt genom examensarbetet. En fråga som väcks är skillnaden mellan studentens uppfattning om sin egen förmåga och kompetens i anslutning till, eller efter examensarbetet och studier av examensarbetets kvalitet.

Examensarbetet i relation till akademisk yrkesutbildning

Examensarbetet har också studerats med utgångspunkt i att det utgör en del av en akademisk yrkesutbildning, och relationen till det kommande yrket. Resultaten av dessa studier ger delvis olika bilder. En studie av lärarutbildning (Lander, 2007) visar att studenten i sitt examensarbete inte relaterar till yrkespraktiken på ett signifikant sätt, att undersökningsidén heller inte är hämtad från yrkespraktiken, eller att data är producerad i denna praktik. Medan andra studier (Hansen Orwehag, 2008; Hesselors Arktoft & Lindskog, 2008) uttrycker att studenten väljer undersökningsområde utifrån sin erfarenhet av yrkespraktiken, men inte i samråd med eller på uppdrag av lärare eller ledare från densamma. Orwehag (2008) beskriver att en tredjedel av studenterna uppger att de under sitt examensarbete fördjupat antingen sin ämneskunskap eller sin didaktiska kunskap, och att cirka en fjärdedel framhåller att det de lärt sig via examensarbetet är relaterat till lärarrollen (jfr även Ahlstrand & Bergqvist, 2006; Lendahls Rosendahl, 1998). Sammantaget visar dessa studier hur relationen till yrkesutövningen kan uppfattas på olika sätt. Yrkespraktiken i sig, eller studentens behov och intresse kan vara utgångspunkt för ett examensarbete som relaterar till yrkesutövande.

Examensarbetet som helhet betonar vetenskaplig kunskap i högre grad än praktisk yrkesträning (Hesselors Arktoft & Lindskog, 2008; Mattsson, 2008a; Råde, 2010). Påvisande av akademisk kvalitet till exempel redogörelse för tidigare forskning, användning av teori och metod, språk och form eller om examensarbetet bidrar med ny kunskap (Mattsson, 2008a, b), är mer framträdande än relationen till yrkesutövandet. En annan studie visar att

examensarbetets form ofta är viktigare än det ämne som studeras och att uppsatsmodellen som form och genre har blivit en förgivettagen praxis som ska följas (Gustafsson, 2008). Studenten beskriver dock värdet av att utveckla ett vetenskapligt sätt att tänka, vetenskaplig kunskap och att skriva på ett vetenskapligt sätt och inom en specifik genre i relation till det kommande yrket (Ahlstrand & Bergqvist, 2006). Även innehållet i examinationen beskrivs ha stor betydelse för i vilken grad och på vilket sätt examensarbetet bidrar till studentens professionella utveckling. En examinator är via sin makt att bestämma vad som är värt att observera, benämna och bedöma del av examinationens karaktär och därmed studentens uppfattning om examensarbetet betydelse för yrkesutövandet (Kemmis, Mattsson, Ponte & Rönnerman, 2008).

I några studier (Lindskog & Hesselors, 2008; Mattsson, 2008b) betonas vikten av att i större utsträckning rikta uppmärksamhet mot yrkesutövandet under examensarbetsprocessen. Forsbergs och Lundgrens studie (2006) pekar dock på att det verkar finnas ett motsatsförhållande mellan yrkesrelevans och vetenskaplighet i examensarbetet, där ofta vetenskaplighet är överordnat. Samtidigt visas brister i kvalitet avseende teoriansknytning, metodisk kunskap och analys. Trots betoningen på vetenskaplighet i det formella visar de studerade examensarbetena varken på förväntad kvalitet, eller relevans för yrket. Således visar sig examensarbetets relation till akademisk yrkesutbildning vara både mångfacetterad och komplex oavsett om det ses till den akademiska kontextens förväntningar och krav eller till yrkespraktikens kompetenskrav.

Handledning

Enligt Forsberg och Lundgren (2006) är studenten kritisk både till handledningens resurser och till dess innehåll. Deras studie beskriver studentens kritik mot handledares generella och specifika kompetens, men också utbildningens förberedelse för examensarbetet. Förberedelsen är knuten till handledning i den meningen att den skapar de förutsättningar som studenten, och därmed även handledaren har att relatera till. Parallellt med utbildningens förberedelse finns studenters förväntningar på handledningen. Handledaren förväntas vara en som hjälper och agerar medskapare, samtidigt som det uttrycks förväntningar på att handledaren ska inta en passiv och övervakande roll, liksom att handledaren också förväntas stimulera studentens förmåga att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt genom att utmana och diskutera med studenten (Lendahls Rosendahl, 1998; jfr även Dysthe, 2002; Ekholm, 2013). Således finns det flera till synes motsägelsefulla förväntningar på en handledare. Flera studier pekar dessutom på att handledning i hög grad ägnas åt examensarbetets form på bekostnad av det studerade området (Emsheimer, 2006; Hagström, 2005; Lendahls Rosendahl, 1998).

Studentens föreställningar om handledning kan också påverka sättet att använda den. Studenten som aktivt efterfrågar handledning har lättare att ta till sig kommentarer, att bearbeta sina kunskapsbrister, men också att våga avslöja dessa för handledaren (Hedin, 2006). I en studie av interaktion i handledningssituationer visar Sveen och Magnusson (2013) att student och handledare använder sig av olika röster och röstskiften då handledningen rör handledningspraktiken, akademiska konventioner, lär- och skrivprocessen respektive texthänvisningar, vilket pekar på handledningens interaktiva karaktär. Handledning är både svårt att planera, förutsäga och styra om syftet är att vara följsam mot student och aktuell process.

Området handledning är aktuellt att förhålla sig till i denna artikel även om handledningen i sig inte studeras. Dock visar studier på den komplexitet som omgärdar handledning av examensarbeten beroende på studentens respektive handledarens föreställningar och förväntningar, men också handledarens generella och specifika kompetens.

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Data

Studien grundas på olika typer av data producerad i samband med handledning av examensarbetet i lärarutbildning vid två lärosäten. Handledningen har skett på olika sätt; via fysiska planerade möten, e-post eller andra digitala forum. Vid ett lärosäte har 10 handledningssamtal (F1-10) observerats och dokumenterats via ljudupptagning. Varje observation har omfattat en handledare och två studenter. Tidsmässigt har handledningssamtalen varat cirka en timma. Vid det andra lärosätet består data dels av observationer av grupphandledning och dels av insamling av studenters kommentarer och frågor via en digital kommunikationsplattform. Observation och ljudinspelning av grupphandledning (F11-12) omfattar två tillfällen om vardera två timmar med en handledare och åtta studenter, där sex studenter samarbetade parvis och två studenter genomförde det självständiga arbetet enskilt. Digitalt insamlad data omfattar 57 kontakttillfällen (D1-57) med sammanlagt 16 studenter och 12 examensarbeten. Motivet till att data producerades på olika sätt var att möjliggöra en mer nyanserad beskrivning av handledningssituationen.

Teori och analys

Som ett sätt att förstå studentens frågor i samband med handledningssituationen har vi använt oss av delar av Bernsteins (1983, 2003, jfr Lundgren, 1983) teoretiska ramverk. Teorin utgår från antagandet att det som sker i en specifik

situation, både styrs av de villkor som av olika skäl och på olika sätt formar situationen, av de aktörer som deltar och av det som sker vid det enskilda tillfället (Bernstein & Lundgren, 1983). Det innebär att det som utspelar sig i handledningssituationen mellan handledare och student avgörs av beslut, intressen, traditioner, tolkningar, förväntningar med mera som är relaterade till ett examensarbete. Två begrepp som framträtt som centrala och som ramar in det som sker i handledningssituationen är vertikal och horisontell diskurs (Bernstein, 1999). Dessa begrepp är dynamiska i den meningen att de både påvisar olika perspektiv och hur dessa relaterar till varandra. I relation till den här studien så utgörs den vertikala diskursen av politiska beslut, i form av nationella styrdokument, och av vetenskapliga traditioner. Denna diskurs ramar in och styr vad som transformeras till och omsätts i en lokal kontext, det vill säga en horisontell diskurs. I den horisontella diskursen reproduceras och produceras lokala traditioner, riktlinjer, rutiner, utbildningsinnehåll utbildningsupplägg, men också olika aktörers föreställningar, förväntningar och uppfattningar. Handledningssituationen innehåller med andra ord, dels de ansvariga lärarnas och handledarnas tolkning, förståelse och översättning av den vertikala diskursen till den lokala praktik som förmedlar kraven på examensarbetet, dels studentens förståelse av examensarbetets karaktär och krav i relation till vertikal och horisontell diskurs.

Användbara begrepp för att förstå det som sker i själva handledningssituationen med fokus på studenters frågor är reproduktion, produktion och rekontextualisering. Studentens frågor i samband med handledning kan ses som en rekontextualisering, det vill säga ett sätt att pröva och förstå examensarbetets karaktär och krav utifrån den horisontella och vertikala diskurs som framträder i utbildningens praktik. Kraven på att examensarbetet ska grundas i en forskningstradition hemmahörande inom en vetenskaplig disciplin, styr å ena sidan en reproduktion genom att examensarbetet förväntas efterlikna forskning avseende till exempel teoriansknytning och metoder. Å andra sidan sker en produktion genom studentens tolkning och användning av det reproducerade budskapet. I samband med handledning sker en rekontextualiseringsprocess i vilken studenten väljer, tolkar och ompositionerar sin förståelse av examensarbetet. Denna rekontextualisering synliggör både studentens och handledarens föreställningar och kunskap om examensarbetets karaktär och krav, samt förväntningar och föreställningar om handledning. I handledningssituationen betraktas därmed reproduktion, produktion och rekontextualisering som samtidigt pågående och parallella processer.

Insamlad data vid observationer av handledning transkriberades i sin helhet. Data samlad via digital plattform eller e-post sparades. I ett första skede identifierades studentens frågor. Dessa frågor markerades och numrerades. Analysens fokus var de implicita och explicita frågor som studenten

ställde. Med frågor avsåg vi alla uttryck där det fanns en undran av något slag, det vill säga något studenten ville veta. Dessa frågor kunde ha sitt ursprung i en egen undran, men också i handledarens eller den medstuderandes uttryck. Den explicita frågan kan i texten avslutas med ett frågetecken och därmed enkelt identifieras. Den implicita frågan kännetecknas av att vara sökande eller prövande utan en direkt fråga. Ett exempel på en implicit fråga är ”Vi är nog inte riktigt på det klara med analysen och hur vi ska skriva i resultatet. Det känns lite osäkert.” (D1). Den identifierade frågan var alltså de huvudsakliga data som analyserades. Samtliga handledningstillfällen numrerades (F 1-10, F 11-12, D 1-57). De citat som används betecknades enligt denna numrering. Även om studentens explicita och implicita frågor var i fokus, så kunde dessa frågor inte isoleras från sitt sammanhang. För att kunna göra en trovärdig analys krävdes att vi kunde förhålla oss såväl till uttryck som till kontext.

STUDENTENS FRÅGOR I SAMBAND MED HANDLEDNING

I detta avsnitt riktas uppmärksamhet mot studentens frågor i samband med handledning för att därigenom visa hur studenten tolkar examensarbetets karaktär och krav. De frågor som ställs speglar också studentens syn på handledning, och på vilket sätt studenten använder handledningstillfällen för eget kunskapssökande. De frågor som ställs vid de handledningstillfällen som studeras berör tre olika teman; frågor om krav relaterade till vetenskaplig tradition, frågor om krav relaterade till studiens genomförande samt frågor om rapportens innehåll, utformning och struktur. I det första och det andra temat efterfrågar studenten handledarens tolkning av en vertikal diskurs och hur denna förväntas komma till uttryck i en lokal praktik och därmed i en horisontell diskurs. I det tredje temat dominerar en horisontell diskurs vilket framgår av att frågorna i hög grad berör lokala manualer eller riktlinjer.

Med anledning av att vi valt att observera olika typer av handledning ges inledningsvis en kort beskrivning av de kontexter inom vilka olika typer av handledning äger rum, och hur själva kontexten verkar ha inverkat på studentens möjlighet att använda handledningen till eget frågande. Därefter beskrivs de frågor som ställs i relation till vetenskaplig tradition, frågor relaterade till studiens genomförande respektive frågor om rapportens innehåll, utformning och struktur

Handledningssamtalets kontext

Handledning är en undervisningsform som syftar till att på olika sätt skapa förutsättningar för studentens arbete med sitt examensarbete. De frågor som studenten ställer speglar då dels tolkningen av examensarbetet, dels studentens förväntningar och syn på handledning samt handledarens

kunskap, roll och uppdrag. De studerade handledningstillfällena gestaltar sig på olika sätt beroende på om det är ett fysiskt eller icke-fysiskt möte. En skillnad rör studentens talutrymme och möjlighet att ställa frågor. I det fysiska mötet har handledningssituationen huvudsakligen karaktäriserats av handledarens återkoppling på studentens text och till en mindre del av studentens frågor, vilket också medför att handledaren tar eller ges större talutrymme än studenten i denna situation (jfr Sveen & Magnusson, 2013). I studiens empiri finns också grupphandledningstillfällen där studenter har läst varandras texter och ställer frågor till varandra och till handledaren. Vid dessa tillfällen berör studentens frågor inte direkt det egna examensarbetet, utan kan istället knytas till studentens aktuella och mer generella förståelse av examensarbetet karaktär och krav.

I samband med digital kommunikation har studenten en större frihet att själv avgöra talutrymme samt frekvens av frågor. I denna typ av kommunikation begränsas studenten inte heller av villkor som tid eller hänsynstagande till exempelvis medstuderaendes utrymme. En annan skillnad mellan det fysiska och icke-fysiska handledningstillfället, är att studentens frågor via e-post eller digital plattform visar sig vara mer distinkta och explicitgjorda än vid det fysiska mötet, där det finns en annan möjlighet att direkt ställa följdfrågor. Ytterligare en skillnad är att den digitala kommunikationen styrs av studentens initiativ och intention, medan det fysiska handledningstillfället är ett planerat tillfälle som leds av handledaren och därmed dennes sätt att organisera ett sådant tillfälle.

Karaktären av studentens frågor kan ställas i relation till egen kunskap och erfarenhet, handledarens agerande i samband med handledning samt studentens tolkning av vad handledning och examensarbete innebär. Frågorna styrs dessutom av lokala riktlinjer, manualer eller andra typer av budskap, i den mån studenten har tagit del av dessa. Frågorna kan ses som ett uttryck för studentens behov, men också vad som är möjligt att ställa frågor om, och i vilken utsträckning detta är möjligt. Studentens frågor påverkas också av hur studenten ser på handledningens karaktär och handledarens roll.

Frågor om krav relaterade till vetenskaplig tradition

Studentens frågor om krav relaterade till vetenskaplig tradition anknyter till aspekter på en mer generell nivå i relation till det egna examensarbetet. Bakom dessa frågor finns en medvetenhet om krav, men även en osäkerhet om vad som avses eller hur man ska förstå dessa krav och de regler som kommuniceras. Här förekommer frågor som till exempel rör val av undersökningsområde, innebörden av kritiskt förhållningssätt, karaktären på textproduktion och användning av referenser.

Ett exempel på fråga handlar om examensarbetets undersökningsområde genom att studenten frågar efter den egna studiens genomförbarhet och relevans. I frågorna ges uttryck för en medvetenhet om att en studie behöver uppfylla vissa kriterier för att överhuvudtaget vara möjlig att genomföra, liksom att den inte enbart kan baseras på eget intresse. Studenten frågar till exempel efter vad som betraktas som "forskningsbart" och acceptabelt inom den egna traditionen: "Jag har här börjat på en inledning/bakgrund, syfte och frågeställningar. Är jag på rätt spår och är detta forskningsbart?" (D17), "Se bifogat dokument. Där har vi börjat på en inledning, några begreppsdefinitioner samt syfte och frågeställningar. Är vi på rätt spår? Är vårt valda ämne forskningsbart?" (D23). I båda fallen efterfrågas handledarens bedömning om studien är möjlig att genomföra. En tolkning är att studenten försöker förstå innebörden av uttrycket forskningsbar, men frågan kan också handla om att få ta del av handledarens bedömning av studiens relevans. Studentens frågor kan visa på ett behov av riktning och struktur, det vill säga det Ekholm (2012) beskriver att handledaren kan erbjuda som svar på studentens frågor. Att studenten prövar att använda de termer som används i anslutning till examensarbetet, visar möjligen också på ett visst mått av självständighet i form av en strävan att socialiseras i den akademiska tradition som kommuniceras (jfr Sveen & Magnusson, 2013).

En annan typ av fråga som rör vetenskaplig tradition handlar om kritiskt förhållningssätt. Av frågan att döma verkar studenten vara medveten om kravet på kritiskt förhållningssätt och söker därför den typen av återkoppling på en text: "Ska vi ifrågasätta oss själva lite mer (i diskussionen)? (F5)". Studentens strävan är att visa självkritik och söker handledarens bedömning och råd kring detta. En liknande fråga berör egna förgivettaganden "Det här är en ren och rättfram fråga. Tycker du att vi är för tydliga att flickor är på ett speciellt sätt och att vi förutsätter det? (F9)." Frågan visar på en medvetenhet om att egen erfarenhet, kunskap eller attityd har betydelse i en studie, men också att studenten har en idé om att det ställs krav på en självkritisk granskning av den egna förförståelsen. Även här efterfrågar studenten en bedömning av handledaren.

Ytterligare ett område som berörs i studentens frågor är begrepp och teorier, dels vad de betyder, dels hur de används eller kan användas, det vill säga frågor som rör en vetenskaplig tradition och dess innehåll. Vid ett grupphandledningstillfälle diskuterar studenter varandras texter. En av de frågor som ställs visar hur studenten känner till vikten av att förklara begrepp. "Du skriver mycket om pedagogik hit och pedagogik dit, men man får inte klarhet i vilken eller vilka pedagogiker du menar" (F11). Studenten pekar med sina frågor på att de begrepp som används i texten är otydliga. Det finns således en medvetenhet om betydelsen av mer fördjupad beskrivning eller

utredning. Detta kan ha sin bakgrund i hur begrepp har synliggjorts och använts tidigare under utbildningen, eller i samband med handledningen av examensarbetet. Frågan kan också härledas till kurslitteratur eller lokala manualer för just examensarbetet. Ett annat exempel på en fråga om begrepp förefaller mer handla om studentens egen kunskap om specifika begrepp och hur dessa kan användas och förstås.

Vi har en fråga till dig angående teoridelen om sociokulturellt perspektiv. Det gäller de begrepp som finns i teorin som artefakt, medieras och diskurs. Vi har diskuterat om de skall vara med som begrepp till det sociokulturella perspektivet eller om de kanske inte skall vara med, för att göra språket mer lättförståeligt? (D9).

Frågan handlar om teorianvändning i text, men också fast underförstått, i analys. Anknytningen till en teori är given, däremot verkar studenten osäker på de begrepp som kännetecknar en teori. Studenten frågar handledaren om begreppen "ska vara med som begrepp" i texten och relaterar detta till att texten ska vara begriplig för läsaren.

Ytterligare en typ av fråga som kan associera till vetenskaplig tradition rör användningen av referenser:

Är det så att vi ska skriva referenser i slutsatsen tillsammans med resultatet? Det känns ju då mer som en diskussion. Har vi missuppfattat detta? (D11).

Här handlar frågan således om hur referenser ska användas. Studenten frågar både om motivet för och konsekvensen av användning av referenser, utifrån en föreställning om att referenser hör hemma i diskussionsavsnittet. I frågan ryms dels en idé om rapportens struktur, dels om hur ett resultat ska beskrivas. En annan tolkning är att frågan kan handla om att förstå huruvida sättet att relatera egna resultat till annan forskning ligger i linje med den tradition inom vilken studenten genomför sitt examensarbete. Denna typ av fråga kan i sin tur grunda sig på den lokala praktik som studenten mött tidigare under utbildningen, och möter i samband med examensarbetet.

Den typ av frågor som ryms inom temat visar hur studenten söker efter examensarbetets karaktär och krav i relation till en vetenskaplig tradition. Studenten strävar efter att förstå den tradition som kännetecknar det specifika examensarbetet, och dess betydelse för den egna studien. Frågorna är dubbelriktade på så sätt att de å ena sidan förefaller handla om förståelse, å andra sidan om textproduktion. Till skillnad från andra studier som visar att studenten är mer fokuserad på formen än på studiens innehåll (Emsheimer,

2006; Lendahls Rosendahl, 1998), ger studenten här uttryck för en medvetenhet om att den vetenskapliga traditionen har betydelse för både innehåll och utformning av examensarbetet. Genom sina frågor söker studenten koda av en tradition och vad den har för konsekvenser för den egna studien. För studenten kan det handla om att antingen få veta hur man ska göra utan att för den skull behöva förstå sammanhanget, och ibland om att försöka förstå sammanhanget och motivet till beslut och handling genom att ställa frågor om innebörden av vetenskaplig tradition.

Frågor om krav relaterade till den egna studiens genomförande

Frågor om krav relaterade till studiens genomförande rör processen kring studien i mer konkret mening, det vill säga hur studenten ska agera i anslutning till datainsamling och analys. Här förekommer frågor inför att studenten ska göra ett val till exempel av metod eller teori, genomförande av analys eller etiska villkor. Frågorna har i hög grad karaktär av att söka konkreta råd eller bekräftelse inför ett val.

Ett exempel på en sökande fråga är: "Vad kan vara ett lämpligt teoretiskt perspektiv för oss?" (D23). Här ger studenten uttryck för en medvetenhet om att det krävs teori, men söker i handledningen stöd för vad som är lämpligt i relation till den egna studien. Studenten har inget eget förslag, utan ber helt enkelt om handledarens konkreta råd. I ett annat fall har studenten genomfört sin undersökning och försöker i efterhand att applicera en ansats. Genom en fråga till handledaren söks bekräftelse på huruvida studenten har använt sig av den ansats som en studentkollega tror att de har använt:

Vi är lite osäkra på det här med vilken metod vi använder egentligen? /.../den har alltså [Tina, den medstuderande] plockat in för hon har undrat om vi inte gör en fenomenografisk studie? (F6)

Studenten känner till kraven för examensarbetet, bland annat som i detta fall valet av metod, men ställs under processen inför lägen där det saknas tillräcklig kunskap. Citatet pekar också på det samtal som pågår mellan studenter inom examensarbetets och handledningens gemensamma kontext. Studenter för således ett samtal med varandra om sina respektive studier, vilket i vissa fall vidgar referensramar och bidrar till behov av handledning.

En annan typ av frågor rör analysarbete, till exempel hur detta ska genomföras. Frågan kan uppfattas som att den är relaterad till textproduktion, men den kan också associeras till en vilja att förstå analysarbetet. En student söker råd hos handledaren:

Jag har valt ut tio (observationer) som jag kan skriva om, men behöver jag alla eller ska jag sälla mer? Kan jag beskriva dem på det sättet eller ska jag förtydliga något? Ska jag ha med detta sedan i arbetet och under vilken rubrik hamnar det i så fall? (D4)

Studenten har gjort ett urval av tio observationer och undrar nu vad som är nästa steg och hur dessa data ska hanteras. Uttryck som "skriva om", "ha med detta i arbetet" och "rubrik" handlar direkt om textproduktion. Å andra sidan finns en implicit undran över vad analysarbetet handlar om och hur det ska genomföras. Ytterligare en fråga som implicit rör analysarbete, men explicit textproduktion är: "Vi är nog inte riktigt på det klara med analysen och hur vi ska skriva i resultatet. Det känns lite osäkert." (D56). Studenten visar sin osäkerhet som kan tolkas på två sätt; å ena sidan som en osäkerhet om hur analysarbetet kan genomföras, å andra sidan om hur resultatet av analysen ska uttryckas i en rapport.

Ett annat exempel på osäkerhet rör de forskningsetiska aspekter som är relaterade till genomförande av den egna studien:

Men alltså jag har ju inte läst så mycket mer om just det, alltså jag har det du har sagt på föreläsningarna, och på stencilerna och så där, men finns det andra såna (forskningsetiska krav)? Vi ska dela ut den här nu, ... måste de (lärarna) ta kontakt med föräldrarna då om det är en enkät, anonym enkät? Om rektor har godkänt är det fritt fram då liksom? (F5)

Studenten visar med sin fråga att hon vet att det finns forskningsetiska krav att förhålla sig till, men ger uttryck för en osäkerhet vad gäller egen kunskap om dessa och hur dessa kan beaktas. Genom sin fråga till handledaren söker studenten både kunskap om de krav som finns, och om hur studenten kan hantera dessa i en specifik situation. Detta exempel får exemplifiera forskningsetik i snäv mening. Mer ovanligt är frågor som relaterar till forskningsetik i relation till val av undersökningsområde eller diskussion av resultat.

Studenten efterfrågar alltså mer eller mindre tydligt de krav som finns kring genomförande. Dessa frågor är av två slag. Å ena sidan frågan av karaktären "Hur ska jag göra?" som handlar om att få information om något, å andra sidan "Kan jag göra så här?", och frågan handlar då om studentens behov av bekräftelse. Studentens fråga kan också relateras till Nikkus (2013) resonemang om att det är först i den konkreta situationen som studentens etiska medvetenhet skärps, det vill säga när studenten behöver förhålla sig till vissa etiska krav. Detta resonemang kan möjligen också överföras till andra områden som studenten ska hantera i ett examensarbete.

Även avseende frågor som är relaterade till studiens genomförande finns en medvetenhet om krav via de termer och begrepp som används, men samtidigt en osäkerhet om hur dessa ska hanteras i den egna studien, både avseende genomförande och beskrivning. Studenten pekar via sina frågor på att det finns regler och krav kring en studies genomförande som inte är helt integrerade med en egen förståelse om hur dessa ska hanteras.

Frågor om krav på rapportens innehåll, utformning och struktur

En typ av frågor rör kraven på rapporten som produkt avseende innehåll, utformning och struktur. Frågorna anknyter i hög grad till yttre, och i flera fall till lokala krav. Det handlar således mer om hur studenten ska producera en text än om studiens genomförande. Två olika inriktningar kan urskiljas: en där studentens frågor associerar till textens utformning och struktur och en som rör frågor om rapportens innehåll. Av dessa frågor framgår att studenten söker stöd hos handledaren när det gäller bedömning. Frågorna kretsar kring textproduktion med anknytning till exempel till koncentration, behov av utveckling, strykningar, relation till forskning och det sätt som studenten gör sig synlig i rapporten. I samband med dessa frågor verkar studenten i högre grad underordna sig handledarens synpunkter och råd genom att överlåta ansvaret till handledaren, det vill säga här mer eller mindre avsäger sig studenten sin egen självständighet, förmodligen på grund av osäkerhet över hur kraven ska tolkas.

Ett exempel på en fråga som relaterar till innehåll är när studenten frågar handledaren om relationen bredd och djup avseende olika delar i texten. Hur mycket text ska produceras? Studenten är medveten om att visst innehåll kan eller bör fördjupas och annat tonas ner, och att det kan ha betydelse för examensarbetets kvalitet.

Tar jag med för mycket grejer så det bli "fattigt" istället? Vad behöver utvecklas? Är det någon del som är mindre relevant? Tillräcklig återkoppling till tidigare forskning? För mycket tyckande? (D34).

Studenten efterfrågar handledarens synpunkter på frekvens av "återkoppling till tidigare forskning" och även frekvens av egna åsikter. Frågorna söker direkta svar. En annan typ av fråga som rör rapportens innehåll handlar om var ett stycke ska placeras. "Ska det stå här (i litteraturavsnittet) vad skillnaden är, att vi ser skillnader, eller i diskussionen? (F6). Här undrar studenten över var en text ska placeras för att hamna i rätt sammanhang. Frågorna relaterar till innehållet i produkten examensarbete, det vill säga hur rapporten uppfattas av en annan läsare. Frågorna handlar således inte om innehållet i sig, utan mer om hur ett innehåll ska framställas.

En typ av fråga som rör rapportens struktur är: ”Ska vi verkligen ha denna ordning som du ansåg vid förra genomläsningen? Upplever att det då krävs andra rubriker och upplägg” (D45). Här avses med struktur den ordning som organiserar texten i rapporten. Frågan är av kontrollkaraktär ”ska vi verkligen”, ”som du ansåg”. Studenten vill ha handledarens åsikt om rapportens struktur. Samtidigt finns en kritisk underton då studenten ser konsekvenser med olika val. Frågorna anknyter till rapporten som produkt, men i hög grad också till dess kvalitet. Handledarens kunskap och erfarenhet verkar i hög grad vara det som styr det slutliga innehållet. ”Anser du att den tidigare forskningen och de teoretiska begreppen behöver förtydligas. Om det inte ska vara med, så tar vi bort texten. Om du tycker att det ska vara med, är det då tillräckligt tydligt eller inte?” (D25) eller ”Räcker det att vi lägger in det där eller vill du ha in det på första stycket?” (F8). Även i citaten ovan sätter studenten sin handledare i en beslutande position.

Frågor om rapportens utformning kan också handla om skrivregler i form av formalia såsom sidbrytning, fotnoter, styckeindelning, och typsnitt men också om tempus och citering.

Enligt Bibliotekskatalogen - Harvardsystemet står det att citat ska vara i block om det var mer än 40 ord annars skulle det stå i löpande text. Vi har gjort så hoppas att det blev rätt (D2).

Under handledningen stämmer studenten av med handledaren om, eller att de uppfattat och tolkat skrivreglerna på ”rätt” sätt och om det som de har läst sig till stämmer med lokala regler. Frågan har karaktär av kontrollfråga. En annan typ av kontrollfråga som rör det specifika examensarbetet är: ”Storleken på typsnitt i löpande text ska vara Times New Roman 12, men finns det några riktlinjer gällande storlek på typsnitt på rubriker och utseende på innehållsförteckning?” (D28) eller ”I resultatet skrev du att jag skulle skriva i presens på något ställe. Ska jag göra det i hela resultatet?” (D21). Ovan nämnda exempel på frågor handlar om innehåll, vissa av mer generell karaktär och andra rör kraven på utformning av en vetenskaplig text. Relaterat till Emsheimer (2006) lyfter studenten fram formen för uppsatsskrivandet som ett stöd, då det finns klara anvisningar om innehåll, utformning och struktur. Å andra sidan visar frågorna i föreliggande studie att studenten inte är helt förberedd för denna typ av textproduktion, alternativt att givna riktlinjer ändå är tolkningsbara och kräver erfarenhet och specifikt kunnande. Sammanfattningsvis kan här urskiljas skillnaden mellan att ha den kunskap som behövs för att självständigt kunna ta ställning till rapportens innehåll, utformning och struktur eller att inte ha den och därmed behöva ta hjälp av handledaren. En annan tolkning är att studenten vill ha bekräftelse från

handledaren som då ges en mer bedömande roll, eller att studenten vill använda handledarens expertkompetens för att förbättra sitt examensarbete.

DISKUSSION

I tidigare avsnitt har vi genom en analys av studentens frågor visat hur studenten förstår examensarbetets karaktär och krav, och belyst på vilket sätt och för vad studenten använder möjligheten till handledning. Innan vi går in på en diskussion är det viktigt att påpeka att studentens frågor måste ses i relation till handledningskontexten och de villkor i form av uttalade och outtalade förväntningar och krav som ramar in densamma. Hit hör å ena sidan förväntningar och krav på att studenten i examensarbetet ska förhålla sig till en vetenskaplig tradition, och å andra sidan till en handledningstradition. I relation till de krav som ställs på en akademisk yrkesutbildning som lärarutbildningen, där studenten genom sitt examensarbete förväntas visa uppnående av examensmålen (Högskoleverket, 2012), är det intressant att lyfta upp och diskutera hur studenten använder möjligheten till handledning. Liksom tidigare studier (Emsheimer, 2006; Hagström, 2005; Lendahls Rosendahl, 1998) visar också resultatet av denna studie att det inte främst är examensarbetets kunskapsinnehåll som fokuseras, då bara enstaka frågor rör studiens forskningsfråga som är kopplad till yrkesutövandet och därmed också till examensmålen. Istället rör studentens frågor huvudsakligen krav relaterade till vetenskaplig tradition och studiens genomförande samt krav på rapportens form, innehåll och struktur. Att det ställs så få frågor med bäring på ämnesrelaterat innehåll kan ses som avhängigt studentens förståelse av handledning, handledarens roll och den kompetens handledaren förväntas kunna bidra med. Genom frågorna ges handledaren rollen av att vara den som känner till den vetenskapliga traditionen och som därigenom kan hjälpa studenten att ta ut riktningen (jfr Ekholm, 2012).

När det gäller studiens forskningsfråga framstår studenten som relativt självständig medan studenten alltså söker stöd, råd, feedback och bedömning när det gäller examensarbetets vetenskapliga dimension, ett resultat som kan jämföras med Sveen och Magnusson (2013). Detta kan i sin tur relateras till regler som Bernstein (2003) beskriver som *the evaluative rules* som i sin tur beskrivs styra både vad som fokuseras i handledning (*the distributive rules*) och vad som reproduceras och rekontextualiseras i ett examensarbete (*the recontextualizing rules*). Ur frågorna framträder en bild av handledaren som den som har kunskap om teoretiska perspektiv och hur en studie ska genomföras och rapporteras. Med utgångspunkt i frågornas innehåll förväntas alltså handledaren både kunna ge svar på frågor som rör den vertikala och den horisontella diskursen, med andra ord både krav som rör den mer generella

vetenskapliga diskursen och de lokala målen, föreskrifterna och traditionerna kring examensarbetet.

Sett till rollen som student respektive handledare visar studien att studenten genom de frågor som ställs ger handledaren makt och legitimitet att påverka, och ibland också bestämma över examensarbetets innehåll och utformning. Utifrån studentens frågor framträder en bild av handledaren som den som kan och vet (jfr Kemmis m fl, 2008). Genom sina frågor positionerar studenten handledaren i olika roller som till exempel bedömare, rådgivare eller expert men också som kontrollant och garant för att examensarbetet håller en bra kvalitet. Ett sätt att förstå och belysa relationen mellan student och handledare är att spegla handledningsrelationen mot de tre klassiska handledningsmodeller som Dysthe (2002) beskriver: *the teaching model* eller den undervisande, kanske normativa modellen, *the apprenticeship model*, där studenten ges möjlighet att göra som handledaren eller *the partnership model*, där handledning i större utsträckning kännetecknas av diskussion och ömsesidigt utbyte. I föreliggande studie är *the teaching model* den mest framträdande, men *the apprenticeship model* förekommer också. Handledaren ses som den expert som studenten söker och troligen förhåller sig till, medan studenten själv kan komma att inta en instrumentell roll i vilken hon/han justerar studien eller texten efter handledarens anvisningar. Detta kan ställas mot kravet på självständighet och dess innebörd som mer kan associeras till *the partnership model*, vilket i sin tur kan relateras till utbildningens progression och därmed hur väl utbildningen förbereder för examensarbetet.

Den instrumentella roll som studenten intar kan också relateras till själva uppgiften med examensarbetet, i vilken det ligger en typ av kontroll inbäddad som kan beskrivas i grader av inramning (jfr Bernstein, 2003). När Bernstein använder begreppet inramning handlar det i utbildningskontexter främst om hur lärarens agerande påverkar studentens handlingsutrymme. Resultatet av vår studie visar hur studenten genom de frågor som ställs också skapar olika grader av inramning. Ibland söker studenten en stark inramning i form av svar på vad som är korrekt eller inkorrekt i relation till det egna examensarbetet, medan en något mindre stark inramning handlar om mer generella svar. Av tidigare studier (Emsheimer, 2005; Hagström, 2005) framgår att examensarbetet är starkt inramat via riktlinjer som beskriver såväl innehåll som form och pekar ut kriterier för bedömning. I föreliggande studie kan vi se samma tendens avseende studentens frågor till handledaren. Om inramningen främst fokuserar regler, form och examensarbetet som produkt är det logiskt att handledaren används som en expert med mandat att fatta beslut åt studenten, vilket i sin tur kan leda till att studenten intar en mer instrumentell hållning.

Det faktum att studenter inte ställer frågor som rör den egna studiens forskningsfråga, och därmed inte heller det kunskaps- eller huvudområde som är relaterat till det kommande yrket och dess praktik, visar att det inte är innehållsfrågan som studenten förknippar med handledning, eller det studenten uttrycker behov av att få stöd eller råd kring. Detta väcker både frågor om vad det är för en bild av examensarbetets krav och karaktär och av handledning som kommuniceras till studenten. Är det så att studenten utifrån den bild som ges av examensarbetets krav och karaktär upplever innehållsfrågan som underordnad kraven på examensarbetets form i termer av lokala riktlinjer och kriterier om studiens genomförande och examensarbetet som produkt? Eller är det så att studenten inte har behov av att diskutera till exempel aktuell forskning, teoriförankring eller analysprocess i relation till den egna forskningsfrågan och därmed det kommande yrkesutövandet med sin handledare?

REFERENSER

- Ahlstrand E. & Bergqvist K. (2006). *Thesis in teacher education – research orientation and professional relevance*. Linköpings Universitet: Department of Behavioural Sciences.
- Ask, S. (2005a). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar. I M. Lindgren (red). *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapport från Växjö universitet, Humaniora, nr 15. Växjö: Växjö University Press.
- Ask, S. (2005b). Röster i övergången. Studenter om skrivandet i högre utbildning. I Lindgren, M. (red). *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapport från Växjö universitet, Humaniora, nr 15. Växjö: Växjö University Press.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: Liber Förlag.
- Bernstein, Basil (1983). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein & U. P. Lundgren. *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber Förlag.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education* (20)2, 157-173.

- Bernstein, B. (red.) (2003). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bergqvist, K. (2000). Examensarbetet. Ett bidrag till vetenskapligheten i lärarutbildningen? *Pedagogisk forskning i Sverige* 5(1), 1-18.
- Björk, L.A. & Räisänen, C. (2003). *Academic writing: a university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Blåsjo, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholms Universitet.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard Hoel, T. L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Einarsson, J. (2005). Studenter i en akademisk språkvärld. I M. Lindgren (red). *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapport från Växjö universitet, Humaniora, 15, 71-85.
- Ekholm, D. (2012).Handledning av examensarbeten som lärande i the zone of proximal development. *Högre utbildning*, 2(2), 67-78.
- Eklund, Gunilla (2013). Students' views of the scientific teacher education. Paper presented at the NFPF/NERA's congress Reykjavik 7-9 March 2013, 10-25
- Emsheimer, P. (2005): *Likheter, skillnader och bearbetande en studie om studenters arbete med sitt examensarbete*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Emsheimer, P. (2006): *Fokus på textproduktion på bekostnad av forskningsuppgiften*. Paper presenterat vid NERA's konferens i Örebro, 9-11/3.
- Forsberg, Eva & Lundgren, Ulf P. (2006): *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: tematiska studier*. Stockholm: Högskoleverket
- Gustafsson, C. & Hallström, M. (2005): Examensarbetet inom lärarutbildningen – en analys i relation till Högskolelagens mål. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2 xx-xx
- Gustafsson, C. & Morberg, Å. (2005). *Hur höjer man kvalitén i lärarutbildningens examensarbeten?* Paper presenterat vid Högskoleverkets kvalitetskonferens den 6-7 april 2006.

- Gustafsson, C. (2008). Degree Project in Higher Education. In M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red.). *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Hansen Orwehag, M. (2008) "But I am going to be a teacher, not a researcher". A study of students' perspectives on the degree project in teacher education. I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red): *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Hedin, Anna (2006). *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.
- Hesslefors Arktoft, E. & Lindskog, A. (2008). Connecting Theory and Practice? I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red): *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam; Sense.
- Forsberg, Eva & Lundgren, Ulf P. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: tematiska studier*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1 Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Rapport 2008:8R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2012). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. Examina på grundnivå och avancerad nivå*. Rapport 2012:2R. Stockholm: Högskoleverket.
- Itua, I., Coffey, M., Merryweather, D., Norton, L. & Foxcroft, A. (2012). Exploring barriers and solutions to academic writing: Perspectives from students, higher education and further education tutors. *Journal of Further and Higher Education* 1-22.
- Kemmis, S., Mattsson, M., Ponte, P. & Rönnerman, K. (2008). Series Introduction: Pedagogy, Education and Praxis. I M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red). *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense.

- Lendahls Rosendahl, B. (1998): *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg Studies in Educational Sciences 122. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga redaktionen. I B. Bernstein & U. P. Lundgren. *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber Förlag.
- Mattsson, M. (2008a). What is at stake? In M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red.). *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Mattsson, M. (2008b). Degree Project and Praxis Development. In M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (red.). *Examining praxis: assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Nikku, N. (2013). Uppsätsetik – om etisk problematik i studenters självständiga arbeten. *Högre utbildning* (3)2, 103-116.
- Råde, Anders (2010). Akademisk och yrkesinriktad tradition i kursplanerna för lärarutbildningens examensarbete. *Didaktisk Tidskrift*, 19(2), 133-150.
- Stray Jørgensen, P. & Reinecker, I. (2004): Lærerbacheloropgaven – den bedste af alle pædagogiske verdener. *Unge Paedagoger*, 1/2, 12-19.
- Sveen, H. & Magnusson, J. (2013). Handledningens, vad, hur och varför - interaktionella mönster med fokus på röst. *Högre utbildning* (3)2, 87-102.